

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

**LUTAS POPULARES E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO
ESTADO DO PARANÁ (1983 a 2010)**

**MARÍLIA
2013**

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

**LUTAS POPULARES E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO
ESTADO DO PARANÁ (1983 a 2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutora em Educação (Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientador: Professor Dr. Candido Giraldez Vieitez.

MARÍLIA
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação – UNESP – Campus de Marília**

Ruiz, Maria José Ferreira

R934l Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983 a 2010) / Maria José Ferreira Ruiz.
– Marília, 2013.
203 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

Bibliografia: f. 166-177

Orientador: Candido Giraldez Vieitez.

1. Movimentos de protesto. 2. Movimentos sociais. 3. Democratização. 4. Escolas públicas. 5. Gestão democrática. 6. Educação e Estado. I. Autor. II. Título.

CDD 370.981

MARIA JOSÉ FERREIRA RUIZ

**LUTAS POPULARES E DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO
ESTADO DO PARANÁ (1983-2010)**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília.

Marília, 14 de janeiro de 2013.

Comissão Examinadora:

Orientador: Professor Doutor Candido Giraldez Vieitez –UNESP

Professora Doutora Ileizi Luciana Fiorelli Silva – UEL

Professora Doutora Tais Moura Tavares – UFPR

Professora Doutora Neusa Maria Dal Ri – UNESP

Professora Doutora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo - UNESP

“[...] todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, no religioso, no filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade, apenas a expressão, mais ou menos clara, de lutas entre classes sociais, [...] a existência, e [...] os conflitos entre essas classes, são por seu turno condicionados, pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e pelo seu modo de troca, este determinado pelo precedente” (ENGELS, 2007, p.18).

**Dedico este trabalho aos meus saudosos e queridos pais Cida e Zezé (*in memoriam*).
A Luiz, Thiago, Fernanda e Nathan,
esposo e filhos amados.
Família, refúgio e porto-seguro!**

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer, primeiramente, a DEUS, minha fortaleza e meu tudo, que me concedeu as migalhas de sabedoria que estão aos pés de Seu Trono;

Ao meu orientador Prof^o Dr. Candido Giraldez Vieitez, pela oportunidade concedida, pelas contribuições imprescindíveis na organização de minhas ideias;

Às professoras Dr^a. Neusa Maria Dal Ri e Dr^a. Edaguimar Orquizas Viriatto, participantes do Exame de Qualificação, pela generosidade, pela leitura cuidadosa e atenta e pelas ricas contribuições que muito ajudaram na finalização do trabalho;

Às professoras Dr^a. Tais Moura Tavares, Dr^a. Ileizi Luciana Fiorelli Silva e Dr^a. Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, pelas grandes contribuições que fomentaram um profícuo debate na Banca de Defesa. Meu respeito e admiração!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia - UNESP/Marília, pelas discussões teóricas que muito contribuíram na feitura do texto;

Aos professores do Departamento de Educação - Universidade Estadual de Londrina, especialmente aos colegas do Colegiado e da Área de Política e Gestão da Educação que me possibilitaram a *condição de trabalho* para terminar esta jornada;

Aos trabalhadores moradores do Jardim União da Vitória, representados por aqueles que concederam as entrevistas, por compartilhar suas histórias de luta; meu sincero respeito a essa gente guerreira;

A Josi e Amauri que, generosamente, abriram as portas das escolas para que o trabalho fosse possível;

A Luiz Gustavo Maia, menor aprendiz da Folha de Londrina, pela amabilidade e pela ajuda inestimável na *garimpagem* das matérias jornalísticas;

Aos trabalhadores da Folha de Londrina, do Jornal de Londrina e do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, por me receberem, prontamente, para coleta dos documentos;

A Luiz, Thiago, Fernanda e Nathan, pela compreensão nos períodos de ausências;

Aos meus irmãos (Julio *in memoriam*) e irmãs, sobrinhos, cunhados, tios, primos, compadres, alunos e amigos queridos. Mesmo à distância sei que torceram pelo meu sucesso nessa jornada;

A todos os trabalhadores da educação, pais e estudantes que seguem na luta pela democratização da escola pública, gratuita e de qualidade;

Enfim, a todos que ajudaram, nas mais diferentes formas, para que o ponto final deste trabalho fosse possível. Meus sinceros agradecimentos!

RUIZ, Maria José Ferreira. **Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná (1983-2010)**. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

RESUMO

O objeto do estudo são as lutas populares pela escola pública e gratuita e pela gestão democrática. Para analisar estas lutas abordamos dois segmentos de trabalhadores: os trabalhadores professores e os trabalhadores pobres moradores de bairros periféricos das cidades. A década de 1980 foi um marco nas lutas populares pela redemocratização do país. Estas lutas se desdobraram, na sequência, em diferentes áreas. Em relação às lutas pela educação, encontramos indícios de que, mesmo em condições profissionais e sociais diferentes, a luta dos trabalhadores da educação e dos trabalhadores moradores de bairros confluiu para a mesma proposição: a defesa persistente da escola pública e gratuita. A luta dos docentes desdobrou-se, ainda, na luta pela conquista da gestão democrática e contra a hierarquia e a burocracia nas escolas. O estudo abordou as seguintes problemáticas: O que impulsionou trabalhadores tão distintos a chegarem a formulações tão semelhantes para a educação? Quais as especificidades e as confluências nas lutas pela educação encetadas por esses trabalhadores? Houve unidade nas lutas destes trabalhadores distintos, ao menos, uma movimentação minimamente equivalente, ou a luta dos professores ocorreu à margem da luta dos trabalhadores moradores de bairros? Quais encaminhamentos foram utilizados nestas lutas? O estudo teve por objetivo geral analisar as lutas dos trabalhadores pela escola pública e gratuita e pela gestão democrática, entre os anos de 1983 a 2010, no Estado do Paraná. Buscamos, em relação aos objetivos específicos: analisar os processos de luta pela educação dos docentes e dos trabalhadores moradores de bairros pobres, no Estado do Paraná; verificar a conjuntura política no processo da luta pela instauração da eleição direta para diretores escolares no Paraná; analisar o processo de implementação dos conselhos escolares nas escolas públicas paranaenses; e, finalmente, examinar a luta dos trabalhadores pela conquista, pelo acesso e pelas melhorias nas escolas públicas, em um bairro específico da cidade de Londrina-PR: o Jardim União da Vitória. Para analisar este fenômeno, utilizamos a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A ideia principal da pesquisa é que a luta dos trabalhadores foi importante para a expansão do ensino fundamental na rede pública de ensino e foi determinante para o estabelecimento formal – legal – da gestão democrática na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Lutas populares. Democratização. Escola pública. Gestão democrática. Políticas educacionais.

RUIZ, Maria José Ferreira. **Popular struggles and democratization of public schools in the state of Paraná (1983-2010)**. 2013. 203 f. Thesis (Doctor in Education) – Post-Graduate Program in Education, Faculty of Philosophy and Sciences of Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília.

ABSTRACT

The object of the study is the popular struggles for free public schools and its democratic management. To analyze these struggles we have addressed two segments of workers: the teachers and the poor workers living in the suburbs. The 1980s was a boundary in popular struggles for redemocratization of the country. Then these struggles have taken different paths in different areas. In relation to the struggles for education, we found evidence that, even in different social and professional, the struggle of education workers and workers living in the suburbs came together for the same proposition: a persistent defense of free public schools. The teachers' struggle was still in favor of the conquest of the democratic management and against hierarchy and bureaucracy in schools. The study addressed the following issues: What drove such unlike workers to reach such similar formulations for education? What are the specificities and convergences in the struggle for education undertaken by these workers? Was there unity in the struggles of these different workers, at least a minimum equivalency movement, or the struggle of teachers ran outside the suburban workers' struggle? What referrals were used in these struggles? The study aimed at analyzing the struggles of workers for public and free school and for democratic management, between 1983 and 2010, in the State of Paraná, Brazil. We sought, concerning to the specific objectives: to analyze the processes of struggle for education of teachers and poor suburban workers in the state of Paraná; to check the political process in the struggle for establishment of direct election for school directors in Paraná; to analyze the implementation process of the school councils in Parana public schools; and, finally, to examine the workers' struggle for conquest, for access and improvements in public schools in a particular neighborhood of the city of Londrina-PR: Jardim União da Vitória. To analyze this phenomenon, we used the literature, documentary research and semi-structured interviews. The main idea of this research is that workers' struggle was important for the expansion of primary education in the public schools and it was crucial in establishing formal – legal – democratic management in the public school.

KEYWORDS: Popular Struggles. Democratization. Public school. Democratic management. Educational policies.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Ações e mobilizações organizadas pelo movimento docente no Paraná (1963-1981).....	33
QUADRO 2. Gestão democrática no PNE/FNDEP e no PNE aprovado.	71
QUADRO 3. Sessões e Temas do Fórum Paranaense (1990 a 1998)...	76
QUADRO 4. Mobilizações, ações e conquistas dos trabalhadores (1986 a 2000).....	77
QUADRO 5. Eleição de diretores no Paraná	94
QUADRO 6. As escolas do Jardim União da Vitória e imediações.....	150
QUADRO 7. Caracterização dos entrevistados.....	181
QUADRO 8. Reportagens analisadas no capítulo 5	182

LISTA DE SIGLAS

AI – Ato Institucional

AIE – Aparelhos Ideológicos do Estado

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANDES - Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

APADE – Associação Paranaense de Administradores Escolares

APLP – Associação dos Professores Licenciados do Paraná

APM – Associação de Pais e Mestres

APMF - Associação de Pais, Mestres e Funcionários

APMP – Associação do Pessoal do Magistério do Paraná

APP – Associação de Professores do Paraná

ARENA - Aliança Renovadora Nacional

BM – Banco Mundial

CADEP - Coordenação de Apoio às Direções e Equipes Pedagógicas

CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança

CBEs - Conferências Brasileiras de Educação

CE – Constituição Estadual

CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEE – Conselho Estadual de Educação do Paraná

CEJA – Coordenação da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Paraná

CF – Constituição Federal

CGE – Coordenação de Gestão Escolar

CGT - Confederação Geral de Trabalhadores

COHAB – Companhia de Habitação

CONAEs – Conferências Nacionais de Educação

CONCRESUL - Conselho de Cultura da Região Sul de Londrina

CONEDs – Congressos Nacionais de Educação

CPB - Confederação de Professores do Brasil

CUT - Central Única de Trabalhadores

DAE – Departamento de Alimentação Escolar Secretaria de Educação do Paraná

DEB – Departamento de Educação Básica da Secretaria de Educação do Paraná

DET - Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Educação do Paraná

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FASUBRA - Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FL – Folha de Londrina

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

JL – Jornal de Londrina

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

ME – Movimento Estudantil

MEC – Ministério da Educação

MOP - Movimento Operário Popular

MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE – Núcleo Regional de Ensino do Paraná

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OMC – Organização Mundial do Comércio

PDS – Partido Democrático Social

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PEDU – Programa Estadual de Desenvolvimento Urbano

PEE - Plano Estadual de Educação do Paraná

PFL - Partido da Frente Liberal

PL – Projeto de Lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto político-pedagógico

PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná

PRONAICA: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança

PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro

PT – Partido dos Trabalhadores

QPM – Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná

REU – Regimento Escolar Único

SABs – Sociedade Amigos de Bairro

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEAF - Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SESI - Serviço Social da Indústria

STF – Supremo Tribunal Federal

SUDE - Superintendência de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná

SUED – Superintendência da Educação do Estado do Paraná

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFScar – Universidade Federal de São Carlos

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNICEF - United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNB – Universidade de Brasília

URSS- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

US – Unidades de Saúde

USAID - United States Agency for International De

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. LUTAS DOS TRABALHADORES E EDUCAÇÃO: DO REGIME MILITAR À ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO	27
1.1 Lutas Populares, Ditadura Militar e Educação.....	27
1.2 Ditadura Militar, Proletarização do Magistério e Luta docente no Brasil e no Paraná	29
1.3 Movimentos Populares e a decadência do Regime Militar no Brasil	34
1.4 Democracia Liberal Capitalista.....	41
1.4.1 Críticas ao modelo elitista-pluralista	43
1.4.2 Dissociação entre democracia liberal e a democracia econômica	44
1.5 Neoliberalismo e Lutas Populares no Brasil	47
1.5.1 Centralidade na educação básica, precarização e mercantilização da educação.....	50
2. LUTA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	56
2.1 Atuação do FNDEP no processo de elaboração da LDBEN 9394/1996.....	56
2.1.1 Três projetos de lei em disputa.....	59
2.1.2 Gestão democrática nos projetos de LDB.....	61
2.2 FNDEP e o PNE (2001-2010).....	68
2.2.1 Gestão democrática no PNE (2001-2010).....	71
2.3 Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública	73
3 LUTA PELA ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETORES ESCOLARES NO PARANÁ (1983-2010)	80
3.1 Diferentes formas de acesso ao cargo de direção escolar	81
3.2 Processo de conquista da eleição de diretores no Estado do Paraná	84
3.3 Dilemas, desafios e expectativas em torno da eleição de diretores	95
4. LUTA PELA INSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ: ENTRE RETROCESSOS AUTORITÁRIOS E AVANÇOS DEMOCRÁTICOS (1991-2010)	100
4.1 Colegiado escolar na proposta da escola cidadã (1991-1994).....	100
4.1.2 Regimento escolar único	103
4.1.3 Instituição formal do conselho escolar	105
4.2 Conselho escolar em descenso (1995-2003).....	108
4.2.1 Supervalorização das APMF e do líder escolar na busca pela excelência ..	112
4.3 Conselho escolar em evidência no governo estadual do Paraná e no governo federal (2003 a 2010)	117
4.3.1 Novas (dês)orientações para o conselho escolar	121
4.4 Formação continuada para otimizar os conselhos escolares.....	125

4.5	Permanências e mudanças nas propostas de reconfiguração dos conselhos escolares	128
5.	LUTAS POPULARES PELA ESCOLA PÚBLICA NO JARDIM UNIÃO DA VITÓRIA – LONDRINA-PR	131
5.1	Luta popular, produção do espaço urbano e formação das organizações populares	132
5.2	Londrina: progresso econômico e segregação social	133
5.3	Jardim União da Vitória, luta e conquista do espaço urbano	135
5.4	Luta pelas escolas públicas do bairro	139
5.4.1	Luta dos moradores pelo direito à vaga na escola próxima as moradias	144
5.4.2	Luta pela condição de infraestrutura na escola	147
5.5	Escolas do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes	150
5.5.1	Colégio Estadual Profª. Rina Maria de Jesus Francovig	150
5.5.2	Escola Municipal Zumbi dos Palmares	151
5.5.3	Colégio Estadual Thiago Terra	152
5.5.4	Escola Municipal Tereza Canhadas Bertan.....	152
5.6	Organizações populares do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes ...	153
5.6.1	Associação de Moradores do Jardim União da Vitória	154
5.6.2	Associação de Mulheres União Faz a Força	155
5.6.3	Associação de Mulheres Batalhadoras do Jardim Franciscato	156
5.6.4	Instituto de Educação Igapó	157
5.6.5	Conselho de Cultura da Região Sul de Londrina.....	158
	CONCLUSÃO.....	160
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICES	178
	ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

Nosso objeto de estudo são as lutas populares pela escola pública e gratuita e pela gestão democrática. É importante destacar que entendemos como luta todo conflito, esforço, ações, manifestações e mobilizações coletivas que os trabalhadores desenvolveram a fim de *democratizar* a escola pública.

Sabemos que, de forma mais precisa, a terminologia *democratizar* é mais afeita às questões políticas e jurídicas. No entanto, na área da educação esse termo é usualmente empregado para se referir à ampliação da oferta de vagas e à melhoria nas condições de permanência e de trabalho nas escolas. É empregado também, em relação à implementação dos elementos da gestão democrática, sendo alguns deles os conselhos escolares e a eleição direta para diretores.

A luta pela escola pública ocorre, também, como forma de garantir a gratuidade do ensino. Essa é uma luta histórica e antiga dos trabalhadores da educação que defendem que o Estado deva ser o mantenedor do ensino público. Portanto, ele deve utilizar para isso as verbas previstas no orçamento da União, Estados e Municípios e destinadas aos serviços públicos de interesse coletivo. A educação é um deles.

Tendo esclarecido a nossa concepção sobre *democratização* e gratuidade, cabe ainda destacar, sucintamente, o que entendemos por trabalhadores.

Trabalhadores são todos aqueles que vivem do próprio trabalho, que agem sobre a natureza e retiram dela o necessário para produzir a sua vida. Isso no âmbito genérico. É o trabalho que dá a condição para a vida humana. Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho se converte em mercadoria, e o trabalhador não possui mais os meios de produção; portanto, para sobreviver, precisa vender a sua força de trabalho (MARX, 1985). Assim, consideramos como trabalhadores – em nossa sociedade atual – todos aqueles que vendem sua força de trabalho para sobreviver, tendo em vista que não possuem os meios de produção.

Neste estudo, tratamos de dois segmentos de trabalhadores: os trabalhadores professores e os trabalhadores pobres¹ moradores de bairros periféricos das cidades (empregados, desempregados, subempregados). Estes dois

¹ Entendemos como pobres aqueles trabalhadores que têm níveis de consumo muito próximo ao que é minimamente necessário para sobreviver socialmente.

segmentos de trabalhadores lutam por um sistema público de ensino. No entanto, suas lutas ocorrem, tendo em vista interesses diversos e sob pontos de vistas também diversos, no que se refere à educação.

Os trabalhadores da educação – e aqui tratamos especificamente dos docentes – atuam em uma forma específica de trabalho: o trabalho pedagógico. Neste trabalho específico, os professores selecionam um tipo de conhecimento científico – dentre aquilo que é pré-estabelecido pelos currículos oficiais dos sistemas de ensino –, organizam o espaço, o tempo e os procedimentos da aula para difundir e socializar, intencionalmente, esse conhecimento aos alunos, o que inclui, basicamente, ler, escrever, contar, conhecimentos das ciências naturais e sociais. Desta forma, entendemos que os professores atuam como produtores no trabalho pedagógico (SAVIANI, 1999). É a partir desta especificidade que esses trabalhadores entram na luta pela escola pública, ou seja, sob o ponto de vista dos produtores. Essa condição lhes dá certa unidade e, assim, encaminham seus pleitos em associações, sindicatos, organizam greves e outras formas de mobilizações políticas e trabalhistas. Assim, conduzem de forma mais ou menos unitária a luta que empreendem por melhores condições de salário e de trabalho, pela escola pública e pela gestão democrática.

Os trabalhadores pobres que residem em bairros periféricos das cidades, por outro lado, se identificam pela condição geográfica, por residirem na mesma localidade. Portanto, eles reagem coletivamente contra a distribuição desigual dos recursos e serviços públicos – rede de esgoto, coleta de lixo, abastecimento de água, transporte, energia elétrica, educação, dentre outros. Não se identificam, porém, pelos segmentos no mundo do trabalho. Estes trabalhadores, portanto, dependem dos bens e serviços públicos (dentre os quais a escola) para ter uma melhor condição de vida. É, porém, nesta condição que lutam pela escola pública. Isso ocorre porque são diretamente afetados “pela ação e pela omissão do Estado no oferecimento (ou negação) daqueles serviços que são, por lei, de sua atribuição e de direito da totalidade dos habitantes da cidade” (CUNHA, 1995, p. 61).

A década de 1980 foi um marco nas lutas populares pela redemocratização do país. Estas lutas se desdobraram em diferentes áreas. Em relação às lutas pela educação, aparentemente, há indícios que, mesmo em condições profissionais e sociais diferentes, a luta dos trabalhadores da educação e dos trabalhadores moradores de bairros confluiu para a mesma proposição: a defesa

persistente da escola pública e gratuita. Os professores lutaram ainda pela gestão democrática da escola, e encontramos algumas evidências que nos permitem afirmar que os trabalhadores moradores de bairros se valeram desta forma de gestão, em algumas localidades, na tentativa de participar politicamente desta instituição.

Partindo destes pressupostos, nosso estudo abordou as seguintes problemáticas: O que impulsionou trabalhadores tão distintos a chegarem a formulações tão semelhantes para a educação? Quais as especificidades e as confluências nas lutas pela educação encetadas por esses trabalhadores? Houve unidade nas lutas destes trabalhadores distintos, ao menos, uma movimentação minimamente equivalente, ou a luta dos professores correu à margem da luta dos trabalhadores moradores de bairros? Quais encaminhamentos utilizados nestas lutas?

Estas reflexões e questionamentos desembocaram neste estudo, que partiu do pressuposto que a divisão de classes e as conseqüentes condições precárias às quais os trabalhadores, de forma geral, estão submetidos no capitalismo geram reações que conduzem às diversas lutas populares. A luta pela democratização da escola pública e gratuita é uma delas. Temos, também, como pressuposto que a luta dos trabalhadores foi importante para a expansão do ensino fundamental na rede pública de ensino e foi determinante para o estabelecimento formal – legal – da gestão democrática na escola pública, que foi contemplada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Destacamos, neste estudo, dois importantes elementos da gestão democrática: a eleição de diretores e os conselhos escolares no Estado do Paraná.

Nosso estudo teve por objetivo geral analisar as lutas dos trabalhadores pela escola pública e gratuita e pela gestão democrática, entre os anos de 1983 a 2010, no Estado do Paraná. Buscamos, enquanto objetivos específicos: analisar os processos de luta pela educação dos docentes e dos trabalhadores moradores de bairros pobres, no Estado do Paraná; verificar a conjuntura política no processo da luta pela instauração da eleição direta para diretores escolares no Paraná; analisar o processo de implementação dos conselhos escolares nas escolas públicas paranaenses; e, finalmente, examinar a luta dos trabalhadores pela conquista, pelo

acesso e pelas melhorias nas escolas públicas, em um bairro específico da cidade de Londrina-PR: o Jardim União da Vitória.

Para analisar a luta dos trabalhadores da educação, selecionamos duas entidades representativas dos docentes que se destacaram no Estado do Paraná, a saber: a APP/Sindicato e o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Abordamos, também, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Desta feita, embora tenhamos dado mais ênfase às lutas que ocorreram na educação básica, não deixamos de citar e considerar os docentes da educação superior, pois as entidades acadêmico-científicas são, basicamente, formadas por estes últimos.

Para estudar as lutas dos trabalhadores moradores de bairros, selecionamos um bairro localizado na região sul de Londrina-PR: o Jardim União da Vitória. O critério para a escolha do bairro foi que ele possuísse uma história de luta reconhecida e consolidada no município de Londrina. A escolha do município se deu pela atuação de mais de vinte anos como trabalhadora da educação nesta localidade.

O bairro selecionado possui duas escolas: a Escola Municipal Tereza Canhadas Bertan e o Colégio Estadual Thiago Terra. É atendido, também, pelo Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) Dolly Jess Torresin, no qual se localiza, atualmente, a Escola Municipal Zumbi dos Palmares. A Escola Estadual Rina Francovig fica nas imediações do Jardim União da Vitória e também atende a esse bairro.

Neste bairro selecionamos, também, cinco organizações populares, a fim de localizar as lideranças comunitárias e identificar as lutas que os trabalhadores moradores deste bairro encaminharam na área da educação. É importante ressaltar que nem todas as pessoas que estão atualmente na presidência destas organizações estiveram à frente das mobilizações em prol da conquista das escolas do bairro. No entanto, o contato com essas pessoas e organizações foi importante para encontrar *o fio da meada*, ou seja, encontrar dados, fatos e pessoas, enfim fontes para a pesquisa. As organizações selecionadas foram: o Conselho de Cultura da Região Sul de Londrina (CONCRESUL), o Instituto de Educação Igapó, a Associação de Moradores do Jardim União da Vitória e a Associação de Mulheres União Faz a Força. A Associação de Mulheres Batalhadoras do Jardim Franciscato

também nos serviu de referência. Trata-se de uma organização que está localizada no Jardim Franciscato, bairro adjacente ao Jardim União da Vitória.

É importante sinalizar que as instituições citadas não foram nossos objetos de estudo. Não nos interessamos em analisar suas naturezas e composição e nem em verificar se ocorrem processos democráticos nelas. Portanto, elas aparecem de forma secundária no estudo e nos serviram apenas para verificar a incidência do fenômeno por nós estudado: a luta popular pela educação.

Para analisar este fenômeno, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, nos documentos normativos da educação – leis, decretos, resoluções, etc. –, nos documentos das entidades analisadas, nos documentos das escolas e em reportagens de jornais. Utilizamos, ainda, as entrevistas semiestruturadas.

Com a pesquisa bibliográfica, recuperamos as informações e conhecimentos prévios para delinear melhor o nosso objeto e problemática de estudo. Para isto, foi necessário consultar as contribuições de diferentes autores, em livros, artigos científicos e pesquisas acadêmicas – dissertações e teses. A partir de uma extensa revisão de literatura e produção textual, selecionamos para este estudo apenas aquilo que interessou especificamente ao tema por nós abordado, a fim de apresentar as definições, os conceitos e as categorias relevantes para análise e discussão dos dados por nós coletados.

Por meio da pesquisa documental, consultamos e analisamos vários documentos que consideramos significativos à nossa temática de estudo, organizando as informações que foram categorizadas a fim de elaborarmos sínteses dos dados extraídos. Os documentos analisados foram: as publicações da APP-Sindicato; do Fórum Paranaense em Defesa da escola Pública; do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); as deliberações e resoluções da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR); os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas selecionadas; as atas dos conselhos escolares e da APMF das escolas²; os estatutos das organizações populares de bairro; e ainda as reportagens dos dois jornais locais da cidade de Londrina-PR: Folha de Londrina e Jornal de Londrina.

² Analisamos apenas as atas da Escola Municipal Zumbi dos Palmares e do Colégio Estadual Thiago Terra. Não tivemos acesso às atas das demais escolas.

As reportagens nos jornais³ da cidade foram selecionadas a partir do seguinte critério: que expusessem alguma forma de protesto e mobilizações de moradores do Jardim União da Vitória por melhorias no bairro, com foco nas questões sobre as escolas públicas, a partir de 1990, década na qual a primeira escola pública no bairro foi construída. Realizamos, ao todo, oito visitas aos jornais da cidade entre os meses de junho e julho de 2012. Quatro visitas em cada um dos jornais.

A busca às reportagens se deu após termos acesso ao estudo de Camponez (2005), no qual a autora discute a politização do espaço urbano, tendo como referência o Jardim União da Vitória, e utiliza as reportagens dos jornais como fonte de pesquisa. Nesta pesquisa, encontramos a citação de reportagens que tratavam das demandas por serviços urbanos, dentre eles a escola, até o ano 2000. Fomos aos jornais e tivemos acesso a estas reportagens e, além delas, ampliamos a busca até o ano de 2009. Já havíamos realizado as entrevistas nesta ocasião, mas ainda nos faltavam mais dados para que pudéssemos identificar com mais elementos e detalhes o fenômeno estudado. Embora as entrevistas já apontassem para as lutas dos trabalhadores moradores do referido bairro, foi o acesso às reportagens e a análise delas que nos permitiram delinear melhor as questões referentes ao fenômeno estudado.

Os jornais são catalogados em grandes livros, sendo um livro para cada mês do ano. Na Folha de Londrina, além da consulta aos livros, cujas reportagens puderam ser fotocopiadas, foi possível ainda acessar aquelas de anos mais recentes, pela busca virtual (computador).

No Jornal de Londrina, tivemos fácil acesso ao acervo. No entanto, o jornal não contava com pessoas disponíveis para auxiliar na catalogação das reportagens; assim, não obtivemos auxílio na busca dos documentos. O jornal também não contava com a busca pelo sistema virtual, o que dificultou um pouco mais o processo. Não houve também a possibilidade de fotocopiar as reportagens. Utilizamos então a câmera fotográfica para registrá-las. Organizamos um quadro com as datas e títulos das reportagens que está disponível no Apêndice D.

Para entender melhor a dinâmica da luta dos trabalhadores moradores do Jardim União da Vitória, realizamos sete entrevistas semiestruturadas. Cinco

³ As reportagens constam nos anexos do texto.

entrevistas com representantes das entidades selecionadas e duas com uma diretora e um ex-diretor de duas escolas do bairro. No texto, nos referimos aos entrevistados utilizando os nomes verdadeiros, conforme autorizado por eles. As entrevistas foram realizadas nos meses de fevereiro a abril de 2011.

A escolha dos moradores do bairro a serem entrevistados se deu a partir dos seguintes critérios: ser líder comunitário e atuar como representante nas organizações populares do Jardim União da Vitória e imediações e ter participado ou participar como membro nos colegiados de uma das escolas do bairro.

O critério utilizado para selecionar os diretores a serem entrevistados foi o maior tempo de trabalho nas escolas do Jardim União da Vitória. Julgamos que o tempo de experiência empírica nestas escolas seria importante, pois traria subsídios históricos sobre o bairro e sobre sua organização política na luta pelo acesso aos serviços públicos. Entrevistamos o ex-diretor da escola CAIC Dolly Jess Torresin, que trabalhou nesta escola por dezesseis anos, e a diretora da Escola Zumbi dos Palmares, que tem cinco anos de trabalho nesta instituição. O ex-diretor ocupou essa função na escola até o ano de 2009, quando se ausentou para concorrer ao cargo de vereador municipal em Londrina-PR, pelo Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB). Foi eleito como suplente do vereador Roberto Kanashiro e ocupou uma cadeira na Câmara, devido ao afastamento de uma vereadora da casa.

O estudo se restringiu ao Estado do Paraná, entre os anos de 1983 a 2010. Esta delimitação de tempo ocorreu, tendo em vista os seguintes períodos:

1. a formalização legal da implementação da eleição direta para diretores escolares no Estado do Paraná, que se deu em 1983, e as suas adequações formais, até o ano de 2010;

2. a institucionalização do conselho escolar nas escolas estaduais paranaenses, que ocorreu em 1991, e as suas adequações formais, também, até o ano de 2010;

3. o período circunscrito entre os anos de 1990, até por volta de 2009, no qual as escolas foram sendo conquistadas no Jardim União da Vitória e bairros adjacentes que atendem os moradores da região.

Tendo em vista estes períodos, sinalizamos que ocorreram algumas sobreposições de datas/anos nos capítulos. Ou seja, em alguns capítulos achamos conveniente retornar a datas já abordadas nos capítulos anteriores, incluindo novas considerações e elementos que se complementam no todo do texto. Sobre isso,

concordamos com Hobsbawm, quando afirma que, “embora a teia da história não possa ser desfeita em linhas separadas sem que seja destruída, uma certa subdivisão do assunto é essencial por motivos práticos” (HOBSBAWM, 1977, p. 16). Portanto, as superposições foram intencionais por acharmos convenientes. Esta foi uma opção escolhida, dentre muitas outras possíveis para organizar este texto.

Sendo assim, organizamos o texto em cinco capítulos. Ao primeiro capítulo demos o título “Lutas dos trabalhadores e educação: do regime militar à ascensão do neoliberalismo”. Embora nosso objeto de estudo estivesse restrito ao caso do Estado do Paraná, entre os anos de 1983 a 2010, foi necessário explanar sobre a conjuntura política e econômica mais geral que antecedeu ao fenômeno estudado. Assim, o capítulo tratou da questão social, na qual as lutas pela educação estiveram inseridas desde a instalação do regime militar no Brasil até meados da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo. Embora o período de tempo seja longo, o que nos importou, no capítulo, foi apenas identificar os influxos e reflexos das lutas dos trabalhadores pela educação neste contexto, o que restringiu a discussão. Em síntese, o capítulo tratou de três temas imbricados e candentes no Brasil neste período, a saber: a) as lutas contra a ditadura militar; b) as lutas pela educação pública; c) as lutas pelo retorno do Estado de direito; e, finalmente, d) o avanço do neoliberalismo no Brasil, na década de 1990 e suas influências na educação.

“Luta dos trabalhadores da educação na elaboração das políticas educacionais” foi a denominação que demos ao segundo capítulo. Nele importou-nos examinar a atuação política dos trabalhadores docentes, entre os anos de 1990 a 2001, no contexto da elaboração e promulgação das políticas educacionais. Consideramos que retornar a este tema foi necessário, visto que, apesar dos dezesseis anos passados da promulgação da LDBEN 9394/1996, a discussão ainda não foi esgotada. Em nossa pesquisa, retomamos o curso da análise para demonstrar que a luta dos trabalhadores da educação foi determinante para as poucas conquistas em relação à democratização do sistema público de ensino, fato importante e deixado de lado em grande parte dos estudos que abordam essa temática. Enfatizamos a luta dos trabalhadores docentes neste contexto, porém não deixamos de fazer breves considerações sobre a luta popular pela escola, nos bairros pobres das cidades.

No terceiro capítulo, intitulado “Luta pela eleição direta para diretores escolares no Paraná: elemento de democratização da gestão (1983-2010)” apresentamos o processo de luta dos trabalhadores, em defesa da eleição de diretores no sistema público de ensino no Estado do Paraná, fato determinante para essa conquista. A eleição de diretores, um dos elementos da gestão democrática, é assunto controverso na área da educação, visto que é considerada prática inconstitucional, pois contrariaria o Art. 37 da CF/1988, que determina que o acesso aos cargos públicos deva ser feito mediante concurso público. A defesa dos trabalhadores da educação pela eleição de diretores escolares, no Paraná, foi respaldada no argumento de que a direção escolar é uma função executada por um professor que exerce um cargo, após aprovado em concurso, na carreira do sistema público de ensino. Portanto, a direção seria uma função e não um cargo.

O quarto capítulo foi intitulado “Luta pela instituição do conselho escolar no Estado do Paraná: entre retrocessos autoritários e avanços democráticos (1991-2010)”. Nele apresentamos o processo conflituoso na luta dos trabalhadores docentes pela instituição do conselho escolar no Estado do Paraná. O capítulo apresenta o embate das forças e interesses que se mobilizaram no sistema público de ensino do Paraná, nesta ocasião. O Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e a APP-Sindicato desempenharam um importante papel nesta contenda. Estiveram ainda presentes, neste processo, os interesses do Estado, representado pelos governadores que se sucederam no Paraná no período abordado no capítulo. A Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) foi a instância responsável por levar adiante os projetos destes governadores, no que tange à gestão das escolas. Destacamos, também, o papel do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR), que agregou em sua composição representantes do poder público e dos trabalhadores da educação básica e superior. O capítulo abordou um espaço de tempo de grande envergadura que foi de 1991 – ano em que foi instituído o conselho escolar nas escolas paranaenses – até 2010, quando este colegiado sofreu os últimos ajustes formais.

“Lutas pela escola pública no Jardim União da Vitória – Londrina-PR” é o último capítulo. Nele apresentamos o processo de luta dos trabalhadores pela escola pública, realizada pelos moradores de um bairro pobre e periférico da zona sul do município de Londrina, norte do Paraná: o Jardim União da Vitória. Apesar de a pesquisa focar o Jardim União da Vitória, verificamos que em muitas destas lutas

participaram moradores de bairros circunvizinhos a ele – Jardim Cristal, Campos Elíseos e Franciscato –, o que justifica a menção que fizemos a eles no transcurso do quinto capítulo.

Em todos os capítulos fizemos o esforço de resgatar os fatos históricos a partir do ponto de vista dos trabalhadores. Sobre isso, concordamos com Zinn (2005) que aponta que os relatos do passado são quase sempre contados como são os da família. Omitem-se os conflitos de interesses e os antagonismos. Desta forma, é tarefa do pesquisador olhar para a história de outros pontos de vista, dentro dos limites que se impõem a uma só pessoa, por muito que ela se esforce. Não tratamos de inventar vitórias aos trabalhadores ou histórias sobre as lutas pela educação, mas, sim, de recapitular e acrescentar fatos em relação à organização dos trabalhadores, que evidenciam que eles lutaram de diferentes formas para democratizar a escola pública e gratuita.

Finalizamos o estudo retomando a problemática e apresentando as conclusões às quais chegamos sobre o processo de luta dos trabalhadores pela ampliação do sistema público de ensino e pela gestão democrática da escola pública no Estado do Paraná.

CAPÍTULO 1

LUTA DOS TRABALHADORES E EDUCAÇÃO: DO REGIME MILITAR À ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO

Neste capítulo, discutimos a conjuntura social, econômica e política do Brasil desde a instalação do regime militar até meados da década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo e as inflexões das lutas pela educação neste contexto. Tratamos, também, de algumas especificidades das lutas pela educação no Estado do Paraná.

1.1 Lutas Populares, Ditadura Militar e Educação

A ditadura militar foi instalada no Brasil entrecortada por uma série de eventos geopolíticos que ocorreram em vários países. *Grosso modo*, ela foi uma saída da classe dominante para a situação que vinha se alastrando no Brasil em consequência da chamada Guerra Fria (ROMANELLI, 1997). A Guerra Fria se estabeleceu entre o período que sucedeu o final da Segunda Guerra Mundial (1945), até por volta dos últimos anos da década de 1980. A burguesia temia que o comunismo pudesse se instalar no país, tendo em vista que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se tornou uma adversária real ao capitalismo, no campo da geopolítica.

No Brasil, nos primeiros idos da década de 1960, algumas propostas de reformas vindas por parte do governo incomodavam a burguesia. Dentre elas estava a nacionalização das refinarias de petróleo privadas e a desapropriação de terras para a reforma agrária. O Movimento Operário Popular (MOP) apoiava estas reformas. A burguesia temia que as reformas propostas, para tentar equilibrar a economia, apoiadas pelo MOP, levassem o Brasil a se tornar um país comunista. Os militares interferiram de forma dura e opositiva no MOP e no governo de João Goulart, com a retórica de que era necessário impedir o avanço do movimento dos trabalhadores e as iniciativas reformistas do governo.

As greves e a onda de agitações operárias, em nível mundial, na primeira metade do século XX, tiveram um caráter ascendente e explosivo (SILVER, 2005). As greves, também, se alastravam no Brasil em diferentes setores da produção.

Conforme aponta Bertan (1996), no Paraná no início de 1963, os trabalhadores da educação, descontentes com a falta de qualidade de seu trabalho, organizaram a chamada *Operação Tartaruga* (1963). Os professores recebiam os alunos na escola, mas não ministravam aulas, enquanto o governo não oferecesse propostas para melhorar a condição de trabalho do magistério paranaense.

A experiência adquirida no MOP, diante da repressão do estado burguês, politizava os operários, o que se colocava contrário à concepção que a burguesia queria difundir⁴ entre os trabalhadores (SADER, 1988).

Diante disso, o discurso da burguesia era que seria necessário, então, impor a conservação da estrutura socioeconômica vigente, o capitalismo, para evitar o comunismo.

Com esses argumentos, os militares deram o golpe e tomaram o poder em 1964. Como veremos nas próximas linhas, o golpe de Estado de 1964 marcou o início de um período de refluxo dos movimentos populares e da democracia liberal, que já era bastante restrita. É importante destacar que Movimentos populares é um termo polissêmico. Kauchakje (1997), em um estudo criterioso sobre as diferentes organizações populares, ilustra que os teóricos utilizam nomenclaturas diferenciadas ao se referirem a esses grupos: movimento dos trabalhadores, movimentos sociais, movimentos populares, movimentos urbanos, movimentos sociais urbanos, ação coletiva, novos movimentos sociais, redes sociais, dentre outros. Não discutimos as especificidades de cada um deles. Utilizamos o termo *movimentos populares*, sem maior rigor, para se referir às ações encetadas pelos trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho, de educação e de vida.

Na sequência, tratamos de abordar como a primeira década da ditadura militar impactou a área da educação e a profissão docente, contribuindo para a proletarização do magistério, ou seja, para que os professores se reconhecessem

⁴ E fazia isso utilizando dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), sendo a escola o mais importante deles (ALTHUSSER, 1985).

como trabalhadores assalariados⁵, assim como os demais trabalhadores no capitalismo.

1.2 Ditadura Militar, Proletarização do Magistério e Luta docente no Brasil e no Paraná

Na área da educação, o regime militar empregou um discurso desenvolvimentista. O desenvolvimento do sistema de ensino, neste período, era considerado um fator importante para que o país crescesse economicamente. Isso ao mesmo tempo em que as instituições de ensino eram vistas como um espaço de subversão pelos militares. Sendo assim, ocorreu um acirramento no controle do sistema educacional e uma forte influência “norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de *assistência técnica* que já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 33). Isso ocorria desde a Guerra Fria.

Neste período, o Brasil estabeleceu acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), via Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os acordos MEC-USAID afetaram e ditaram o modelo da educação nacional em todos os níveis de ensino. Ocorreu o treinamento de professores e um controle acirrado sobre a produção e veiculação de livros didáticos.

Para Cunha e Góes (1999, p. 33):

A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia dos políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional.

Contudo, foi no período da ditadura militar que a maioria das crianças e jovens brasileiros começaram a ter acesso ao ensino público de primeiro e segundo grau – hoje ensino fundamental e médio. No período militar, porém, a escola pública foi cada vez mais simplificada em seu conteúdo e empobrecida materialmente, tornando-se “um espaço depauperado de aquisição das primeiras aprendizagens” (SOUZA, 2009, p. 369).

⁵ Os professores, anteriormente à proletarização de seu trabalho, se identificavam mais com os quadros do Estado que atuavam na supervisão e no controle do trabalhador pelo plano ideológico, do que com os próprios trabalhadores, algo próximo ao conceito de intelectuais orgânicos apresentado por Gramsci (1982). Essa identificação não foi totalmente superada e ainda é forte entre os docentes.

Nesta ocasião, os docentes e demais trabalhadores foram fortemente afetados e sofreram pelos baixos salários e pelos abalos na sua condição profissional. Esse fato contribuiu para que implementassem lutas populares pela educação e se organizassem, ainda mais, enquanto categoria trabalhadora. O descenso social e profissional dos professores colaborou para que fomentassem ainda mais as greves como recurso de luta, expediente já amplamente utilizado pelo MOP em nível mundial. Contudo, foi apenas após a Constituição Federal de 1988 que as associações docentes puderam se tornar sindicatos.

Na ditadura militar, houve o acirramento da mobilização dos trabalhadores da educação em nível nacional. Isso ocorreu por conta de alguns fatores que contribuíram para a proletarização docente, devido à condição socioeconômica degradante a que foi submetido este segmento (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Sete fatores impactaram o mundo do trabalho dos professores e contribuíram para alterar profundamente a profissão docente no Brasil, a saber: 1. A reestruturação do sistema público de ensino no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 5.692/1971); 2. A obrigatoriedade do Estado em ofertar os oito anos do ensino de primeiro grau (hoje ensino fundamental I e II⁶); 3. O aumento da quantidade de alunos atendidos pela educação pública; 4. O aumento da quantidade de professores; 5. O rebaixamento dos salários do magistério; 6. A reforma universitária, que instituiu as licenciaturas curtas para a formação docente; 7. A crescente perda de autonomia sobre o processo de trabalho do professor.

Esses fatores, não necessariamente nessa ordem, interferiram para impulsionar o processo de proletarização dos trabalhadores docentes, como discutimos na sequência.

Conforme Vieitez e Dal Ri (2011), até as décadas de 1950 e 1960 os professores compunham os estratos médios da sociedade, juntamente com outros profissionais do *colarinho branco*. Tendo em vista a baixa do *milagre econômico*, esses trabalhadores começaram a ser impactados com a carga da exploração no mundo do trabalho e sofreram um processo de proletarização.

A reforma do ensino em 1971 foi uma das causas que contribuiu para este fenômeno, pois reestruturou profundamente a organização da educação

⁶ Atualmente o Ensino Fundamental I e II vai do 1º ao 9º ano.

brasileira. A partir da LDBEN 5.692/1971, o 1º grau unificou o primário e o ginásio e o 2º grau, o colegial. Com a criação do 1º grau houve a extinção do exame de admissão, que até então se constituía em uma barreira para acessar o ginásio. O fim do exame de admissão propiciou a elevação da escolarização da população, que anteriormente ficava em torno de quatro anos na escola. Essas medidas foram tomadas para alinhar a escola com a perspectiva do desenvolvimento econômico do país.

O Estado passou a ser obrigado a ofertar os oito anos do 1º grau e não apenas os quatro anos estipulados na Lei anterior – LDBEN 4.024/1961. A partir de então, ampliou-se, magnificamente, a quantidade de alunos que prosseguiram seus estudos para além das quatro séries iniciais. No entanto, houve uma queda na qualidade do ensino, principalmente no antigo 2º grau, que passou a focar “a profissionalização técnica rompendo de vez com o caráter humanista” (SOUZA, 2009, p. 369), que era o predominante no ensino secundário. A formação para o trabalho ocorre de forma aligeirada para atender à produção.

Como consequência da reforma do sistema de ensino e com a obrigatoriedade do Estado em ofertar o ensino de primeiro grau, a escola passou a atender uma quantidade muito maior de alunos. Consequentemente, a quantidade de professores do ensino de primeiro grau também cresceu de forma considerável.

Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), o número de professores chegou perto de um milhão nos finais da década de 1970 e início da década de 1980. Isso tornou a classe trabalhadora da educação uma das maiores do país. O aumento da categoria foi acompanhado pela queda de salário, que flagelou toda a classe trabalhadora no período militar, principalmente dos salários dos professores do ensino de 1º e 2º graus.

Outro fator relevante que corroborou para a proletarização dos professores foi a alteração que a reforma universitária do período militar provocou na formação docente.

Até por volta das décadas de 1950 e 1960, muitos professores eram profissionais de outras áreas – medicina, advocacia, direito, engenharia. Esses profissionais tinham uma cultura humanística própria de sua formação em cursos de longa tradição. Com a reforma universitária, a formação de professores passou a poder ser feita nos cursos de licenciatura curta. As “licenciaturas curtas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de

formação [docente] com graves consequências culturais” (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Os fatores apresentados foram circunstâncias objetivas e concretas que acarretaram em alterações na forma dos professores se reconhecerem enquanto categoria trabalhadora. Oprimidos pela queda salarial e pela baixa no seu padrão de vida e de trabalho, os docentes de 1º e de 2º graus foram se situando no mundo do trabalho, tal como ele já era conhecido pelo segmento operário fabril.

Os trabalhadores da educação entraram em contato, então, com a tradição da luta operária, há tempos encaminhada pela organização sindical destes últimos, e engrossaram a fila dos trabalhadores empregados e desempregados, na luta por melhores condições materiais de vida e de trabalho.

No entanto, nos anos que seguiram ao golpe militar, o governo abateu todos os movimentos populares de forma geral. Em especial, na área da educação, as associações de professores e as entidades estudantis passaram a atuar de forma muito tímida.

Em dezembro de 1968 o Ato Institucional número 5 (AI-5) estabeleceu que cometeriam infração disciplinar todos aqueles que instigassem paralisações ou que participassem delas. O mesmo valeria para os que organizassem atos, passeatas, desfiles, comícios ou que participassem destas manifestações. Ainda eram passíveis de punição todos que elaborassem, guardassem ou distribuíssem materiais que fossem considerados subversivos pelos militares (LEHER, 2009).

As consequências para tais atos eram bastante danosas para professores e alunos. Se um professor ou um funcionário cometesse qualquer ato considerado subversivo “seria demitido (ou dispensado), e proibido de ser nomeado (ou admitido ou contratado) por qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de cinco anos” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 39). Os estudantes, por sua vez, seriam desligados dos cursos e proibidos de se matricular, por três anos, em qualquer instituição de ensino.

Desta feita, conforme Vieitez e Dal Ri (2011), a maior obra da ditadura militar foi a desmobilização do MOP. Esse movimento foi abalado de tal forma que, ainda nas épocas atuais, não conseguiu se livrar dos danos sofridos.

No Paraná, os trabalhadores da educação vinham se mobilizando desde 1947, organizados em Associações de Classe. A organização do segmento docente da educação básica no Paraná é anterior ao período da ditadura militar no Brasil. Ela

ocorreu desde o dia 26 de abril 1947, ano em que foi fundada a Associação de Professores do Paraná (APP). Em 6 de maio de 1967 foi fundada outra associação: a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP). Em 9 de dezembro de 1972, ainda outra associação foi instituída, a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP)⁷. Essas três associações percebiam a necessidade de unificar as lutas a fim de se fortalecerem. No dia 13 de dezembro de 1981, em Assembleia realizada na cidade de Ponta Grossa-PR, essas entidades foram unificadas (APP/SINDICATO, 2010b).

O movimento docente do Paraná reivindicou uma política educacional mais definida em relação à carreira dos trabalhadores em educação, o que não ocorria até então. Pela falta de políticas e planejamento na área de educação, os trabalhadores do magistério sofriam perdas salariais expressivas e não gozavam de estabilidade de emprego.

Contudo, a pressão do movimento docente não foi suficiente para que o governo apresentasse uma proposta de plano de carreira para o magistério paranaense. Conforme Bertan (1996), a morosidade e o descaso do governo em dar respostas às reivindicações levaram os professores a uma nova greve⁸ em 1968, um ano antes do AI-5. No entanto, na sequência, os professores paranaenses foram duramente reprimidos pelo militares, por conta do AI-5 e foram suspensas as negociações com o governo até 1976.

Ao todo foram cinco ações e mobilizações realizadas pelos docentes da educação básica no Estado do Paraná, neste período, conforme expomos no quadro a seguir.

QUADRO 1 – Ações e mobilizações organizadas pelo movimento docente no Paraná – 1963-1981

Ano	Ações e mobilizações organizadas pelo movimento docente no Paraná
1963	Em fevereiro, os (as) professores (as) realizam a chamada <i>Operação Tartaruga</i> , que terminou com a conquista de gratificação para professoras primárias sem habilitação e regentes (20%) e para normalistas (25%).
1968	Aconteceu a mobilização <i>Congresso do Magistério para escapar da repressão</i> e uma greve prolongada (BERTAN, 1996, p. 47) A categoria obteve do governo a promessa de implantar um

⁷ Há necessidades de estudos mais pontuais sobre a natureza destas organizações, pois há indícios de que, em geral, tenham sido muito conservadoras e não voltadas para as questões mais orgânicas da luta econômica. Tão grande a repressão do período ditatorial e a natureza da profissão docente, é pouco provável que essas associações tenham desenvolvido um caráter mais combativo, naquele momento histórico.

⁸ A pesquisa de Bertan (1996) e o histórico da APP-Sindicato (APP/SINDICATO, 2010b) utilizam o termo *greve*. Optamos por mantê-lo, em respeito às referências. Porém, não encontramos mais dados referentes à natureza desta greve e estranhamos o fato de ela ter ocorrido no período ditatorial. Assim, são necessárias mais pesquisas sobre este movimento.

	plano de carreira.
1977	Foi instituído o Estatuto do Magistério com um quadro de carreira para os(as) professores(as).
1978	Greves eclodiram no Brasil em 1978. Em Londrina, os (as) professores (as) decidiram paralisar as atividades e foram a Curitiba para obter a adesão dos companheiros e companheiras, obrigando a APP a aderir ao movimento.
1980	Aconteceu mais uma greve, a APP aderiu ao movimento que surgiu na base.
1981	Ocorreu a quinta greve. Em maio foi promovida a unificação das três associações do Estado em torno da APP. As demais eram a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP) e a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP).

Fonte: APP/Sindicato (2010b), Bertan (1996). Quadro elaborado pela autora.

Até este ponto, apresentamos o movimento de influxo do regime militar no Brasil, assim como caracterizamos alguns aspectos da educação e do movimento docente neste período. Analisamos as alterações na profissão docente que contribuíram para a proletarização dos trabalhadores da educação e vimos como essa proletarização fez com que os docentes de 1º e 2º graus, no Paraná, encaminhassem suas greves e reivindicações.

Na sequência, veremos que os movimentos populares retomaram força nos últimos anos da década de 1970, em todo o país. Esse fato – mas não apenas ele – contribuiu para o descenso do governo ditatorial no Brasil.

1.3 Movimentos Populares e a decadência do Regime Militar no Brasil

Na área educacional, o período ditatorial foi marcado por elevadas taxas de evasão e repetência. A promessa de universalização da escola pública não foi cumprida totalmente. O pressuposto que embasou o discurso desenvolvimentista de que a elevação da escolarização garantiria a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho não se cumpriu, e o desemprego continuou a solapar grande parte da classe trabalhadora.

A preocupação do Estado brasileiro na área da educação, neste período, foi tentar garantir, basicamente, a ampliação do acesso à escola pública, justificando, assim, o aumento do número de escolas. No entanto, essa expansão não garantiu a permanência dos alunos nesta instituição.

Na década de 1970, vários acontecimentos econômicos e políticos adensaram-se e contribuíram para a queda da ditadura militar no Brasil, em 1985. Entretanto, o que contribuiu sobremaneira para a baixa da ditadura foi o fortalecimento do movimento operário (VIEITEZ; DAL RI, 2011), haja vista que, apesar do refluxo dos movimentos no período ditatorial, estes não foram totalmente

debelados. Isso colaborou para que eles voltassem à cena, ainda ao final da década de 1970.

Desde meados da década de 1970, vinham ocorrendo insatisfações e manifestações populares. O movimento estudantil, desde 1976, organizava seus protestos contra a ditadura. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) congregava vários intelectuais que faziam da universidade um espaço de resistência. As grandes greves dos metalúrgicos, nos anos de 1978 e 1979, marcaram a retomada da força da classe trabalhadora que almejava melhorias salariais e a ampliação da participação política. Para Sader (1988b), o desacordo salarial entre a burguesia e os trabalhadores, na ditadura, se destrinchou em um enfrentamento que causou forte impacto político na sociedade.

Todavia, reiteramos que foram as greves de 1978 e 1979, encetadas pelo sindicato de metalúrgicos, que fortaleceram as lutas da classe trabalhadora. Assim, os trabalhadores da indústria automobilística de São Paulo prepararam as bases para uma nova fase de influxo dos movimentos populares por conta da superexploração crescente do trabalho assalariado. Inúmeras categorias de trabalhadores voltaram a se mobilizar, a partir de então (VIEITEZ; DAL RI, 2011).

A princípio, as reivindicações dos trabalhadores circunscreveram-se às questões mais diretamente ligadas ao mundo do trabalho, como as questões salariais e as condições de trabalho. Mas, na sequência, a luta dos trabalhadores voltou-se para o regresso do Estado de direito e, conseqüentemente, da democracia liberal. Isso ocorreu porque a dura repressão dos militares, diante das greves e manifestações, mostrou aos trabalhadores essa necessidade.

Após as greves de 1978 e 1979, os trabalhadores perceberam que os resultados alcançados foram diferentes nas diferentes categorias de trabalho. Isso aguçou a percepção da necessidade de buscarem unidade na questão sindical. Ou seja, os trabalhadores reforçaram a importância de uma nova direção sindical para articular e unificar as lutas, diante do relativo insucesso das tentativas de *sindicalismo paralelo* (BRANT, 1983; BATISTONI, 2001).

Este fato contribuiu para que os trabalhadores estabelecessem uma nova organização sindical, concentrada na Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 28 de agosto de 1983. No Paraná, a APP/Sindicato só viria a filiar-se à CUT em 1995. Os movimentos sindicais fundaram, também neste período, o Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 1980. O partido foi fundado com uma tendência ao

campo da esquerda, mas, no encadeamento dos acontecimentos políticos, passou a priorizar uma política reformista⁹ e populista.

O regime ditatorial prescrevia um grande desenvolvimento econômico. Podemos dizer que o referido desenvolvimento teve seu ápice por volta do final da década de 1960 a meados de 1970, fase que ficou conhecida como *milagre econômico*. No entanto, o chamado *milagre* ocorreu permeado por um perverso arrocho salarial, por uma altíssima taxa de inflação que chegou à marca de 200% ao mês e pelo aumento da dívida externa. Neste contexto, o índice de desemprego aumentou substancialmente, e a desigualdade social cresceu de forma descontrolada.

Diante desta situação, identificamos que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, houve confluência entre as lutas dos trabalhadores professores e dos trabalhadores moradores de bairros pobres em prol da defesa da escola pública e gratuita, embora não tenhamos encontrado evidências que essas lutas se articularam, ao menos não intencionalmente. A seguir, apresentamos a conjuntura econômica que pode ter levado a essa confluência.

O período do *milagre econômico* foi marcado pela ampliação dos programas de modernização econômica, a fim de consolidar as indústrias e o desenvolvimento tecnológico do país. Diante disso, muitos trabalhadores do campo migraram para as cidades neste período, em busca de empregos nas indústrias em franco crescimento. Ao chegar às cidades, os trabalhadores que conseguiram se empregar e também os que permaneceram desempregados precisaram resolver o problema da habitação.

Esse fenômeno levou ao aumento impressionante da formação de bairros pobres, conglomerados urbanos, favelas e cortiços oriundos, na maioria das vezes, da ocupação em terrenos periféricos das cidades. Utilizando como exemplo, citamos o caso da população moradora de favelas em São Paulo capital, que passou de 117 mil pessoas em 1975, para cerca de meio milhão em 1980 (KOWARICK, 1982). Este mesmo fenômeno, porém em diferentes proporções, ocorreu em outras cidades do Brasil onde se concentraram as indústrias.

Nos bairros, esses trabalhadores, muitas vezes, foram se somar àqueles que já se encontravam ali desenvolvendo atividades precárias no mundo do trabalho

⁹ Esta política busca ajustes no sistema econômico e não alterações estruturais na base. Ou seja, busca melhorias no capitalismo, mas sem romper com este sistema rumo ao socialismo.

ou somando-se à fila de trabalhadores desempregados, salvo algumas exceções que conseguiram se estabelecer com vida digna nos centros urbanos.

Sobre isso, Castells (1980), ao analisar a experiência de algumas associações de vizinhos em Madri, apontou que os problemas sociais da vida urbana provêm “da crescente incapacidade da organização social capitalista para assegurar a produção, a distribuição e a gestão dos meios de consumo coletivos necessários à vida cotidiana, da moradia às escolas [...]” (CASTELLS, 1980, p. 20).

O autor se reporta tanto ao consumo individual de produtos de forma fracionada como aquele consumo coletivo de bens e serviços urbanos: educação, moradia, transporte, saúde, dentre outros. A comercialização de todas as coisas conduziu “à criação de um verdadeiro complexo econômico-social, que constitui a estrutura urbana dessas unidades de atividade e de residência que são as cidades” (CASTELL, 1980, p. 21). Assim, as cidades, principalmente os grandes centros urbanos, desempenharam um papel cada vez mais importante na dinâmica do sistema capitalista.

Nos grandes centros urbanos, à medida que aumentou a industrialização os trabalhadores moradores de bairros pobres, encontraram a necessidade crescente de acessar, assim como também seus filhos, este setor de trabalho – a indústria, dentre outros. Para tanto, foi necessário lutar pelo acesso à escolarização, para ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que as diferentes formas de trabalho nas indústrias solicitam. Por força da reprodução do capital, a escola se tornou uma instituição de massas. Conforme Souza (2009), o sistema moderno de educação começou a ser organizado, desde o período republicano, mas a escola tornou-se uma instituição de massa apenas após 1970.

Sendo assim, a industrialização e a urbanização aceleraram, consideravelmente, a necessidade da instrução escolar como requisito para os trabalhadores e seus filhos conquistarem as poucas vagas no mundo do trabalho. Diante disso, os trabalhadores moradores dos bairros pobres das cidades – empregados, desempregados, subempregados – fomentaram ações coletivas que se orientaram no sentido de reivindicar a escola pública e a gratuidade do ensino, na perspectiva de ampliar a cultura e, com isso, a condição de acesso às vagas no mundo do trabalho, embora o desenrolar da história tenha mostrado que não há relação direta entre maior escolarização e garantia de acesso ao mundo do trabalho.

Desta forma, paralelamente ao movimento dos trabalhadores professores que lutavam, sobretudo, para garantir melhor condição de trabalho e salários, ameaçados pela ditadura militar, ocorriam também protestos públicos dos trabalhadores moradores de bairros pobres, que mostravam a insatisfação com a política discriminatória e a ingerência do Estado quanto à distribuição dos vários serviços públicos, sendo a educação pública um deles.

Estes quatro fatores – o crescimento do setor industrial, a urbanização, a necessidade de acesso aos postos de trabalho nas cidades e a necessidade de ampliar a escolarização – fizeram com que os conflitos se acirrassem nesta área.

Desta forma, guardando as diferenciações da natureza dos diferentes trabalhos, tanto os trabalhadores professores como os trabalhadores moradores de bairros periféricos acirraram a luta pela escola pública e gratuita no período próximo à queda da ditadura militar.

Na análise das pesquisas realizadas sobre a luta dos moradores de bairros pela educação em diferentes cidades brasileiras (CAMPOS, 1982; CAMPOS, 1989; GOHN, 1994; SPÓSITO, 1984, 1993), identificamos um núcleo de questões que se repetiram em diferentes localidades e com diferentes atores, no que se refere às demandas pela escola. As reivindicações giraram em torno de conquistar a escola pública visando à construção de prédios escolares próximos às residências, ao aumento das vagas, à expansão dos níveis e modalidades de educação, à qualidade da merenda, à qualidade do ensino e outros.

As pesquisas também apontaram que, geralmente, as demandas populares pela educação usaram táticas e estratégias, como abaixo-assinado, passeatas, ocupações de prefeituras e secretarias, organização de conselhos e comissões. Outro fator importante destacado nas pesquisas por nós analisadas é que, diferentemente do movimento docente, nem sempre houve uma organização em entidades e movimentos bem demarcados, mas, sim, coletivos que se unificaram pela questão da região geográfica e pelas demandas comuns que perceberam, sendo a escola uma delas. Estes atores interagiram com diferentes grupos nos bairros – igrejas católicas e protestantes, integrantes de partidos políticos e outros –, a fim de buscar informações e assessorias técnicas e políticas para saberem: como funcionam os órgãos públicos, a quem deviam encaminhar seus pleitos, quem controla e é responsável pelos destinos de determinadas verbas, enfim, na tentativa

de compreender como ocorre a gestão dos recursos e da coisa pública (GOHN, 1994).

Conforme aponta Gohn (1994) e Souza (2004), esses movimentos agregaram-se na Sociedade Amigos de Bairro (SABs) e receberam o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e ainda de partidos políticos, com forte influência do PT, a partir de 1982.

Nos últimos anos da ditadura militar no Brasil, as mobilizações e agitações em vários setores da vida social corroboraram para fomentar ainda mais as insatisfações populares. Voltaram a ecoar, então, as reivindicações sufocadas pela ditadura. Conforme Batistoni (2001), em todo o Brasil, mas com destaque para os grandes centros urbanos, explodiram greves operárias dos trabalhadores das indústrias, dos motoristas de ônibus, de táxis, dos lixeiros, dos médicos, dos jornalistas, de professores e outras movimentações sociais, que mostraram a amplitude da insatisfação dos trabalhadores com a exploração de seu trabalho. Todas essas manifestações fomentaram ainda mais a insatisfação da população proletária reprimida pelos anos ditatoriais e corroboraram para o colapso do regime militar. Estes fatores impactaram todos os trabalhadores, atingindo inclusive os militares.

Tendo isso em vista, a oposição se acirrou no governo do presidente Ernesto Geisel (1974-1978), que, percebendo o enfraquecimento dos militares, propôs o processo de *abertura política*, que viria a se efetivar no governo do Presidente Figueiredo (1979-1985). Neste governo, a crítica da oposição à ditadura militar continuou se intensificando. Os sindicatos de trabalhadores, o movimento estudantil e outras organizações e movimentos clamavam por mudanças urgentes. Em 1979, pressionado por estes e outros movimentos, o governo iniciou um processo de *reforma e abertura política* (MICHELON; ZANARDINI; ROSA, 2007).

Desta forma, o contexto da chamada *abertura política* foi uma tentativa do governo militar em se adaptar a uma realidade social que escapava visivelmente do seu controle. Ela emanou do reconhecimento de que os movimentos populares reorganizaram-se alheios à tentativa do governo militar em enquadrá-los.

Os ajustes propostos pela reforma política acabaram com a possibilidade da existência de apenas dois partidos que existiam até então, sendo estes o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Neste contexto, foram aprovadas as eleições diretas para governadores

de Estado no governo do Presidente Figueiredo. No ano de 1982, ocorreram as eleições para governadores estaduais, ainda quando o Brasil estava no período ditatorial.

Nos Estados nos quais os partidos de oposição – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) – ganharam as eleições de 1982, como no caso do Estado de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, os movimentos populares revigoram sua atuação. No Paraná, o PMDB elaborou e divulgou algumas propostas de redemocratização do Estado e da educação. As associações docentes acompanharam de perto as propostas dos partidos políticos que pleiteavam as eleições de 1982 (APP/SINDICATO, 2010b).

Desta feita, o PMDB venceu o pleito eleitoral em 1982, e o governador eleito, ainda quando o Brasil estava na ditadura, foi José Richa (1983-1986). Neste contexto, os trabalhadores da educação pública paranaense realizaram vários debates nas suas entidades representativas a respeito da qualidade da escola pública para todos. Como voltaremos a tratar com maiores detalhes no terceiro capítulo, havia também o anseio dos docentes por alguns elementos de democratização da gestão das escolas, como pela eleição direta para diretores escolares, por exemplo, que começaram a ocorrer em 1983.

Conforme Michelin, Zanardini e Rosa (2007), a Secretaria de Estado da Educação (SEED) apresentou em 1984 os planos e programas a serem desenvolvidos no governo de José Richa. Estes documentos sintetizavam, de certa forma, os anseios dos trabalhadores. Contemplavam, por exemplo, a questão da democratização do poder e a participação dos atores da escola nas decisões relacionadas com a educação. Traziam, ainda, “uma determinada preocupação com uma escola *aberta e democrática*, através da participação e da descentralização da SEED [...] pautada na “ampliação das possibilidades de participação de professores, alunos, pais e comunidade” (MICHELON; ZANARDINI; ROSA; 2007, p. 3-4).

Concomitantemente a este movimento, em 1984 ocorreu o movimento de massas pelas *Diretas Já*, que, segundo Colares e Colares (2003, p. 23), “sacudiu o Brasil principalmente nos quatro primeiros meses de 1984, em torno da emenda constitucional apresentada pelo deputado federal do PMDB, Dante de Oliveira”. Esta emenda tinha por objetivo restituir as eleições diretas para a Presidência da República. A emenda foi votada em abril de 1984, mas não foi aprovada pelo

Congresso, por falta de *quorum*, embora tenha recebido a maioria dos votos favoráveis – 298 votos favoráveis, 65 contrários e 3 abstenções.

Diante da impossibilidade de ocorrer eleições diretas para presidente, como era o desejo do povo e bandeira das *Diretas Já*, o PDS e a oposição indicaram nomes para assumir a presidência. Paulo Salim Maluf foi o candidato do PDS, e Tancredo Neves o candidato da oposição. Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves foi eleito com 480 votos; Paulo Maluf recebeu 180 votos. No entanto, Tancredo Neves ficou impossibilitado de tomar posse por problemas de saúde e veio a falecer em 21 de abril de 1985. “Seu vice, José Sarney, ex-integrante da ARENA, assumiu a Presidência e deu início ao período que ficou conhecido como Nova República” (COLARES; COLARES, 2003, p. 23).

Argumentamos até aqui que a luta popular foi determinante para o retorno da democracia liberal no Brasil. Cabe agora um breve esclarecimento sobre as características gerais da democracia liberal e os limites desse modelo político de organização social. Isso se faz importante, pois é nos limites da democracia liberal capitalista que as lutas dos trabalhadores pela educação é travada. Isso traz consequências diretas para a democratização da escola pública e gratuita, que vai ocorrendo nesta conjuntura e assumindo o formato da democracia liberal representativa. É sobre isso que tratamos a seguir.

1.4 Democracia Liberal Capitalista

Podemos considerar a Revolução Francesa (1789-1799) como o marco inicial da construção da democracia liberal capitalista. Esta revolução derrubou o Antigo Regime, que centralizava o poder nas mãos da nobreza e do clero, e instaurou o Estado democrático de direito.

A luta da burguesia se deu, em tese, pela igualdade política e jurídica e pelo reconhecimento do poder popular nos encaminhamentos dos assuntos da vida pública. Contudo, após a Revolução Francesa, foi ficando em evidência que a burguesia lutou, sim, pela liberdade de comercializar e de ter propriedades privadas, configurando-se, então, numa classe que consolidou seu poder para explorar a classe trabalhadora.

Desta feita, a almejada soberania popular não se concretizou; em vez dela, a burguesia estabeleceu distintas variantes retóricas de soberania popular,

limitando-a à eleição de representantes para o governo, que passou a ocorrer periodicamente nos Estados Nacionais.

Nas sociedades capitalistas ocidentais, a democracia liberal é um modelo político que permite o sufrágio universal na escolha de representantes para atuar no poder legislativo e executivo do Estado. Esses representantes atuam em nome de uma infinidade de representados. Neste modelo clássico, a democracia é um fenômeno político que funciona por meio de instâncias políticas, por meio do aparato estatal.

A democracia liberal é teorizada por diferentes estudiosos da área da economia política, dentre outras áreas. Um dos teóricos expoentes nesta discussão foi Schumpeter (1984), que sistematizou o modelo da democracia liberal na primeira metade do século XX.

Para ele, neste modelo democrático, o papel do povo é escolher um governo que formará o executivo nacional, estadual e municipal. Desta forma, o indivíduo que concorre para ser um futuro representante necessita entrar em uma luta competitiva pelos votos do eleitor e, assim, poder assumir a liderança política. Esse tipo de concorrência *livre* pelo voto *livre* é que define a democracia liberal capitalista.

Para Schumpeter (1984), a máxima da democracia liberal é que as rédeas do governo devem ser entregues àqueles que contam com maior apoio popular. Desta feita, a democracia liberal não significa que o povo realmente governa, significa apenas que o povo tem oportunidade de aceitar ou recusar aqueles que o governarão.

Outro teórico liberal importante na área da ciência política que discute a democracia liberal é Dahl (1996). Este autor desenvolveu pesquisas sobre a democracia desde a década de 1950 até dias atuais. Seus estudos contribuíram para ampliar a discussão feita por Schumpeter.

Para Dahl (1996), existem diversas elites que concorrem ao pleito eleitoral. Estas elites precisam interagir com aquilo que denomina de *grupos de interesses*, que se configuram como associações comunitárias, sindicatos, grupos religiosos e outros.

A interação das elites com os grupos de interesses levaria à formação de governos em um contexto competitivo entre *as elites* e incluiria, assim, os interesses de diversos grupos populares.

Para Dahl (1996), até os dias de hoje não houve ainda sociedade na qual todos os sujeitos concordassem sobre todas as coisas na esfera política. Portanto, torna-se necessário que as diversas organizações sociais possuam formas, mesmo que sejam primitivas, para solucionar os conflitos sobre os encaminhamentos que pretende dar aos assuntos da vida pública.

O modelo de democracia proposto por Dahl (1996) é denominado de *elitista/pluralista*. Este modelo prevê a participação dos grupos de interesses. Isto é uma condição para evitar a opressão das elites, bem como um artifício de controle contra a opressão dos próprios grupos de interesse.

Sendo assim, a potencialidade da participação social destes grupos estaria relacionada à sua capacidade em mobilizar recursos para participar do mercado competitivo, a fim de conquistar os *bens públicos*.

1.4.1 Críticas ao modelo elitista-pluralista

O modelo democrático *elitista/pluralista* sofre muitas críticas dos teóricos críticos e progressistas. Apesar de o modelo de democracia *elitista/pluralista* aparentar uma ampliação no modelo de democracia liberal, é tão restrito e excludente quanto este. Isto fica patente quando Dahl (1996) elucida que a interação entre as elites e os grupos de interesses deve acontecer com parcimônia, pois é necessário um controle sobre estes grupos de interesse para que mantenham *certo grau de apatia*, a fim de *manter a estabilidade do regime* democrático (apud SILVA, 2003, p. 15). Dahl entende que o aumento da participação destes grupos pode gerar conflitos sociais.

Macpherson (1978, p. 82-83), por sua vez, entende a democracia liberal como um *mecanismo de mercado*: os votantes são considerados *consumidores*, e os políticos são os *empresários*. Aos *votantes consumidores* cabe somente o ato de votar naqueles que se apresentam no *mercado político*.

Desta forma, a soberania do povo se restringe em escolher periodicamente entre aqueles que se colocam entre os competidores e são, portanto, *fornecedores das cestas de bens políticos*, aqueles que o povo julga ser mais qualificados para governar. Neste mecanismo de disputa *está* presente a competição entre duas ou mais *empresas políticas* que, pelo voto do povo, qualificam-se para o governo.

Poulantzas (1977), outro crítico severo do modelo de democracia *elitista/pluralista*, faz a discussão da democracia, considerando duas categorias imprescindíveis nesta discussão, a saber: a) o poder no Estado capitalista; b) as classes sociais.

Esse autor define poder como a capacidade de uma classe social em encaminhar a realização de seus interesses específicos. O Estado, para Poulantzas (1977), é o componente que dá unidade ao capitalismo e é um palco onde há o adensamento das forças e dos conflitos entre as classes. Ele não é neutro, ou seja, é um aparato pelo qual a classe dominante (capitalistas) governa, influencia nas decisões que vão ao encontro de seus interesses e controla a vida econômica da sociedade.

1.4.2 Dissociação entre democracia liberal e a democracia econômica

A democracia liberal não é um fenômeno natural, mas, sim, uma construção histórica e social em um processo contínuo de interação dos sujeitos entre si, num dado sistema econômico. Assim, a democracia está intimamente imbricada com a questão do modo de produção.

No modo de produção capitalista, tornou-se possível apresentar a democracia política (liberal) dissociada de qualquer forma de democracia econômica, sem qualquer forma de socialização dos meios de produção. No modelo da democracia liberal, a igualdade civil coexiste com a desigualdade social, e o exercício da democracia restringe-se ao sufrágio universal e à vivência democrática representativa. Como veremos, é conforme este modelo que a gestão democrática da escola é formatada, tendo na eleição de diretores e no conselho escolar a expressão máxima da representatividade.

Para Wood (2006, p. 177), o trabalhador, no capitalismo, é um *cidadão livre* para vender *democraticamente* a sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção, que extraem, também, *livremente*, o lucro e enriquecem à custa da exploração do trabalho de outrem.

O que ocorre de fato na democracia liberal é a criação e legitimação de leis e de mecanismos de interação social por aqueles que ocupam o poder legislativo e executivo. A democracia liberal se restringe ao aparato estatal, ou seja, se restringe à formação e à operacionalização do poder executivo e legislativo do

Estado de direito. A representação popular acontece apenas com o exercício do sufrágio universal.

Após eleitos, os representantes podem ou não legislar, tendo em vista a grande massa que os elegeu, sendo que, na maioria das vezes, legislam em causa própria ou dos grupos financeiros que investem recursos nas campanhas políticas.

Os representados, por sua vez, podem ou não reivindicar, através de pleitos, que aquilo que foi apresentado como projeto de governo, quando ocorrem as campanhas políticas, seja executado. No entanto, podemos afirmar sem risco de errar que a maioria acaba por esquecer ou por não acompanhar aqueles que elegeram.

Neste sistema legalista, as leis e o ordenamento social proposto por elas, em verdade, permitem e perpetuam a dominação de classe, ao mesmo tempo em que produzem e disseminam a ideia de que o sistema capitalista é democrático.

Por meio da democracia liberal e representativa, para Wood (2006), as decisões sobre os assuntos da vida pública passam a ser tomadas por um conjunto de cidadãos escolhidos para serem os *guardiões do bem comum* – sendo a representação uma *espécie de filtro*, pois a representação institui apenas um poder formal para aquele que, teoricamente, deveria ser o soberano em um modelo democrático, a saber: o povo.

Na democracia liberal, a participação social é restrita à representatividade, o que corrobora para diluir o poder popular, oferecendo ao povo um poder muito limitado e até mesmo falacioso nos assuntos da vida pública.

A democracia representativa contribui para que a cidadania seja vivenciada por um corpo de cidadãos incluídos na vida pública, porém passivos. A democracia liberal capitalista, por meio do princípio da representatividade, cuida para manter intactas as relações econômicas de produção e o direito inalienável à propriedade privada.

A democracia, no capitalismo, torna-se sinônimo de liberdade civil, liberdade de expressão. Os direitos dos cidadãos são, no mais das vezes, os poucos direitos do consumidor, quando esse também não é solapado pela força do mercado.

No entanto, o brado do triunfo da democracia e da cidadania é proclamado em altas vozes pela retórica liberal, quando, nas palavras de Liria, Liria e Zahonero (2007, p.130),

[...] há motivos de sobra para afirmar que jamais existiu uma sociedade na qual a vida política da cidadania tenha estado mais impossibilitada. Frente ao imenso oceano da economia privada, o espaço público da cidadania na atualidade, não pode ser mais do que uma anedota. A Idade Contemporânea celebrou o triunfo da cidadania justo no momento em que esta se fazia mais impossível do que nunca. E desde então não se fez mais do que insistir no mesmo mal entendido. Quanto mais o mundo se converte em um açougue no qual cinquenta multinacionais disputam a dentadas a carne de homens e mulheres, mais se fala e fala em Estado de direito.

Contudo, parte dos sujeitos é levada, ideologicamente, a ter a sensação de participar da vida pública, pois têm em mãos o poder de eleger aqueles que vão tomar as decisões em seu nome.

A mídia, um dos principais instrumentos para fomentar a ideologia, trata de reforçar esta sensação, levando o povo a pensar que realmente tem o controle das questões políticas em suas mãos, como se esse povo pudesse de fato fiscalizar os processos políticos que são apresentados como transparentes à população. Ora, por meio das tecnologias de informação e comunicação, todos podem ter acesso à informação, sobre aquilo que se passa no parlamento, na escola, enfim nos lugares nos quais a vida pública é decidida. Quem não o faz é por falta de interesse ou por não querer exercitar a democracia.

Esse discurso falacioso, ironicamente, coloca os sujeitos sociais na situação de culpados. Culpam as vítimas pelos males da política, pela corrupção, pela falta de qualidade da escola pública, dentre outras mazelas, pois, tendo condição e abertura para fiscalizar a organização política destas instituições, não o fazem.

A democracia sempre foi um empecilho com o qual a classe dominante teve que lidar. Mesmo assim, esta classe aceita a democracia, pois percebe que ela é aliada na dominação de classes e, de certa forma, abafa a insatisfação popular à medida que o povo se sente incluído na vida pública, mesmo que seja uma inclusão passiva.

Sendo assim, o discurso democrático vai se adequando aos contextos mais diversos de forma bastante ambígua e até mesmo superficial. Hobsbawm (2007), ao discorrer sobre as tendências futuras da democracia liberal, entende que atualmente os problemas causados pelo capitalismo a têm afetado. Para ele a democracia liberal e o capitalismo carregam em si defeitos intrínsecos que são evidentes. Antagonicamente, continua havendo uma tentativa de universalizar a

democracia liberal, como desejam os países imperialistas do ocidente, como se essa fosse a melhor forma de governo.

Nas análises do autor, a imposição desta forma de governo, assim como de outros valores ocidentais, como únicos e mais aceitáveis, tem legitimado, historicamente, a barbárie e guerras sangrentas.

Este fato, somado à queda do sentimento nacionalista e à crescente falta de interesses de grande parte dos cidadãos pelos assuntos políticos, pode vir a colocar em apuros o futuro da democracia liberal, porquanto “nem as ditaduras logram sobreviver por muito tempo quando seus súditos perdem a disposição de aceitar o regime” (HOBBSAWM, 2007, p. 102).

Crítica à parte, como já apontamos, a democracia liberal foi bandeira de luta dos trabalhadores, diante das atrocidades cometidas pelo regime militar no Brasil.

Com o descenso da ditadura militar, a democracia liberal se instalou no Brasil com os elementos centrais apontados até aqui. O capitalismo continuou a avançar, e, na década de 1990, o governo brasileiro, seguindo a tendência já em curso nos EUA e na Inglaterra, recolocará o liberalismo em sua versão dita neoliberal.

Essas alterações refletem na educação. As lutas populares na área da educação continuam a ocorrer no contexto de ascendência do neoliberalismo no Brasil. É sobre isso que abordamos na sequência do capítulo.

1.5 Neoliberalismo e Lutas Populares no Brasil

O neoliberalismo caracteriza-se como um ataque contra a limitação do mercado por parte do Estado. Ele é uma reação política e econômica contra o Estado de bem-estar social e, portanto, a favor do desmonte da coisa pública. Seu primeiro idealizador foi Hayek, nos anos de 1945. Este teórico se apoiou nos estudos clássicos do liberalismo econômico, que teve como mentor Adam Smith, principalmente, no livro *As Riquezas das Nações*, publicado originalmente em 1776 (ANDERSON, 1995).

O ideário neoliberal ganhou impulso com a crise mundial do capitalismo na década de 1970. Diante do contexto de agitação trabalhista que se espalhou pelo mundo, os neoliberais passaram a afirmar que a crise se radicava no poder

excessivo dos sindicatos e do movimento operário, como pressuposto por Hayek. Para eles, esses movimentos vinham corroendo as bases da acumulação capitalista, pois suas pressões e reivindicações, por vezes, forçavam o aumento de salário e os investimentos do Estado com os gastos sociais o que impactava de forma negativa os lucros das empresas e levava a crises no sistema econômico. A saída proposta por este teórico foi manter um Estado forte para minar o poder dos sindicatos, um Estado forte no controle dos recursos financeiros, mas um Estado fraco com os gastos sociais, dentre os quais a educação (ANDERSON, 1995).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, as medidas neoliberais começaram a ser implantadas na Inglaterra, quando Thatcher estava à frente do governo inglês. Nos EUA, o neoliberalismo foi instituído no governo Reagan. Acelerou-se, então, a ofensiva contra o modelo do Estado de bem-estar social, em diferentes momentos e em diferentes países.

O neoliberalismo, a princípio, triunfou nos governos de direita radical. Na sequência, “qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda” adotaram as políticas neoliberais. O impacto de suas políticas se alastrou pelo leste europeu e pela América do Norte, chegando aos países da América Latina por volta da década de 1990 (ANDERSON, 1995).

O Brasil começou a implantar as políticas neoliberais nos primeiros anos da década de 1990 quando Collor chegou ao governo federal. Este presidente venceu as eleições presidenciais em 1989 e foi empossado em 1990, como o primeiro presidente eleito pelo sufrágio universal, após o período ditatorial. Collor iniciou o programa de desestatização e abriu o mercado nacional para as importações. Em 1992, foi impedido de continuar no governo federal por acusações de corrupção. O movimento estudantil teve grande influência neste momento político.

Após o *impeachment* de Collor, seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência e continuou a implementar as políticas neoliberais no Brasil. Ele foi sucedido por Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 1994, que tomou posse em 1995.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), após tomar posse em 1995, FHC continuou a seguir a cartilha do *credo* neoliberal de seus antecessores, desregulando o mercado e privatizando os serviços. Foi um governo que trabalhou para tornar o Brasil seguro para o capital. Difundiu a ideia de que o Brasil precisava

se ajustar ao novo tempo da globalização e da modernidade competitiva. Isso só seria possível se o Estado abandonasse as políticas protecionistas (bem-estar), intervencionistas ou estatistas e se organizasse a partir das leis do mercado globalizado.

As estratégias utilizadas por FHC foram três: a) a desregulamentação que se caracterizou pela estratégia de suspender normas e direitos adquiridos para *não inibir as leis do mercado*; b) a descentralização e a autonomia que se constituíram na estratégia de *transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços*; c) a privatização *que não se tratou apenas da venda de estatais*, mas incluiu a privatização de serviços públicos que são direitos – saúde, educação, aposentadoria, segurança, etc., que passam a ser regulados pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

O governo de FHC pôs em curso o projeto que os empresários da educação defenderam desde a década de 1930. Desde esse tempo, eles já disputavam a área da educação, não só no âmbito da formação e qualificação profissional, mas de forma ampla, na área de todo sistema escolar. Assim, o governo de FHC foi uma porta aberta para a presença dominante do empresariado na área da educação brasileira, em todos os níveis.

Se, por um lado, o governo de FHC continuou com as portas da educação abertas para o empresariado, inclusive possibilitando que os recursos públicos fossem desviados para o setor privado, por outro, seguiu uma política de *desmonte* da escola pública, substituindo as políticas públicas para a educação pelo voluntariado, pela filantropia. A insígnia difundida foi: *adote uma escola*. O sistema de educação pública, lugar de trabalhador qualificado, passou a ser “lugar de ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários”. Assim, os professores foram sendo desprestigiados e “humilhados nas suas condições de vida e de trabalho, ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115). Isso contribuiu para ampliar ainda mais a proletarianização do magistério.

Alguns ajustes pontuais foram feitos na área da educação, tendo em vista a necessidade de reajustá-la aos padrões econômicos do neoliberalismo. Esses ajustes foram propostos a partir de acordos econômicos firmados no Consenso de

Washington. A centralidade na educação básica foi um desses ajustes, como veremos na sequência.

1.5.1 Centralidade na educação básica, precarização e mercantilização da educação

O Consenso de Washington, em 1989, agregou representantes dos organismos financeiros multilaterais, sendo estes o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e ainda os empresários da América Latina, a fim de discutir sobre a necessidade de reforçar a inserção dos países periféricos na economia de mercado sob a égide neoliberal. Para tanto, seria importante amenizar a pobreza, pois ela é um entrave para o desenvolvimento do capital. A preocupação com a pobreza vem também na perspectiva de buscar uma maior harmonia social e diminuir as possibilidades de lutas populares.

Tal preocupação foi expressa nos documentos do Banco Mundial, que prioriza a educação básica, mais especificamente as primeiras séries do ensino fundamental, com o objetivo de “qualificar a pobreza, para inserir no que hoje ficou conhecido como *segundo emprego*, ou mesmo nos setores informais da economia que vem crescendo de forma significativa” (OLIVEIRA, 2000, p.110, grifo da autora).

A ênfase na educação das primeiras séries é vista como um importante fator, pois é, sobretudo, por meio dessa etapa da educação, logicamente que não apenas dela, que os sujeitos são inseridos no processo produtivo. É nessa etapa que os sujeitos aprendem – ou pelo menos deveriam aprender – a operar os cálculos matemáticos mais elementares, a ter acesso à apropriação da leitura e da escrita e aos rudimentos dos conhecimentos das ciências naturais e sociais. Esses conhecimentos, em grande parte das vezes, são indispensáveis para a reprodução da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a educação escolar é encarada a partir da teoria do capital humano, de Schultz, já utilizada desde o período ditatorial, que reforça a ideia “de que os indicadores de produtividade ilustram o efeito direto da educação sobre a capacidade de produzir e aumentar a produtividade econômica dos países” (OLIVEIRA, 2000, p. 116). Assim, os alunos que conseguem concluir as primeiras

séries já podem oferecer muitas contribuições ao desenvolvimento econômico dos países.

Após o consenso de Washington aconteceu, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁰ em Jontiem, na Tailândia. Segundo Oliveira (2000, p. 103), “a Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação [...]”. A partir dessa Conferência foram pensadas estratégias neoliberais para a educação para os países periféricos, principalmente os países da América Latina.

Nos documentos produzidos a partir da Conferência é possível identificar claramente a proposta de educação defendida. Nessa perspectiva, a educação escolar, além de formar a força de trabalho para o mercado, a fim de aumentar a produtividade, ainda é um meio de manter as crianças e os jovens distantes da marginalização, pelo menos por uma parte do dia.

As indicações, tanto no Consenso de Washington, como na Conferência Mundial de Educação para Todos, expressam as premissas do neoliberalismo e, portanto, enfatizam os aspectos econômicos, com uma visão mercadológica de educação ao gosto das políticas neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A mercantilização da Educação não é coisa recente, mas, sim, compõe um conjunto de medidas que o mercado vem construindo ao longo das décadas em que vigora o neoliberalismo. Neste contexto, as políticas de Estado se moldam aos interesses mercantis (APP/SINDICATO, 2010).

Os Estados Nacionais que conseguiram, de uma forma ou de outra, promover a garantia dos serviços sociais básicos, mesmo que de forma precária, foram levados, tendo em vista as crises orçamentárias, a desmontar ou substituir esses serviços. Desta forma, houve a mercantilização dos serviços sociais que são, constitucionalmente, direitos sociais (VIEIRA, 2001). No Paraná, por exemplo, houve a implementação do projeto *Qualidade Total* na Educação, que, nos moldes neoliberais, contribuiu para acirrar a competitividade entre as escolas na busca pela *excelência*, para difundir a intenção de privatizar as escolas por dentro, considerando o aluno um cliente e a educação uma mercadoria¹¹.

¹⁰ A Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo BM, foi realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990.

¹¹ Voltaremos a tratar deste assunto, com mais detalhes, no quarto capítulo do texto.

Dessa forma, o enfoque empresarial e gerencial invadiu todas as instituições, inclusive as da saúde e as da educação. Isso ocorreu devido à pressão dos *defensores do mercado livre*, dentre eles os organismos financeiros multilaterais. As palavras de Boron (2004) reiteram essa mercantilização de todas as coisas, quando afirma que

A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo do tempo de mais de um século de luta, convertidos agora em bens ou serviços adquiríveis no mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixam de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiáveis entre fornecedores e compradores à margem de toda a estipulação política (BORON, 2004, p. 9).

A precarização da educação, que teve seu início no período militar, foi amplificada por conta do avanço das políticas neoliberais nesta área. Os serviços públicos, que de fato têm uma qualidade sofrível por conta dos baixos investimentos do Estado, dentre outros fatores, foram ainda mais sucateados. Houve facilidades tributárias, e outras, que o Estado concedeu para que cada vez mais o setor privado de ensino crescesse. Em países nos quais o neoliberalismo já estava em fase avançada na década de 1990, as escolas públicas com resultados baixos passaram para a gestão do setor privado (APPLE, 2005).

O neoliberalismo é um processo ainda inacabado, mas a avaliação de suas práticas nestas últimas décadas, em diferentes países, leva à constatação de que ele, embora avançando, vem fracassando socialmente. Ele tem contribuído para acirrar a luta de classes.

Porém, em termos ideológicos o neoliberalismo vem obtendo êxito. A ideia disseminada é de que não há alternativas econômicas para os seus princípios, ou seja, de forma declarada ou não, todas as economias dos Estados Nacionais têm de se adaptar a suas normas. O avanço do neoliberalismo sobre a educação e a ausência de políticas públicas efetivas nesta área conduzem ao crescente desmantelamento do sistema público de ensino. Este fato incide diretamente sobre o objeto de nosso estudo, que trata das lutas populares na área da educação.

Como vimos, o Brasil, em 1980, assistiu ao influxo dos movimentos populares. A década de 1990, porém, observou uma baixa atuação destes movimentos, com exceção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

(MST). Isso ocorreu, principalmente, por fatores econômicos, embora as questões políticas também sejam relevantes para esta análise. Em nível econômico, a partir de 1990, acirrou-se o deslocamento mundial do capital e das empresas para países com força de trabalho abundante (SILVER, 2005). Em muitos destes países, não há organização entre os trabalhadores. Este fato incidiu de forma negativa sobre os movimentos populares e desmobilizou setores nos quais a força de trabalho já estava organizada. Tal fenômeno incidiu também no Brasil nesta década.

A baixa atuação dos movimentos populares é percebida até os dias atuais, se bem que os levantes populares, principalmente tendo como atores os estudantes e os trabalhadores da educação, começaram novamente a eclodir no cenário nacional, haja vista que as greves de professores criaram forças novamente. Isso vem ocorrendo por conta do desmantelamento crescente do sistema público de ensino.

Alguns estudiosos do neoliberalismo, dentre eles Boron (2005), apontam que na América Latina “o neoliberalismo está encontrando um hiato para sua expansão”. Em alguns países este modelo econômico tem revelado muitas insatisfações populares. No Brasil, continua Boron, “o neoliberalismo não pôde avançar muito além de algumas questões bem pontuais”; no governo de FHC, “houve uma resistência social muito forte que [...] limitou parcialmente as reformas neoliberais do Governo”. Desta forma, continua o autor, “nada autoriza a tirar conclusões muito otimistas, embora seja preciso reconhecer a existência de alguns significativos indícios” que respaldam os prenúncios “acerca do esgotamento da marcha ascendente do neoliberalismo” (BORON et al., 2005, p. 133).

As lutas populares contra o avanço do neoliberalismo crescem em grande parte dos países capitalistas ocidentais, isso ocorre pelo fato de que na área social o neoliberalismo não acrescenta quase nada, muito ao contrário, ao invés de eliminar a pobreza, acaba por acentuá-la.

Expusemos até esta parte do texto alguns elementos importantes sobre a conjuntura política e econômica do Brasil no período do regime militar, até a década de 1990. Explicitamos, de forma introdutória, uma vez que traremos mais detalhes sobre estas questões na sequência deste estudo, as diferentes formas de lutas pela educação protagonizadas pelos trabalhadores docentes e pelos trabalhadores empregados, subempregados ou desempregados dos bairros periféricos da cidade, neste período.

Discutimos que, nos anos que antecederam ao período ditatorial, as agitações trabalhistas foram um dos principais elementos que levaram os militares a tomar o poder, arbitrariamente, na tentativa de conter o acirramento da luta de classes. Com o estabelecimento da ditadura, houve um notório refluxo das lutas populares, por conta da forte repressão militar, que inibiu os movimentos pela educação, assim como todos os demais. Entretanto, fatores como a proletarização docente, o aumento significativo deste segmento, a péssima qualidade da educação ofertada aos trabalhadores, dentre outros dados que destacamos, contribuíram para o influxo e o fortalecimento dos movimentos pela educação, nos últimos anos do período ditatorial. Estes movimentos tiveram importante papel no período de redemocratização do país e pelo retorno do Estado de direito.

Entretanto, com o findar da ditadura, em 1985, ao mesmo tempo em que os trabalhadores comemoravam os avanços democráticos, o neoliberalismo se alastrou pela sociedade e influenciou na educação. A década de 1990 foi marcada pelos desdobramentos das políticas neoliberais na área da educação. Houve uma crescente desresponsabilização do Estado com a coisa pública e, conseqüentemente, um processo gradual de transferência do encargo com a educação para a sociedade, utilizando-se de expedientes como a filantropia e formas, às vezes camufladas e outras mais evidentes, de privatização dos serviços públicos. A educação continuou com as portas abertas para os projetos do empresariado. Essa situação fez com que os trabalhadores docentes voltassem a ficar alerta em relação à histórica iminência privatista em matéria da educação nacional, tendo em vista a “desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino gratuito e o apoio governamental aos empreendimentos privados” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 54).

No capítulo a seguir, veremos como esses dissabores provocados no sistema público de ensino contribuem para fomentar ainda mais o movimento dos trabalhadores da educação agregados em sindicatos, associações e entidades a fins, no momento da elaboração das legislações educacionais na década de 1990. Os pleitos deste movimento, neste período, se organizaram em: a) pela defesa da escola pública, gratuita e de qualidade; b) por melhores condições de trabalho e salários; c) pela gestão democrática da escola. Desta feita, os trabalhadores se mobilizaram e estiveram presentes e agregados em suas entidades representativas

na elaboração da LDBEN 9.394/1996 e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.

Ampliamos essa discussão no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2

LUTA DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NA ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo, examinamos a atuação política do movimento docente entre os anos 1990 a 2010, no contexto da elaboração e promulgação da LDBEN 9.394/1996 e do PNE 2001-2010. As consequências nefastas do neoliberalismo para a educação, apontadas no capítulo anterior, foram motivadoras e aguçaram as forças democráticas a continuarem na luta pela democratização da escola.

Destacamos o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que se caracterizou como um espaço de força política dos trabalhadores, agregando entidades acadêmico-científicas, entidades sindicais, entidades gerais de trabalhadores e o movimento estudantil, em nível nacional. Este Fórum atuou, significativamente, no contexto da elaboração da LDBEN 9.394/1996 e do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 e foi um importante movimento na área da educação, embora “pouco estudado na realidade brasileira” (GOHN, 1994, p. 77). Damos ênfase, também, às ações do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e da APP-Sindicato.

Tratamos sobre estas questões na sequência do capítulo.

2.1 Atuação do FNDEP no processo de elaboração da LDBEN 9.394/1996

O FNDEP era composto por entidades acadêmico-científicas formadas, basicamente, por trabalhadores da educação do nível superior; pelo movimento dos trabalhadores da educação básica, agregados em organizações sindicais; por entidades gerais de trabalhadores e ainda pelo movimento estudantil. Para Gohn (1994, p. 79), o FNDEP era composto internamente

[...] por quinze entidades, a saber: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF),

Confederação de Professores do Brasil (CPB), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), Central Única de Trabalhadores (CUT), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE).

O FNDEP foi instituído em 1987 a partir de um adensamento de forças políticas que já vinham se formando anteriormente nas Conferências Brasileira de Educação (CBEs).

Segundo Mendonça (2000), as CEBs, que deram origem ao FNDEP, eram organizadas pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), pela Associação Nacional de Educação (ANDE) e pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Essas três entidades conseguiram agregar educadores de várias localidades do país e problematizar sobre a necessidade de lutar pelo sistema público de ensino, dentre outras questões que deram sustentáculo para as discussões vindouras sobre a futura LDBEN.

As três primeiras CEBs foram realizadas em 1980, em São Paulo, em 1982, em Belo Horizonte, em 1984, em Niterói. No ano de 1986, no mês de agosto, foi realizada a IV CBE em Goiânia. O objetivo dessa Conferência foi discutir a educação na Constituinte.

Segundo Saviani (1999), no encerramento da Conferência de 1986, foi aprovada a *Carta de Goiânia*. A carta sintetizou as preocupações e proposições dos trabalhadores em relação à educação, a fim de apontar importantes elementos que precisariam ser contemplados no capítulo da Constituição que viria a tratar sobre a educação.

Os trabalhadores da educação se preocupavam com os problemas econômicos e políticos que vinham obstando a organização e a democratização de um sistema de ensino público, gratuito e de qualidade. Questionavam a má qualidade das condições de trabalho docente e a ineficaz distribuição das verbas públicas. Ainda, reivindicavam que a nova Constituição consagrasse “os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (CARTA DE GOIANIA, 1986).

Além das questões estruturais, os trabalhadores da educação já almejavam, naquela data, a ampliação nos processos de participação política, nos assuntos da vida pública e naqueles assuntos que diziam respeito à educação. Estes pleiteavam e registravam, desde longa data, que o Estado garantisse para a sociedade

[...] o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de **organismos colegiados, democraticamente constituídos**. O Estado assegurará **formas democráticas de participação** e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 3, grifos nossos).

Na *Carta de Goiânia*, os trabalhadores registraram que caberia à União elaborar uma nova lei ordinária para a Educação, que regulamentasse a responsabilidade dos Estados e dos Municípios na administração de seus sistemas de ensino e ainda a participação da União, que deveria assegurar um padrão de qualidade a todos os sistemas públicos de ensino. Almejavam, ainda, que os recursos públicos designados para a educação fossem concentrados “exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 3).

Em agosto de 1988, ocorreu a V CEBs, em Brasília. O tema central da conferência foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. As propostas do FNDEP para a nova LDB foram discutidas nestes eventos, sistematizadas e organizadas em um documento, que foi o primeiro projeto de LDB proposto a partir dos trabalhadores. Realizou-se, assim, um esforço conjunto, que agregou várias entidades em prol de promover um debate sobre o tema em tela e organizar uma legislação para a educação.

Até aqui vimos o esforço político dos trabalhadores da educação reunidos no FNDEP, em se fazerem presentes, em um momento tão caro para a educação brasileira, quando houve a elaboração e promulgação da atual Constituição Federal. Logo a seguir, iniciou-se o processo de elaboração e promulgação da atual LDBEN.

Na sequência destacamos os três projetos de lei em disputa, que antecederam a sanção da LDBEN 9.394/1996.

2.1.1 Três projetos de lei em disputa

No processo de tramitação da LDB, três projetos de lei¹² passaram pelo parlamento, antes da oficialização da LDBEN 9.394/1996, sendo estes: 1) o Projeto de Lei originado no FNDEP - PL nº 1.258/1988; 2) o projeto substitutivo elaborado por Jorge Hage; e 3) o projeto de lei que, finalmente, foi promulgado, dando origem à LDBEN atual.

Enfatizamos que não temos intenção de fazer uma análise exaustiva de todo o conteúdo destes projetos. Fizemos, assim, apenas dois destaques: 1 – um recorte específico no que diz respeito ao jogo de força e poder político que mediaram o processo de elaboração destes projetos; 2 – o conteúdo destes projetos no que diz respeito apenas à democratização do sistema público de ensino, que é o que nos interessou neste texto. Iniciamos pelo jogo de forças políticas.

Após a aprovação da CF/1988, o FNDEP conseguiu que o projeto elaborado a partir das CEBs fosse protocolizado na Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), em dezembro de 1988. O documento elaborado coletivamente pelo FNDEP ficou sob o registro PL nº 1.258/88 e passou a ser o projeto original da LDB.

No mês de março de 1988, o Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE) instituiu um Grupo de Trabalho da LDB, que ficou sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP). Este grupo tinha como tarefa analisar, problematizar e ampliar o projeto apresentado pelo FNDEP, para reapresentá-lo para aprovação na câmara. Jorge Hage (PSDB-BA) foi indicado como relator deste grupo. Segundo Saviani (1999), o deputado Jorge Hage, como relator, buscou ouvir todos aqueles que ele considerou que pudessem contribuir para o equacionamento das questões que surgiam a respeito da construção da nova LDB.

No primeiro semestre do ano de 1989, já haviam sido ouvidas em torno de quarenta entidades em diversas audiências públicas, uma delas realizada no Paraná, como veremos.

Neste mesmo ano, no segundo semestre, foram organizados seminários temáticos para discutir os pontos polêmicos da proposta que vinha sendo elaborada

¹² O leitor interessado pode consultar os projetos no livro *A nova lei da educação: LDB – trajetórias, limites e perspectivas* (SAVIANI, 1999).

como substitutiva ao Projeto de Lei nº 1.258/1988, que havia sido anteriormente apresentado pelo deputado Octávio Elísio.

Neste íterim, é importante destacar que, nas eleições de 1989, o Presidente Collor foi eleito e se colocou claramente contrário às propostas do FNDEP e que os parlamentares que apoiavam o Fórum não foram reeleitos. Ou seja, o processo de discussão da LDBEN que havia se iniciado no FNDEP sofreu uma quebra, devido às novas configurações parlamentares. Nessa nova conjuntura política, o FNDEP deixou de ser o interlocutor entre os parlamentares e as demandas educativas, passando para uma posição de observador dos fatos e embates criados pelos grupos do parlamento (GOHN, 1994).

No primeiro semestre de 1990, a proposta substitutiva ao Projeto de Lei nº 1.258/1988, o “Substitutivo Jorge Hage”, foi apresentado para apreciação na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. Essa Câmara analisou o texto detalhadamente e sugeriu reestruturações. Ao final do semestre, o texto foi aprovado unanimemente pela referida Comissão. Assim, concluiu-se a primeira etapa do processo de elaboração da LDB.

Aprovado na Comissão de Educação em 28 de junho de 1990, o “Substitutivo Jorge Hage” teria pela frente um longo trajeto na Câmara dos Deputados.

Nesse período, as correlações de forças políticas se alteram novamente. Fernando Collor foi impedido de continuar no governo Federal, e assumiu o governo Itamar Franco, em 1993.

O Projeto “Substitutivo Jorge Hage”, da Câmara dos Deputados, continuou sua tramitação no parlamento e foi aprovado na sessão plenária da Câmara dos Deputados, em 13 de maio de 1993 e encaminhado para o Senado Federal no mesmo ano. Cid Sabóia (PMDB-CE) foi designado para ser relator do projeto no Senado.

Em 1995, o “Substitutivo Jorge Hage” foi encaminhado para a Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania. Nesta fase, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) foi designado como seu relator. O reposicionamento dos partidos no interior do Senado no governo de FHC, conforme cita Saviani (1999), levou o PDT a se alinhar com o MEC.

No ano de 1995, Paulo Renato Costa Souza tomou posse como Ministro da Educação. Ficou em evidência que o governo federal, pela representação do

MEC, continuaria a fazer posição contrária ao “Substitutivo Jorge Hage”, assim como Collor havia feito. O governo começou a caçar e apontar tudo o que era entendido como inconstitucionalidade em várias passagens do projeto substitutivo, principalmente onde supostamente a iniciativa privada seria prejudicada.

O Senador Darcy Ribeiro, novo relator do projeto, em parceria com o MEC, foi ajustando o projeto de Lei e incorporando emendas que abrandavam as resistências e o mal-estar no interior do governo de FHC. A última versão do PL foi aprovada no Senado Federal, em fevereiro de 1996. Do Senado, o PL foi encaminhado para a Câmara dos Deputados. Na Câmara, o deputado José Jorge (PFL-PE) foi designado seu relator. Em sessão realizada na Câmara no dia 17 de novembro de 1996, o relatório de José Jorge foi aprovado.

O texto foi encaminhado para sanção presidencial e aprovado na íntegra, sem vetos por FHC e promulgado em 20 de dezembro de 1996. O MEC foi, de certa forma, o coautor do texto de Darcy Ribeiro e se esforçou diretamente para a sua aprovação. E, assim como a iniciativa privada, o MEC ficou inteiramente satisfeito com o desfecho do PL, tão satisfeito que recomendou a FHC que o sancionasse sem vetos. E dessa forma aconteceu (SAVIANI, 1999).

Desta feita, a tramitação da LDBEN na Câmara e no Senado perpassou a fase final do governo de Sarney, de 1988 a 1990, o governo Collor, de 1990 a 1992, o governo Itamar Franco, de 1992 a 1994, e foi finalmente sancionada por FHC, em 1996. Com toda essa alteração na conjuntura política e com a forte representação do empresariado no parlamento, muito do que foi proposto inicialmente pelo FNDEP se perdeu.

Até este ponto, apresentamos o processo conturbado e as correlações de forças políticas que perpassaram o processo de elaboração da LDBEN 9.394/1996. Como já citamos, neste texto, não nos interessou uma análise detida de todo o conteúdo dos projetos, portanto, a seguir, destacamos os pontos principais dos documentos, apenas no que se refere à democratização da educação.

2.1.2 Gestão Democrática nos projetos de LDB

Como destacamos, o primeiro projeto de LDB foi elaborado pelo FNDEP logo após a promulgação da CF/1988. Nesta Constituição, após ampla mobilização dos trabalhadores, a gestão democrática foi contemplada no Art. 206. Entretanto, o

artigo restringiu-se a citar que esta forma de gestão seria um princípio a ser efetivado no ensino público, deixando, assim, a gestão das instituições privadas de ensino ao gosto de seus mantenedores.

Contudo é importante mencionar os pontos principais a respeito da democratização da educação nos três projetos que tramitaram pela câmara.

No projeto de lei do FNDEP, apresentado no parlamento pelo Deputado Otávio Elísio, não havia nenhuma citação direta em relação à gestão democrática nas escolas públicas, embora esse conteúdo tenha aparecido de forma genérica. Como exemplo, no título I, art. 1º/b estava redigido que a educação nacional seria inspirada nos ideais democráticos e visaria “colocar cada cidadão brasileiro nas condições de poder ser governante e de controlar quem governa”.

A gestão democrática também apareceu na proposição de um Conselho Federal de Educação, que seria um órgão normativo em nível nacional. Embora nosso foco seja a gestão democrática da escola de educação básica, apenas citamos a proposta do FNDEP para este conselho, a fim de ilustrar como a gestão democrática foi contemplada em seu projeto de LDB inicial.

O Conselho Federal de Educação deveria ser constituído por membros nomeados pelo Presidente da República e composto da seguinte forma: “um terço, por indicação do Ministro da Educação, um terço, por indicação da Câmara Federal e um terço, por indicação das entidades representativas do magistério” (SAVIANI, 1999, p. 44). Essa composição garantiria a possibilidade de manter a representação das entidades que compunham o FNDEP – *que são entidades representativas do magistério* – em um órgão normativo vinculado ao governo federal. Na LDBEN aprovada, houve a instituição do Conselho Nacional de Educação, mas sem nenhuma indicação de sua composição.

Analisando o projeto do Deputado Otávio Elísio, é evidente que, no momento de proposição deste projeto, a preocupação maior do FNDEP era garantir que as verbas públicas fossem utilizadas pelo sistema público de ensino¹³. A inquietação era fundamentada pela histórica expansão dos estabelecimentos particulares de ensino, com destaque para o ensino superior.

O crescimento do ensino privado era incentivado pelo Estado em todos os níveis de ensino por meio de “isenções fiscais, subsídios financeiros e legislação

¹³ O Título IX do projeto de Lei que tratava dos recursos para a educação é o mais extenso, vai do art. 58 ao art. 77 e tem 19 artigos. Os demais títulos têm, em média, de 1 a 8 artigos.

amigável quanto aos requisitos para o funcionamento das unidades de ensino” (VIEITEZ; DAL RI, 2005, p. 25).

Além destes pontos, havia ainda no projeto do FNDEP a preocupação com o estudante trabalhador, a fim de garantir a democratização do ensino para ele. Assim, no art. 24, o projeto citava de forma clara e objetiva que

As empresas onde trabalham menores em idade escolar **estão obrigadas** a adequar os horários de trabalho, **inclusive reduzindo a jornada em até duas horas diárias**, a fim de possibilitar a freqüência dos mesmos às escolas (SAVIANI, 1999, p. 46, grifos nossos).

Na LDBEN que veio a ser promulgada esta questão ficou bastante genérica e flexível, favorecendo o empresariado, os empregadores. Na LDBEN 9.394/1996 consta:

Art. 4. VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Art. 37. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Desta forma, embora afirmasse o respeito às necessidades e disponibilidades do aluno trabalhador e o estímulo ao acesso e à permanência, esta Lei, nos moldes neoliberais, deixava a questão muito vaga e sujeita a diferentes interpretações.

A gestão democrática já fazia parte da proposição dos trabalhadores da educação na ocasião da elaboração da Carta de Goiânia, em 1986. Mas, a gestão democrática do sistema público de ensino na educação básica, só vai aparecer de forma mais propositiva no projeto de lei “Substitutivo Jorge Hage”. No ano de 1988, o deputado Jorge Hage ficou como relator do Grupo de Trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes. Esse deputado ampliou as consultas às entidades representativas da educação.

No projeto de Jorge Hage, a gestão democrática consta como o IV princípio da educação escolar. O Art. 9º estipula como norma a coordenação, o planejamento e a administração democrática da política educacional e ainda a “simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de

decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares” (SAVIANI, 1999, p. 74). Sobre a gestão democrática, ainda consta no “Substitutivo Jorge Hage”:

Art. 21. As instituições públicas de ensino [...] observarão, em sua organização e administração, as seguintes diretrizes:
 I – constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade interna e externa à escola;
 II – participação da comunidade escolar na gestão do ensino;
 III – participação da comunidade escolar no processo de escolha dos dirigentes, respeitada, na rede pública, a opção pelo sistema de mérito através de concurso;
 IV – obrigatoriedade de prestação de contas e divulgação de informações referentes ao uso de recursos e qualidade dos serviços prestados (SAVIANI, 1999, p. 78).

Constatamos que do projeto original do FNDEP para o projeto substitutivo houve uma visível ampliação no que diz respeito à gestão democrática. Jorge Hage, relator do projeto substitutivo, esteve presente em Simpósio na cidade de Maringá, em julho de 1989, para discutir a LDBEN a convite do Comitê em Defesa da Escola Pública e do Comitê do Ensino Superior. Conforme Saviani (1999), Jorge Hage consultou várias outras entidades envolvidas com a educação em múltiplos encontros que ocorreram por todo país com a finalidade de ampliar a discussão sobre a Lei da educação.

A força democrática do movimento docente, agregado em sindicatos e entidades afins e também do ME, se fizeram ouvir nestes encontros nacionais. Como resultado destes encontros houve a ampliação da concepção de gestão democrática, que veio a ser inserida pelo deputado Jorge Hage em seu projeto substitutivo de LDB, aprovado no segundo semestre de 1990 pela Câmara dos Deputados, mas destituído pelo Senado Federal seis anos depois. O projeto do Senador Darcy Ribeiro, que foi sancionado e se converteu na LDBEN 9.394/1996, desconsiderou grande parte daquilo que foi registrado no projeto substitutivo que Jorge Hage elaborara a partir da consulta às entidades e que foi sistematizado no grupo de trabalho coordenado por Florestan Fernandes.

A luta dos trabalhadores da educação pela gestão democrática nos anos de 1980 ocorreu, pois, acreditava-se que a expansão da democracia ampliaria a participação social na esfera pública. A matriz orientadora do Estado na organização dos órgãos públicos foi, declaradamente, a burocracia e a hierarquia, no período ditatorial. Desta forma, a gestão democrática passou a ser reivindicada pelo FNDEP como forma de possibilitar o controle da classe trabalhadora sobre a educação. Essa

forma de gestão, em tese, se colocaria contrária aos efeitos da burocracia presentes na gestão das escolas.

Sobre isso, Tragtenberg (2005) enfatiza que o aspecto estrutural da burocracia é que os usuários não controlam de forma alguma a gestão dos insumos destinados à coletividade. As relações são instituídas por uma sucessão de níveis de hierarquia, nos quais cabe aos superiores uma zona reservada e a esta os subalternos não têm acesso. Ou seja, em função da administração burocrática estar organizada hierarquicamente em cargos e funções são estes cargos e funções que definem os níveis de poder. Isso impede a participação da base e provoca apatia nos atores da escola e o poder é desigual. Poucos decidem e muitos obedecem. Desse modo, “a participação não pode ser igualitária e democrática quando a estrutura de poder concentra as decisões numa elite minoritária” (BORDENAVE, 1985, p. 41).

Na década de 1980, contrários a essa forma de organização da escola, os trabalhadores da educação vêem na gestão democrática um importante elemento de luta. Entretanto, a gestão democrática foi inserida nas escolas a partir do modelo da democracia liberal. A participação dos atores da escola foi organizada a partir do princípio da representatividade o que restringiu e restringe, significativamente, o acesso aos espaços nos quais as decisões são tomadas. A hierarquia e burocracia continuaram presentes no interior das escolas.

Contudo, na esfera legal, a LDBEN 9.394/1996 manteve algumas das reivindicações do FNDEP, como o princípio da gestão democrática na escola pública, no artigo 3º, inciso VII. Essa Lei ainda aponta no art. 14, diga-se de forma muito vaga, que os profissionais da educação devem participar da elaboração do projeto político-pedagógico e que as escolas devem organizar conselhos escolares, a fim de propiciar a participação da comunidade em seu interior. A Lei é omissa em relação à forma de acesso ao cargo de direção escolar, que, no projeto de Jorge Hage, pressupunha que seria feita a partir de consulta à comunidade escolar.

Esses foram os rescaldos que sobraram da proposta dos trabalhadores da educação, em prol da democratização das relações de poder no interior das escolas.

É importante ressaltar, no entanto, que, pela primeira vez em uma LDB, houve a instituição formal da gestão democrática na escola. Este fato reforça a ideia central do texto: que a instituição da gestão democrática foi conquistada a partir das

forças democráticas da luta dos trabalhadores da educação, embora essa insígnia logo tenha sido apropriada pelas forças neoliberais.

Paro (2001), ao fazer algumas críticas à LDBEN 9.394/1996, enfoca que,

Na verdade, era mesmo de esperar que uma lei que pretendesse estabelecer as diretrizes e bases da educação no país contivesse normas bem definidas [...]. Ao estabelecer os princípios que nortearão “as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica”, esse Art. 14 é de uma pobreza sem par. O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto pedagógico da escola pudesse dar-se sem a participação dos profissionais da educação”. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que vem sendo implantado nos diversos sistemas de ensino (PARO, 2001, p. 54-55, grifos do autor).

Concordamos com o autor no sentido de que os conselhos escolares, assunto que voltaremos a tratar no quarto capítulo, estão sendo implantados paulatinamente nas escolas públicas; no entanto, isso não significa que essa instância colegiada venha se tornando um espaço para democratizar as relações no interior delas e nem que esteja funcionando de forma a ampliar a vivência democrática. O mesmo se verifica em relação à elaboração coletiva do projeto político-pedagógico (PPP), pois esse documento, muitas vezes, é elaborado a partir de uma lógica burocrática e cartorial – apenas para ser apresentado aos órgãos superiores –, sem a participação dos profissionais da educação ou, ao menos, com uma participação muito restrita.

Ainda discutindo a gestão democrática a partir dos pressupostos da LDBEN 9.394/1996, é importante considerar o art. 12, que coloca como incumbência aos sistemas de ensino “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (§ VI) e no artigo 13, que enfoca que “os docentes incumbir-se-ão de: colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Vimos até aqui que, após cerca de nove anos de tramitação entre Câmara e Senado, a proposta da LDBEN debatida pelos trabalhadores da educação e apresentada pelo FNDEP ao legislativo, via deputado Octávio Elísio (PSDB/MG), é substancialmente alterada. Neste longo processo, foi sendo delineada uma proposta

que melhor atendesse aos interesses do empresariado e ao neoliberalismo, fortemente implementado no Brasil no governo de FHC.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 109),

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Apesar de todo o engajamento nos debates com as entidades representativas na área da educação e da articulação que obteve com o poder legislativo, o FNDEP foi perdendo força política, durante o processo, diante das alterações da conjuntura política. O FNDEP procurou, a todo custo, introduzir dispositivos na LDBEN 9.394/1996, que limitassem que os recursos do fundo público fossem desviados para a iniciativa privada. Porém, não obteve êxito.

Nas palavras de Saviani, a LDBEN 9.394/1996, ao não considerar grande parte das proposições feitas pelas entidades agregadas no FNDEP, tornou-se “uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (SAVIANI, 1999, p. 226).

Consideramos que a grande perda dos trabalhadores foi não conseguir impedir que as verbas públicas fossem destinadas apenas e somente para a escola pública. Continuaram a existir na LDB aprovada as possibilidades de aplicação das verbas públicas no setor privado da educação, mote defendido pelos privatistas da educação de longa data.

Entretanto, as contendas travadas na elaboração da LDBEN não foram suficientes para debelar a capacidade de mobilização das entidades que continuaram agregadas no FNDEP. O Fórum continuou ativo e, na sequência, trabalhou na elaboração de uma proposta para o PNE¹⁴ – Plano Nacional de Educação –, como apresentamos a seguir.

¹⁴ Na LDBEN 9394/1996 ficou instituído que a cada dez anos a União deveria elaborar um novo PNE.

2.2 FNDEP e o PNE (2001-2010)

Mesmo diante de tantos embates, após a promulgação da LDBEN 9.394/1996, os trabalhadores da educação e suas entidades reunidas no FNDEP iniciaram um amplo debate em prol da construção do Plano Nacional de Educação (PNE), que viria a vigorar entre os anos de 2001 a 2010.

No processo de formulação do PNE, ocorreu novamente o jogo de forças antagônicas presentes no processo de elaboração da LDB 9.394/1996. Será este o foco de nossa exposição a seguir, ou seja, a luta política.

Em relação aos pontos principais do documento, analisamos, mais adiante, apenas o que se refere à gestão democrática da educação.

O FNDEP encontrou outros espaços para continuar a defender a escola pública. Nos anos de 1990, os trabalhadores da educação voltaram a se reunir em encontros denominados de Congressos Nacionais de Educação (CONEDs). Ocorreram ao todo cinco CONEDs: em 1996, em Belo Horizonte, em 1997, também em Belo Horizonte, em 1999, em Porto Alegre, em 2002, na cidade de São Paulo, e em 2004, em Recife.

Após a aprovação da CF/1988 e da LDBEN 9.394/1996 e das poucas conquistas alcançadas pelo FNDEP, tinha-se que colocá-las em prática. Desta feita as discussões dos CONEDs giravam em torno da consolidação de um Plano Nacional de Educação (PNE) que fortalecesse a proposta de uma escola pública gratuita.

No primeiro e no segundo CONED, em 1996/1998, foram discutidas as proposições para a elaboração do Plano Nacional de Educação que passaria a vigorar em 2001. O II CONED tratou de sintetizar o esforço da construção do Plano Nacional de Educação. A síntese foi feita a partir das discussões das mesas-redondas, das conferências, das apresentações de trabalhos e, principalmente, das plenárias temáticas e da plenária final que ocorreram nessa Conferência (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA, 1997).

A partir desses trabalhos, as entidades que participavam do FNDEP elaboram um documento que ficou conhecido como *Plano Nacional da Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. O relato do PNE do FNDEP ficou ao encargo da

Comissão de Sistematização e Redação¹⁵ instituída para tal trabalho. Esta comissão foi composta por representantes sindicais e representantes das entidades acadêmico-científicas.

No ano de 1998, no dia 10 de fevereiro, o FNDEP conseguiu que o *Plano Nacional da Educação: Proposta da Sociedade Brasileira* desse entrada na Câmara dos Deputados pelas mãos do então Deputado Federal Ivan Valente (PT-SP). Este plano foi registrado na Câmara como Projeto de Lei nº 4.155/1998. Desta feita, o FNDEP forçou o governo federal a se mover para a elaboração do PNE/2001-2010 como ficou estipulado na LDBEN 9394/1996 que no art. 87 estabeleceu o prazo de um ano, a partir de sua publicação, para que a União encaminhasse ao Congresso Nacional o PNE, no qual deveriam constar diretrizes e metas para a educação, a serem atingidas nos próximos dez anos. No entanto, o prazo já havia vencido, e o governo federal não havia sinalizado ainda a intenção de elaborar um PNE. Destarte, o FNDEP se antecipa mais uma vez ao legislativo. Essa ação não era esperada pelo governo de FHC, embora a LDBEN 9.394/1996 prescrevesse a obrigatoriedade ao governo federal em elaborar um PNE.

Diante da iniciativa do FNDEP, o governo de FHC foi forçado a apresentar o seu plano à Câmara dos Deputados. Assim, em 11 de fevereiro de 1998, encaminhou a esta casa um anexo ao PL nº 4.155/1998 - *Plano Nacional da Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. Este Projeto de Lei tramitou na Câmara de forma pouco habitual, ou seja, carregou duas propostas contraditórias: uma do FNDEP, elaborada de forma coletiva nos CONEDs; e outra proposta do governo. Para Valente e Romano (2002, p. 98),

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica.

¹⁵ A Comissão *Ad Hoc* foi assim composta: César Augusto Minto (ANDE), Géria Maria M. Franco (ANDES), José Luís Pio Romera (DNTE-CUT), José Marcelino Resende Pinto (ADUSP), Juçara Dutra Vieira (CNTE), Lisete Arelaro (ADUSP), Lívia Castro (SMED-Diadema), Márcia Dorneles (CNTE), Maria da Graça Bollmann (ANDES), Maria da Graça Freire (FASUBRA), Maria Teresa Leitão (CNTE), Marília Leite Washington (ADUFSCar), Nobuko Kawashita (ANDE), Otaviano Helene (ADUSP), Regina Panutti (AELAC), Rubens Barbosa de Camargo (ADUFSCar).

Diante desses dois projetos anexados, o parlamento se viu em presença de um paradoxo. O governo de FHC contava na época com a maioria dos votos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. O Deputado Nelson Marchezan, do PSDB do Rio Grande do Sul, foi indicado para ser o relator da Lei que viria a equacionar as duas propostas em disputa. Ele subscreveu um relatório que se caracteriza como um substitutivo ao PNE elaborado pelo FNDEP.

Segundo Valente e Romano (2002), a participação social foi muito restrita neste processo. O governo se restringiu a convidar algumas autoridades e técnicos que defendiam a posição oficial. A lei que viria a ser aprovada foi uma simulação de diálogo com as ideias geradas pelo FNDEP, mas na realidade assumiria a política do governo de FHC.

No dia 9 de janeiro de 2001, FHC sancionou, com nove vetos, o PNE sob a rubrica da Lei nº 10.172/2001.

Para Valente e Romano (2002), a Lei nº 10.172/2001 foi uma síntese do modo de legislar das elites. Naquilo que interessou *aos de cima* (ao governo e às elites dominantes), ela prescreveu comandos detalhistas e criteriosos. Naquilo que interessou *aos de baixo*, neste caso ao FNDEP, o que não foi possível, ou o que não foi conveniente suprimir de sua proposta, apareceu na Lei com uma redação *genérica* e minimalista. Favorável às mais diversas interpretações. A título de exemplo, os autores indicam que na proposta do FNDEP aparecia a seguinte redação: “universalização do atendimento escolar”, na proposta do governo essa premissa é assim escrita: “elevação global do nível de escolaridade da população” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 100).

Desta feita, mais uma vez a proposta dos trabalhadores da educação foi solapada pelo governo, que desconsiderou, sem pudor, as proposições encaminhadas pelo FNDEP, assim como fez quando foi elaborada a LDBEN 9.394/1996. A disputa foi entre a ala progressista, aliada ao FNDEP, e a ala conservadora, aliada à classe dominante. Neste embate de forças,

O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. Neste sentido e até por isso, o PNE, como lei, de

conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade. Ele é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando a política que já vinha praticando (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106).

Assim foi o processo conturbado de elaboração das políticas da educação entre 1990 a 2001. Vimos que o que ocorreu foi uma disputa entre dois projetos muito distintos de educação: um encabeçado pela classe dominante, tendo no governo federal o seu principal aliado; e outro proposto pelos trabalhadores da educação. A seguir, destacamos os principais pontos em que esses projetos se distinguiram em relação à gestão democrática. Reiteramos que existem muitas outras divergências que poderiam ser analisadas, mas isso seria conteúdo para outro texto.

2.2.1 Gestão Democrática no PNE (2001-2010)

No tocante à gestão democrática da escola de educação básica, elaboramos o quadro abaixo, que faz uma comparação entre o que o FNDEP propôs no seu *Plano Nacional: proposta da sociedade brasileira* e o que restou no PNE 2001-2010 aprovado pelo governo federal de FHC.

QUADRO 2 – Gestão democrática no PNE/FNDEP e no PNE aprovado

PNE – FNDEP	PNE/2001 – sancionado por FHC
Realizar, a partir de 1998, eleições diretas e paritárias de dirigentes das unidades escolares e universitárias, com a participação de todos, de acordo com seu projeto político-pedagógico e administrativo, amplamente divulgado aos interessados.	Formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.
Criar, no prazo de três anos, os Conselhos Escolares deliberativos como instrumentos de construção coletiva e democrática das propostas político-pedagógicas das unidades escolares.	Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade. [...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. [...] formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional.
Democratizar, no prazo de três anos, a composição dos Conselhos Escolares pelo critério de paridade entre profissionais das escolas e usuários, garantindo-se a representação de todos os segmentos no seu interior.	Nada cita sobre o critério de composição dos Conselhos Escolares.
Garantir e incentivar, ao longo dos dez anos de vigência deste PNE, as organizações estudantis nos níveis de ensino fundamental	Nada cita sobre representação estudantil.

e médio da educação básica.	
Garantir, ao longo dos dez anos de vigência deste PNE, a organização profissional e sindical dos trabalhadores em educação, em seus locais de trabalho e em nível mais amplo – municipal, estadual e federal.	Nada cita sobre a organização sindical dos trabalhadores.

Fonte: Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira e Lei 10.172/2001. Quadro elaborado pela autora.

A partir da comparação entre as duas propostas, no que se refere à gestão democrática, as restrições foram visíveis. Assim como foram visíveis as restrições de forma geral. A forma de acesso ao cargo de diretores escolares não foi definida; no PNE oficial houve apenas generalidades. A eleição direta para diretores escolares, assunto que tratamos nos capítulos seguintes, foi desconsiderada. Os conselhos escolares foram citados de forma bastante genérica e a representação estudantil e sindical não foram citadas.

Diante do exposto, reiteramos nossa ideia central que o que ficou estabelecido na legislação educacional a respeito da gestão democrática da escola pública, embora de forma restrita e genérica, foi conquista da luta dos trabalhadores da educação. Foi o jogo possível dado à organização formal da democracia liberal, como apresentamos no primeiro capítulo.

Não há surpresas, posto que para que as propostas dos trabalhadores fossem encaminhadas tal como apresentadas por eles, precisaríamos estar em outro modo de produção, no qual o governo fosse feito pelos trabalhadores e não pela classe dominante. Ou seja, a implementação da democracia liberal segue dentro dos padrões da divisão de classes da sociedade capitalista. Assim sendo, a LDBEN 9.394/1996 e o PNE 2001-2010 (lei 10.172/2001) são propostas permeadas pelo antagonismo entre as classes sociais.

O FNDEP foi um movimento popular importante de força organizada dos trabalhadores da educação e de suas entidades. Os pleitos foram alcançados dentro dos limites impostos. Este Fórum Nacional ainda realizou mais dois CONEDs após a aprovação do PNE-2001. Em 2002, aconteceu o IV CONED em São Paulo, dos dias 23 a 26 de abril de 2002; o V e último CONED, em Recife, dos dias 2 a 5 de maio de 2004.

Quando o PT ascendeu ao Governo Federal, muitas organizações, entidades e intelectuais passaram de opositores ao governo a alinharam-se com a política governamental, a exemplo do CNTE, da UNE e da CUT. Sendo assim, a

partir de 2004, o FNDEP começou a ter dificuldades de chegar a consensos para encaminhar a sua agenda (LEHER, 2005).

Com a implementação do neoliberalismo no Brasil, o governo de FHC deixou para trás uma enorme dívida social. O desmonte da área social deu as bases para a eleição de Lula/PT, que assumiu a presidência no ano de 2003, com grande popularidade. Com a subida do PT à Presidência da República, houve a cooptação da CUT, de outras entidades e de muitos intelectuais que antes faziam oposição ao governo. Essas entidades e esses intelectuais passaram a trabalhar alinhados às políticas estatais.

Com este abalo, o FNDEP foi desarticulado, mas voltou a tentar se articular em 2008, na ocasião das discussões para a elaboração do PNE 2011-2020, haja vista que o PNE 2001-2010 já estava para cumprir seu decênio.

O MEC fez campanhas para a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). E, em 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, que constitui a Comissão Nacional Organizadora da CONAE. Em 2009, ocorreram conferências municipais, intermunicipais e estaduais. Em 2010, a última CONAE foi realizada em Brasília. O Projeto de Lei 8.035/2010 que dará origem ao PNE 2011-2020 encontra-se em fase de tramitação no Senado, até o momento de elaboração deste estudo.

Apesar de o FNDEP ser o fórum que ficou mais reconhecido como espaço condensador das lutas pela escola pública, no texto demos ênfase também a outro importante fórum instituído pelos trabalhadores da educação no Estado do Paraná, a saber: O Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública.

Fizemos a seguir uma sucinta apresentação deste Fórum e de sua atuação na formulação das políticas para a educação na década de 1990.

2.3 Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública

As ações para a organização do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública¹⁶ iniciaram-se em 1989. A CF/1988 contemplou a abertura política, o que serviu de incentivo aos trabalhadores da educação do Paraná para tentar novas

¹⁶ Informações extraídas pela consulta de materiais organizados e publicados pela APP/Sindicato a partir de artigos da professora Isolde Andreatta, uma das professoras organizadoras do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, e do Professor Odilon Carlos Nunes, professor da UFPR e primeiro coordenador deste Fórum.

formas de lutas que fortalecessem aquelas já existentes. Em 1989, a Constituição Estadual do Paraná também considerou os preceitos democráticos da CF/1988.

Havia a necessidade histórica de reagir à conjuntura contraditória que se instalava no Brasil e à dependência da educação à lógica do mercado. As entidades criadas pelos trabalhadores da educação no Paraná já encaminhavam suas lutas, “mas era necessário que se organizasse, urgentemente, uma maneira de se lutar democrática e coletivamente, e nasceu assim um organismo coletivo, plural e voltado para o mesmo objetivo: *a defesa intransigente da escola pública*” (ANDREATA, 2009, p. 82, grifos da autora).

O Fórum Paranaense foi organizado a partir de dois comitês que existiam anteriormente, a saber: o Comitê em Defesa da Escola Pública e o Comitê do Ensino Superior. Conforme Nunes (2009, p. 76), os comitês participaram da elaboração da Constituição Estadual do Paraná, em 1989, por meio de suas entidades, dentre elas a APP/Sindicato, e elaboraram de forma conjunta a seção da educação da Constituição Estadual. Para Nunes (2009), toda a parte da educação resultou dos trabalhos desses Comitês. No entanto, assim como ocorreu no processo de elaboração da CF/1988, houve muitas perdas nas propostas encaminhadas pelos trabalhadores da educação no momento da sistematização final da Constituição Estadual do Paraná.

Os Comitês organizaram um Simpósio na cidade de Maringá, em julho de 1989 para discutir a tramitação da futura LDBEN 9.394/1996, que, como vimos, nessa época já tramitava como Projeto de Lei na Câmara Federal. Para este Simpósio foi convidado o Deputado Jorge Hage, que, na ocasião, era o relator do Projeto de LDB, do Grupo de Trabalho da LDB coordenado por Florestan Fernandes. Também esteve presente a professora Ivany Pinto, representando o CEDES e o FNDEP. Desta forma, o Comitê em Defesa da Escola Pública e o Comitê do Ensino Superior do Paraná procuraram se integrar às discussões feitas em nível nacional. Neste evento, foi proposta a fundação de um Fórum Paranaense.

No dia 18 de junho de 1990, ocorreu a instalação oficial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, na cidade de Curitiba. Neste mesmo ano, no mês de agosto, em Cascavel, e no mês de novembro, em Londrina, foram definidas a estruturação e a formatação do Fórum, e ocorreu a eleição da primeira Coordenação Estadual da entidade.

Conforme Andreatta (2009, p. 83), a insígnia “escola pública, gratuita, universal, de qualidade, democrática, crítica e ativa” foi pensada pelo Fórum Paranaense, desconsiderando o embate que perpassa a discussão sobre o papel da escola pública no capitalismo, como mantenedora do *status quo*. Apesar de não desconsiderar esse fato, para o Fórum Paranaense o caráter público significa que a escola pública é a única aberta a todos indistintamente. A subsistência financeira dessa instituição se dá através do pagamento de impostos e taxas públicas, ou seja, grande parte dos recursos vêm dos impostos e taxas que os trabalhadores pagam. Óbvio que isso não impede que o Estado faça uso desta instituição para propagar a ideologia da classe hegemônica.

O Fórum Paranaense, que continua ativo até os dias atuais, tem um caráter de acompanhamento permanente na proposição e na avaliação das políticas públicas para a educação e na elaboração das leis e planos educacionais. As sessões plenárias do Fórum são itinerantes pelo Estado do Paraná, sempre tendo como objetivo levar aos trabalhadores a oportunidade de propor encaminhamentos em relação à educação nacional e estadual.

O Fórum, desde sua fundação encaminhou diversas pautas de discussões que subsidiaram muitas ações na área da educação paranaense, sendo algumas delas, a saber: a participação efetiva na elaboração da Constituição Estadual do Paraná e da LDBEN 9.394/1996, a interferência nos processos de implantação dos regimentos escolares, a interferência na discussão sobre a constitucionalidade ou inconstitucionalidade da eleição para diretores de escola¹⁷, a implementação de discussões sobre a gestão democrática, incluindo os conselhos escolares e, ainda, discussões relativas ao acompanhamento permanente das lutas do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (ANDREATA, 2009, p. 84-85).

Na XXX Sessão Plenária, em 2011, o Fórum Paranaense acompanhou os encaminhamentos dados ao PNE ainda a ser sancionado pela presidente Dilma. A seguir, citamos apenas algumas das plenárias realizadas e os temas discutidos, que demonstram a atuação do Fórum Paranaense no período de elaboração das políticas públicas para a educação na década de 1990.

¹⁷ Essa questão será discutida com mais profundidade no capítulo a seguir.

QUADRO 3 – Sessões e Temas do Fórum Paranaense (1990 a 1998)

Sessão	Data	Local	Temas e ações
1ª	18/06/1990	Curitiba	Instalação, organização e funcionamento e definição da Carta de Princípios.
4ª	03/1991	Curitiba	Elaboração da “Pauta de Proposições para a Política Educacional do Estado do Paraná”. O conselho escolar é incluído como assunto da pauta.
5ª	16, 17 e 18 de maio de 1991.	Foz do Iguaçu	A gestão Democrática e colegiada na educação e a municipalização do ensino.
6ª	10, 11 e 12 de outubro de 1991	Ponta Grossa	Escola e Sociedade, Regimento Escolar, Eleição de Diretores e integração dos três níveis de ensino.
Especial	22/10/1991	Curitiba	Lançamento do Manifesto pela LDB.
Especial	21/05/1993	Curitiba	Palestra com o Professor Demerval Saviani, sobre a LDB.
9ª	3, 4 e 5 de junho de 1993	Cascavel	LDB: Avanço e Perspectivas e proposições para a Lei do Sistema de Ensino.
17ª	Julho/1997	Araucária	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: um exame crítico e Lei do Sistema Estadual de Ensino.
18ª	Maio/1998	Maringá	Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira: uma análise.
24ª	Novembro	Maringá	Por um Plano de Educação Includente e Emancipador.

Fonte APP/Sindicato (2010); Andreatta (2009). Quadro elaborado pela autora.

O Fórum Paranaense realizou outras sessões plenárias, mas apenas destacamos acima aquelas que se voltaram mais para fomentar as discussões acerca das políticas educacionais e da gestão democrática, no período selecionado.

Conforme ilustra Nunes (2009), naquela época ainda não era tão evidente, como é hoje, que a sociedade passava por mais uma etapa de reorganização do processo de acumulação capitalista. Sendo assim, muitos dos trabalhadores militantes e intelectuais que atuaram neste processo começavam ainda a tomar conhecimento muito vago a respeito do que tratava a avalanche neoliberal que começava a assolar a sociedade brasileira.

Os sindicatos docentes fizeram parte das ações em curso no FNDEP e no Fórum Paranaense e as apoiaram, na ocasião da elaboração da legislação educacional da década de 1990. Entretanto, também continuaram atuando em outras frentes, como na luta por melhores condições de trabalhos e de salários, que ocorria em todo país em período concomitante à elaboração da legislação educacional.

O quadro a seguir sintetiza as lutas, as ações, as mobilizações, as greves e conquistas que marcaram o histórico de luta dos trabalhadores da educação no Estado do Paraná neste período e que foram encaminhadas pela APP-Sindicato.

QUADRO 4 – Mobilizações, ações e conquistas dos trabalhadores (1986 a 2000)

Ano	Mobilizações, ações e conquistas
1986	A inflação descontrolada levou os (as) professores(as) a mais uma greve por salários. Foi realizado um acampamento em frente do Palácio Iguazu e o movimento terminou com o acordo em torno do piso de três salários mínimos.
1988	O governo descumpriu o acordo do piso de três salários mínimos e os(as) professores(as) voltaram à greve. Foram reprimidos(as) com violência no dia 30 de agosto. O dia 30 de agosto, a partir de então, é dia de paralisação nas escolas estaduais paranaenses, conhecido como dia de luto e de luta.
1989	Com a conquista do direito dos(as) servidores(as) públicos(as) a constituírem sindicatos, a APP deixa de ser uma associação. Adotou a marca APP-Sindicato e o nome oficial de Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná.
1990	Refeitos dos acontecimentos anteriores, os professores fizeram nova greve.
1995	A APP-Sindicato se filiou à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Hora-atividade e reposição salarial dos três últimos governos foram as bandeiras de luta.
1996	A categoria conquistou a reestruturação salarial, aumentando o ganho dos vencimentos dos(as) professores(as).
1997	Ocorreu a unificação sindical entre professores(as) e funcionários(as) de escolas públicas em Congresso Unificado. Na época, os(as) funcionários(as) eram representados(as) pelo Sinte/PR. É mantida a marca APP-Sindicato, mas o nome oficial mudou para Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná.
1998	Começou a luta pelo plano de carreira. A APP-Sindicato continuou sua mobilização contra as medidas neoliberais. O governo investiu contra a entidade, cortando a consignação da mensalidade sindical em folha de pagamento. Oito professores(as) e funcionários(as) de escolas realizaram greve de fome como forma de pressão sobre o governo. No ano seguinte, o governo recuou.
2000	A categoria fez novamente uma grande greve entre maio e junho. Outro grupo de professores(as) e funcionários(as) entrou em greve de fome. A greve terminou com diversas conquistas, sendo as principais: hora-atividade de 10% para professores(as) e o vale-transporte para funcionários(as) de escola.

Fonte: APP/Sindicato. (2010b). Quadro elaborado pela autora.

As questões apontadas no quadro têm relação direta com o nosso objeto de estudo, pois enunciam algumas formas e conteúdos das lutas dos trabalhadores paranaenses pela melhoria nas condições de trabalho e, portanto, pela melhoria da escola pública. As condições de trabalho dos professores, em nível nacional, é condição sem a qual não ocorrerá a melhoria da qualidade da escola pública.

A filiação da APP-Sindicato à CUT, no ano de 1995, trouxe para o sindicato paranaense uma atuação mais combativa nos seus encaminhamentos. A unificação sindical entre o sindicato dos professores e o dos funcionários fortaleceu a categoria dos trabalhadores da educação. Este fato reitera aquilo que já discutimos a respeito da proletarização docente que se inicia na ditadura militar. O

fato de concordarem com a fusão dos dois sindicatos demonstrou que os professores têm cada vez mais forte a sua condição de trabalhador assalariado e percebem as vantagens de unificar a luta com os demais trabalhadores.

Embora o sindicato atue em ações mais pontuais, ligadas ao plano de carreira e salários dos trabalhadores da educação, a ação dele nos Fóruns indica que não esteve alheio à proposição da democratização da escola e de sua gestão.

O Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública esteve presente nas CONAEs e vem acompanhando a tramitação do PNE 2011-2020 no Congresso Nacional. A construção do projeto de lei que, como proposto pelo MEC, acolheria as decisões da CONAE, já recebeu 188 emendas, que estão sendo analisadas pelo Fórum (FÓRUM PARANANENSE, 2010). Mas, este é um processo que ainda está em curso, e não coube a este estudo analisá-lo.

Demos ênfase, neste capítulo, à luta dos trabalhadores da educação. Isso não significa, no entanto, que a luta dos trabalhadores moradores de bairros pobres pela escola pública não tenha existido no período abordado (1990-2010). Pelo contrário, elas estavam ocorrendo, concomitantemente, em diferentes cidades. Em Londrina-PR, por exemplo, há registros destas lutas, que serão apresentadas no capítulo 5 e que ocorreram neste íterim. Talvez, essas lutas não acontecessem mais nos grandes centros, a exemplo de São Paulo, por conta de os bairros serem mais velhos e de a cidade ser bem mais velha. Mas, esse fenômeno continuou ocorrendo nas cidades mais novas, conforme os bairros pobres foram se formando e à medida que a população desenvolvia capacidade organizativa para empreender essas lutas, o que não ocorreu em todos os bairros pobres, obviamente. Isso está ligado à condição objetiva e histórica dos grupos que compõem cada um desses bairros. Muitos deles são compostos de pessoas que já trazem uma formação política que ocorre/ocorreu na participação em outras ações coletivas que, como afirma Gohn (1994), possuem um caráter educativo. Ou seja, educam-se na luta política.

Em síntese, neste capítulo, procuramos apresentar as ações dos trabalhadores da área da educação, com destaque à atuação do FNDEP, do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e da APP-Sindicato no momento da elaboração das políticas para a educação da década de 1990 até 2010. Consideramos, também, as ações governamentais que não foram indispensáveis para as conquistas dos trabalhadores, mas suas análises foram importantes para

entender como a conjuntura política levou a encaminhamentos diferenciados, conforme as concepções defendidas pelos ocupantes do poder público, em diferentes momentos. Procuramos mostrar que as políticas para a educação, neste período, foram elaboradas em um contexto de conflitos entre classes, com seus interesses antagônicos.

No próximo capítulo, abordamos a questão da luta pela institucionalização da eleição direta como forma de acesso ao cargo de diretor escolar, no Estado do Paraná.

CAPÍTULO 3

LUTA PELA ELEIÇÃO DIRETA PARA DIRETORES ESCOLARES NO PARANÁ (1983-2010)

A luta dos trabalhadores da educação foi determinante para que a função de diretor fosse acessada por meio de eleição direta, nas escolas públicas paranaenses. Tendo em vista este pressuposto, apresentamos neste capítulo o processo de luta histórica em defesa da eleição de diretores no sistema público de ensino do Estado do Paraná.

A eleição de diretores, um dos elementos da gestão democrática, é assunto controverso na área da educação. Essa prática é considerada inconstitucional, pois contrariaria o Art. 37 da CF/1988 que determina que o acesso aos cargos públicos deva ser feito mediante concurso público.

A defesa dos trabalhadores da educação pela eleição de diretores escolares, no Paraná, foi respaldada no argumento de que a direção escolar é uma função executada por um professor que exerce um cargo, após aprovado em concurso, na carreira do sistema público de ensino. Portanto, a direção seria uma função e não um cargo.

Diante desta contenda, a eleição direta para diretores escolares foi instituída no Estado do Paraná num processo bastante conflituoso. Neste processo, os trabalhadores da educação contestaram as tentativas do governo estadual paranaense de instituir formas de acesso ao cargo de dirigentes escolares, pautadas em processos antidemocráticos. Portanto, esta prática eleitoral teve avanços e retrocessos.

As formas de acesso ao cargo de diretores escolares são diferenciadas entre os Estados da União e entre os municípios. Não há consenso, nem entre os autores que discutem a gestão democrática, nem entre os trabalhadores da educação e também não há nenhuma Legislação Educacional, em específico, que indique qual deve ser essa forma de acesso. Em 2007, a Senadora Ideli Salvatti (PT/SC) elaborou um Projeto de Lei que buscava acrescentar um 3º inciso ao artigo 14 da LDB 9.394/1996, determinando a

Escolha, para mandato de, pelo menos, dois anos, dos ocupantes do cargo ou função de diretor de escolas de ensino fundamental, médio e técnico das redes públicas federal, estadual e municipal, **mediante eleição direta**, com a participação da comunidade escolar constituída por professores, funcionários, alunos e pais (grifo nosso).

No entanto, esse Projeto de Lei, desde 2007, tramita no Senado de forma muito morosa.

A LDBEN 9.394/1996 deixou muito vaga a questão da gestão democrática do ensino básico e não regulamentou de forma mais precisa este princípio constitucional, além de não ter contemplado assuntos determinantes sobre essa forma de gestão. Desta forma, deixou ao encargo dos Estados e Municípios “[...] a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha de dirigentes escolares” (PARO, 2001, p. 55). Sendo assim, os Estados e Municípios podem aderir ou não à eleição como forma de acesso à direção das escolas.

A única citação que a LDBEN 9.394/1996 faz em relação à ocupação do cargo de diretores é que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino” (Art. 67). Assim, a Lei prescreve o evidente, ou seja, a exigência da experiência docente como necessária para ocupar a direção das escolas. Essa experiência se faz necessária, haja vista que essa função, além de administrativa, é eminentemente pedagógica.

Portanto, diante da diversidade de formas de acesso a esta função, vemos como necessário esclarecer sobre algumas delas, antes de apresentarmos o processo da conquista da eleição de diretores nas escolas paranaenses.

3.1 Diferentes formas de acesso ao cargo de direção escolar

As formas de acesso ao cargo de direção, como já afirmamos, são diferenciadas nos estados e municípios brasileiros. Historicamente são utilizadas seis modalidades, a saber: 1) por indicação direta do poder público; 2) pelo histórico da carreira; 3) por concurso público; 4) por listas tríplexes; 5) por eleição direta pela comunidade; e 6) pela forma mista: concurso seguido de eleição direta.

Para Dourado (2006), a primeira forma citada – a indicação direta pelos poderes públicos – reforça o clientelismo e ainda transforma a escola num *curral eleitoral*. Distingue-se pela política do favoritismo. Por prescindir do respaldo da

comunidade, essa prática acaba se tornando um instrumento de autoritarismo e evidencia a forte interferência do Estado na educação escolar.

O mesmo autor cita que, por meio de pesquisa realizada em todo território nacional, constatou que a segunda modalidade – acesso pelo histórico da carreira – é uma prática reduzidamente utilizada. Essa forma de acesso ao cargo vincula-se a critérios bastante rígidos, considerando o tempo de serviço, o merecimento, a distinção e ainda o nível de escolarização. Para Dourado (2006), essa modalidade reforça também a prática do clientelismo no âmbito escolar e exclui a comunidade escolar da escolha de seu diretor; é embasada na meritocracia e é uma variação da indicação política.

A terceira modalidade – concurso público – destaca o mérito intelectual e dá ênfase a ele. É uma prática utilizada também para acesso à carreira docente, porém, para Dourado (2006), não é a forma mais apropriada para a escolha de dirigentes escolares, pois prioriza a técnica em detrimento dos aspectos políticos e outros mais abrangentes que envolvem o exercício da direção. É importante ressaltar, entretanto, que há muitos teóricos e professores que defendem a prática do concurso público para a função de dirigentes escolares. Segundo Dourado (2006), para estes o concurso confere mais objetividade na escolha, ao se embasar nos méritos intelectuais para o exercício da função.

Entretanto, entendemos que, se o concurso público é o mais propício para o acesso à carreira docente, analisando-se pelo viés da gestão democrática, essa não é a melhor forma para o acesso à função de direção escolar. Portanto, concordamos com Dourado (2006, p. 84), que destaca “a defesa do concurso público”, que “deve ser a bandeira a ser empunhada e efetivada, enquanto prática cotidiana” nas escolas, mas, para o acesso ao magistério, e não para acesso à direção escolar.

A quarta modalidade é a lista tríplice. Essa forma consiste na consulta aos atores da escola para a indicação de alguns nomes de professores considerados aptos a ocupar a direção. Na sequência dessa indicação, cabe ao executivo nomear o diretor dentre aqueles nomes que foram indicados pela escola. Essa modalidade considera a opinião dos trabalhadores, estudantes e pais, porém, na sequência, é o poder executivo que delibera sobre a indicação do diretor. Dourado (2006) considera que essa forma de acesso é uma falsa democratização, pois o quadro da escola é chamado “para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do

discurso de participação/democratização das relações escolares” (DOURADO, 2006, p. 84).

Em relação às eleições diretas – quinta modalidade citada –, podemos considerar que ela tem sido a modalidade historicamente defendida pelos movimentos de professores da educação no Estado do Paraná. Esta é considerada a forma mais democrática; entretanto, ocorre em meio à grande polêmica, dilemas e desafios que ilustraremos posteriormente.

A eleição significa a conquista do poder decisório dos trabalhadores que deliberam sobre a atribuição periódica de poder para aquele que vai ocupar a função diretiva no local de trabalho. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que, embora a eleição seja um meio legítimo de democratização das relações sociais de trabalho, ela ocorre limitada pela democracia liberal representativa e a todos os seus óbices. Portanto, a eleição ocorre mediada pelo conflito das classes antagônicas no sistema capitalista, como enfatizamos nos capítulos precedentes.

Além das formas que já citamos, existe ainda a forma mista, que consiste em agregar o concurso público com a eleição direta pelos trabalhadores, estudantes e pais. Nesta forma, os professores interessados em se candidatar ao cargo de direção passam por concurso público e, se obtiverem a nota necessária no concurso, podem, então, lançar seus nomes à candidatura, para posterior eleição direta.

Dourado (2006) realizou uma pesquisa¹⁸ e atesta que existe diversidade, no Brasil, no que tange às formas de acesso ao cargo de dirigentes escolares. Em muitos Estados e Municípios, acontecem eleições diretas para diretores. Em outras redes, há o suprimento desta função por meio de concurso público e, em outras ainda, ocorrem as indicações como forma de definir os dirigentes escolares.

No entanto, apenas citamos, sinteticamente, estas modalidades de acesso, a fim de trazer elementos de análise que consideramos importantes para a compreensão do nosso objeto de estudo. Na sequência, tratamos da luta dos trabalhadores da educação na conquista da eleição de diretores no sistema público de ensino no Paraná.

¹⁸ A pesquisa do autor é datada de 1993. Indicamos aos interessados a leitura da pesquisa de Souza (2007) por ser mais recente. Nela o autor traça o perfil dos dirigentes escolares no Brasil utilizando os micro-dados do SAEB de 2003.

3.2 Processo de conquista da eleição de diretores no Estado do Paraná

No Estado do Paraná, o acesso ao cargo de direção dá-se, atualmente, por meio de eleição direta. Reiteramos que a eleição de diretores neste Estado foi conquista do movimento de docentes da educação básica, que lutou por essa prerrogativa de longa data.

Segundo Bertan (1996), até o final da década de 1960 o acesso à função de direção, no Estado do Paraná, se dava por meio de indicação política feita por vereadores, deputados, prefeitos ou outros chefes políticos. O magistério paranaense se colocou desfavorável a esse e outros empreendimentos do poder público e, como vimos no primeiro capítulo, já se mobilizava desde 1947, organizado em Associação de Classe. Contudo, a ditadura militar cumpriu desmobilizar estas e outras formas de organizações dos trabalhadores.

A reivindicação era por uma política educacional mais definida em relação à carreira dos trabalhadores em educação. A falta de políticas públicas, de melhor planejamento do sistema público de ensino e de um plano de carreira para os trabalhadores da educação, colocava estes trabalhadores diante de uma situação instável nas suas carreiras. Várias greves e movimentos ocorreram nesta época, enfatizando a urgência da aprovação do Estatuto do Magistério.

O Estatuto foi proposto pelos professores ao governo, no ano de 1967. Entre outras exigências, solicitava: plano de carreira; elaboração de concurso público; e, ainda que fosse incluído um outro critério, diferente da indicação política que vigorava até então, para a seleção e escolha do diretor escolar da rede pública estadual do Paraná, sugeria-se que essa seleção fosse feita pela lista tríplice.

Devido a essa manifestação, no dia 6 de novembro de 1968, foi aprovado o Estatuto do Magistério pela Lei nº 5.871/1968; portanto, um mês antes de o AI-5, entrar em vigor, no dia 13 de novembro de 1968, dando poderes absolutos ao regime militar. O Estatuto do Magistério Paranaense, dentre outras questões, normatizou as condições para o acesso ao cargo de dirigente escolar por meio da lista tríplice. Apesar da conquista, Bertan (1996, p. 47) ressalva que,

Para o movimento dos professores paranaenses, a aprovação do Estatuto do magistério e a instituição da lista tríplice na escolha de diretor representou, na época, um significativo avanço do controle interno das relações de poder no interior da escola, além de significar, ainda, uma pseudo-autonomia nas suas decisões. Pseudo-autonomia, no sentido de

que os professores elaboravam a lista tríplice, mas ainda não tinham o poder de tomar a decisão final, pois nem sempre o mais votado era o nomeado.

É importante frisar que esse significativo avanço ou essa meia conquista se deu em um período em que o Estado brasileiro passava por uma situação arbitrária devido ao golpe militar de 1964 e a institucionalização do AI-5 em 1968, dando poderes absolutos ao Presidente da República em exercício, inclusive em suspender as garantias constitucionais. Reiteramos que as greves e as manifestações públicas dos movimentos populares, neste período, foram reprimidas pelo avanço da força militar.

Mesmo diante desse panorama político, continuou garantida a conquista da escolha de diretores das escolas públicas por meio da lista tríplice. Coube à Congregação das escolas – formadas por professores e funcionários efetivos – a responsabilidade de indicar a lista tríplice. Esta lista era acrescida do *curriculum vitae* dos candidatos à função diretiva nas escolas e enviada à Inspeção Regional de Ensino. Na sequência, a documentação era enviada à Secretaria de Educação e Cultura, onde era feita a escolha do nome entre aqueles que compunham a lista. Essa escolha, porém, era embasada em critérios centralizadores e conservadores, ou seja, era o poder público que decidia de fato sobre a nomeação desse profissional. Ainda é importante frisar que essa escolha, feita de forma totalmente antidemocrática, acabava acontecendo de forma bastante particular, levando em consideração o apadrinhamento e o compadrio político dos candidatos ao cargo.

Na década de 1970, a lista tríplice foi abolida. Isso contrariou o movimento dos trabalhadores em educação que, mesmo entendendo as falácias por quais passava essa forma de escolha para diretores escolares, consideravam-na uma conquista da categoria docente.

Conforme Bertan (1996, p. 48), “a lista tríplice, como critério de escolha dos diretores das escolas, materializou-se como uma vitória do magistério paranaense”. No entanto, os deputados paranaenses, não satisfeitos com essa forma de escolha, revogaram essa conquista. A iniciativa da revogação foi apresentada à Câmara pelo então deputado Aníbal Khury. A revogação foi uma demonstração da “força do arbítrio, a defesa dos interesses da oligarquia reinante, na medida em que os aludidos deputados criticavam a lista tríplice, porque ela ainda

representava um espaço de autonomia da escola” (BERTAN, 1996, p. 48). A abolição da lista tríplice permitiu o regresso da escolha de diretor pautada no favoritismo político.

Em 1976, houve a alteração do Estatuto do Magistério Paranaense, para adequá-lo à LDBEN 5.692/1971. Essa alteração foi pautada pelo anteprojeto de lei proposto por Borsari Neto, que, na época, ocupou o cargo de Secretário da Educação e da Cultura. As reformulações feitas no Estatuto do Magistério Paranaense, a partir desse anteprojeto, encontraram-se pautadas na lógica burocrática e estatal, diferentemente daquilo que propunham os trabalhadores em educação.

Dessa forma, as reformulações fragmentaram o segmento docente. As atividades do pessoal do magistério foram diferenciadas em duas categorias específicas, a saber: docentes e especialistas¹⁹ em educação. Criou-se, assim, uma hierarquia dentro da escola. Essa hierarquia contribuiu para pulverizar a força trabalhadora, a partir do momento em que surgiu a figura daquele que devia pensar, planejar e comandar o processo de trabalho e aqueles outros que deviam obedecer e executar as ordens, semelhantemente ao trabalho parcelar e fragmentado que ocorre nas fábricas, tendo em vista o padrão taylorista/fordista.

Com a abolição da lista tríplice, voltaram a acontecer as nomeações e exonerações de diretores escolares a partir da indicação política, levando a um retrocesso das conquistas já feitas pelos trabalhadores da educação.

Na década de 1980, mais especificamente no ano de 1982, os docentes, que se agregavam na Associação de Professores do Estado do Paraná – pois nesta época, ainda não era permitida a organização de Sindicatos – apoiaram a candidatura do então aspirante ao cargo de Governador do Estado, José Richa, do PMDB. Em sua campanha política, o candidato se colocou contrário às políticas que vinham contribuindo para a precarização da força de trabalho na educação, tornando-a mercadoria barata a ser explorada pelo Estado (APP/SINDICATO, 2010).

O PMDB alcançou vitória nas eleições para Governador do Estado do Paraná na primeira eleição direta após o período ditatorial, como já assinalamos. Iniciou-se, então, uma discussão que vislumbrava estabelecer uma relação mais democrática entre Estado e sociedade, principalmente na área da educação.

¹⁹ Orientadores e Supervisores educacionais.

O governo de José Richa (1983-1986) buscou apoio na Associação de Professores do Paraná (APP), que outrora havia apoiado sua candidatura. A Secretaria da Educação do Paraná elaborou as metas para a escola, nas quais se citava a intenção da

[...] democratização do poder, participação da comunidade escolar; [...] estímulo das comunidades organizadas para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educacionais, nos seus aspectos políticos e técnicos, financeiro e administrativo; superação das posturas técnico-burocráticas nos procedimentos e na estruturação institucional [...] (BERTAN, 1996, p. 52).

Para colocar em prática essas intenções, iniciou-se uma série de medidas visando a democratizar as relações no interior das escolas. Dentre essas medidas, estava a escolha de diretores a partir do voto direto da comunidade. A primeira eleição direta para diretores ocorreu de acordo com o Decreto Lei nº 455/1983 de forma paritária, sem peso diferente para os votos, em 17 de julho de 1983, num clima,

[...] de quase euforia, com a participação de cerca de 2 milhões de pessoas em 3.500 escolas da rede estadual. Apesar de ser uma sexta-feira, houve comparecimento de mais 70% dos pais de alunos. Na maior parte das escolas, os candidatos se apresentaram como tais, utilizando as técnicas habituais nas eleições para os cargos do legislativo e do executivo: **santinhos**, comícios, faixas, carta aos pais eleitores, camisetas com propaganda e até carros de som que veiculavam suas plataformas e promessas (CUNHA, 1995, p. 247, grifo do autor).

A utilização das mesmas técnicas usadas no processo eleitoral do executivo e legislativo do país reitera a nossa concepção de que, embora a instituição formal da gestão democrática e da eleição de diretores seja um real avanço na forma de organização política da escola, ela ocorre de acordo com o modelo da democracia liberal capitalista.

Entretanto, o processo eleitoral não seguiu conforme a intenção dos trabalhadores da educação. Por pressão dos deputados e frustrando, mais uma vez, a expectativa dos trabalhadores em educação do Paraná, ficou instituído que, após o resultado das eleições, fosse elaborada uma lista tríplice com os nomes dos três candidatos mais votados (CUNHA, 1995). A lista era encaminhada à Inspeção Regional de Ensino, que anexava um parecer e encaminhava-a para a Secretaria de Estado da Educação, para posterior nomeação do diretor.

O decreto 455/1983 assinalava que seriam encaminhados ao Secretário de Educação três documentos dos candidatos após a eleição, a saber: 1) a declaração de aceite de cada integrante da lista tríplice ao cargo de direção, comprometendo-se a concordar com todas as determinações legais inerentes ao cargo; 2) o *curriculum vitae*; e 3) o programa de trabalho a ser executado na gestão da escola, no caso de serem designados. Isso implicava que não havia garantia que o mais votado fosse o designado, podendo não sê-lo após a análise realizada nos documentos enviados para a Secretaria.

Assim, mais uma vez, a vontade política do governo foi sobreposta à vontade dos trabalhadores. Se isso pode ser considerado um avanço, o avanço foi que, se em 1968 a lista tríplice era indicada por um pequeno grupo que formava a congregação da escola, agora ela seria composta pelo voto direto dos atores da escola; no entanto, a decisão ainda ficou nas mãos do governo. Apesar disso, a iniciativa da eleição, mesmo que seguida de escolha pela lista tríplice, foi considerada como um avanço democrático, tendo em vista o período repressor vivido em todo o país.

Em presença desse processo, ao não atender os anseios dos trabalhadores em educação, o governador José Richa sofreu muitas críticas da APP, pois logrou as promessas feitas nas eleições, quando obteve o apoio dessa entidade. Diante das críticas, o governador se comprometeu a fazer mudanças no processo eletivo quando findasse o tempo do mandato dos candidatos eleitos. A APP continuou fazendo as reivindicações e solicitando que o decreto 455/1983 fosse alterado. Concomitantemente, o Brasil passava por um processo de *abertura política* e de democratização social, com o movimento *Diretas Já*, como já explanado no primeiro capítulo.

O decreto 455/1983 instituiu que, em novembro de 1984, fosse realizada outra eleição de diretores, finalizando o mandato dos diretores designados em 1983.

Quando findou o mandato dos diretores eleitos pela lista tríplice, instituíram-se alterações na eleição direta para diretores das escolas. A primeira eleição foi prevista para o mês de novembro de 1984. Entretanto, surpreendentemente, a Assembleia Legislativa Estadual do Paraná prorrogou o mandato dos diretores em exercício para o final de 1985. Simultaneamente, a essa prorrogação o governador sancionou a Lei nº 7.961/1984, suprimindo a lista tríplice e

estabelecendo um mandato de dois anos consecutivos aos diretores eleitos, permitindo também a reeleição.

Segundo Bertan (1996), protelar as eleições para o ano de 1985 foi uma estratégia política, pois assim essas eleições culminariam com as eleições para as prefeituras e câmara de vereadores, o que permitiria a partidarização do processo eleitoral. Assim, os políticos que tivessem interesse em ampliar a influência no município acabariam por financiar o pleito eleitoral dos candidatos.

A Lei 7.961/1984 previu que, quando houvesse vacância do cargo de direção, por desistência ou demais motivos, caberia ao Secretário de Estado da Educação a designação de outro diretor escolar para completar o mandato. A APP, contrária a essa norma, propôs que, no caso de vacância da função, fosse conduzido à função de diretor o segundo candidato mais votado. A proposta foi aceita pelo governo.

No ano de 1985, ocorreu a segunda eleição para diretores de escola. Em 1986, Álvaro Dias, também do PMDB, foi eleito governador do Estado, para o período de 1987-1991, como sucessor de José Richa. Para a educação, foi desastrosa a gestão de Álvaro Dias, em cuja gestão houve a realização de quatro greves, por causa do arrocho salarial, e não houve diálogo com os trabalhadores da educação (APP/SINDICATO, 2010).

A título de exemplo, destacamos o caso da passeata ao Palácio do Iguazu, em Curitiba, em agosto de 1988, realizada por cerca de três mil professores. Assim que os professores manifestantes chegaram ao Centro Cívico, foram recebidos pelos policiais e seus cachorros. O fato marcou a história do movimento de professores no Estado do Paraná. A partir deste evento, o dia 30 de agosto passou a ser considerado *Dia de Luto e de Luta* pelos professores paranaenses, dia no qual até a data de hoje, ainda são realizadas paralisações e manifestações dos docentes da educação básica no Paraná (APP/SINDICATO, 2010).

Contudo, neste período continuou ocorrendo a eleição para diretores com poucas alterações, sendo uma delas que “não poderiam ser candidatos os diretores que tivessem exercido dois mandatos sucessivos [...] fosse por eleição, fosse por nomeação [...]” (CUNHA, 1995, p. 250).

Dentre os anos de 1983 a 1989, aconteceram quatro eleições para diretores nas escolas paranaenses (1983, 1985, 1987 e 1989). Como visto, as primeiras, por meio da lista tríplex e, na sequência, pela eleição direta.

Paro (1996) aponta que, a partir dos anos 1990, ocorreu um retrocesso no processo eleitoral para escolha de diretor escolar no Paraná. Em 1991, o então governador do Estado, Roberto Requião (PMDB – 1991-1994), entrou como uma ação solicitando ao Supremo Tribunal Federal (STF) para que fosse suspenso o inciso VII do Art. 178 da Constituição Estadual do Paraná. O inciso prescrevia a “gestão democrática e colegiada das instituições de ensino mantidas pelo Poder Executivo Estadual, adotando-se o sistema eletivo, direto e secreto na escolha dos dirigentes, na forma da lei” (PARANÁ, 1989).

Conforme a petição inicial protocolada no STF sob nº 13.289/1991, o artigo 178 da Constituição Estadual do Paraná violava os princípios de organização impostos aos Estados nos Art. 25 da CF/1988.

O Art. 2º da CF/1988 prescreve que confere “ao chefe do Executivo a competência da direção superior da Administração Pública e o poder discricionário de nomeação e designação para cargos em comissão e funções de confiança”. O Governador do Estado assim arrazoou na petição inicial:

No sistema eletivo há evidente cerceamento da independência e autonomia do Poder Executivo de gerir a Política da Educação, pois a eletividade introduz nesse decisivo segmento da ação do Estado um componente que neutraliza e compromete a própria integridade do regime de governo. A direção superior da Administração Pública perde sua vitalidade e eficácia, pois ela implica a atribuição discricionária do Executivo – pelo Governador, em ação própria, ou pelo Secretário, por delegação ou competência – de escolha dos ocupantes de função de confiança (PARANÁ, 1991b, p. 5).

Com esses argumentos antidemocráticos, mas de acordo com a legislação, o governador convenceu o STF. Diante da ação de Requião, alegando que a eleição de diretores era inconstitucional, no dia 7 de fevereiro de 1992, em votação unânime, o STF acatou a medida cautelar e suspendeu o inciso VII do art. 178 da Constituição Estadual do Paraná (1989).

Dessa forma, revogaram-se as eleições de diretores que vinham acontecendo desde 1983. Novamente, os interesses antagônicos entre trabalhadores da educação e o Governo do Estado vieram à tona, e a autocracia do Estado se impôs às expectativas dos trabalhadores.

A partir de então, o diretor escolar passou a ser designado pelo Estado após a consulta ao quadro da escola, como regulamenta o Decreto 849/1991. Ou seja, após grande estardalhaço, as coisas permaneceram mais ou menos como

estavam. A medida do governador veio apenas para lembrar que a autoridade estatal é soberana sobre as escolas e sobre a figura do diretor. Rememorou-se, assim, que, a partir do momento em que o diretor é designado pelo Estado, pode por este ser destituído do cargo a qualquer momento, sem consulta prévia aos quadros da escola. Foi um lembrete para evidenciar o controle do poder público, que, de fato, nunca deixa de existir devido à natureza da escola e do Estado na sociedade de classes.

A década de 1990 marcou o avanço do neoliberalismo em todas as áreas e também na educação, como discutido no segundo capítulo. A lógica empresarial se expressou com grande força nas escolas públicas. Neste contexto, no ano de 1995 assumiu o governo do Estado Jaime Lerner (1995-1998), que foi reeleito para um segundo mandato em 1999-2003.

Esse governador voltou a institucionalizar a eleição para o cargo de diretores (Decreto n. 4.313/2001), até mesmo porque assumiu esse compromisso na campanha eleitoral. Entretanto, pela primeira vez no Estado do Paraná, a eleição direta foi precedida por uma prova de caráter eliminatório, que avaliava as competências administrativas e gerenciais dos candidatos aspirantes ao cargo.

No processo eleitoral, no qual poderiam se candidatar os professores que haviam conseguido êxito na prova, poderiam votar, além dos atores escolares (alunos, pais, funcionários e professores), também os funcionários dos órgãos regionais da rede estadual, ou seja, dos Núcleos Regionais de Educação (NRE).

Para Almeida (2004, p. 130), “a participação dos funcionários que trabalham nos Núcleos Regionais de Educação como eleitores no processo constitui-se também numa novidade, de certa forma, traduz um mecanismo de burocratização da eleição”. Na sequência da eleição, os diretores eram encaminhados para cursos de capacitação que enfatizavam a chamada gestão compartilhada.

O governo de Jaime Lerner (PSDB) ocorreu concomitantemente ao governo de FHC no Governo Federal. Reiteramos que este foi um período marcado pelo início da influência do neoliberalismo no Brasil, e isso repercutiu no sistema público de ensino. Para se adaptar a este contexto, as unidades federativas do país apresentaram diferentes propostas no campo da gestão escolar, a fim de contrapor a burocracia e a hierarquia. Cada Estado utilizou uma nomenclatura para caracterizar suas propostas de gestão, mas, apesar das diferenças, em comum todas buscavam

se alinhar com a propalada reforma do estado no Brasil (MICHELON; ZANARDINI; ROSA, 2007). No Paraná, a nomenclatura utilizada nessa orientação foi gestão compartilhada.

Nesse contexto, as estratégias de gestão difundidas entre os diretores escolares estimulavam a participação na escola, como forma de essa instituição captar recursos próprios para sua gestão, em parceria com a sociedade. A proposta da gestão compartilhada estimulava a produtividade, a eficácia e a eficiência, induzindo a concorrência entre as escolas públicas. Isso contribuiu para reforçar a organização da escola na perspectiva do mercado, instaurando, entre as instituições e nas próprias instituições, a competição, o individualismo e a meritocracia. A meta das escolas consistiria em conseguir resultados e superar os baixos desempenhos por conta própria, estabelecendo parcerias com a sociedade (LIMA; VIRIATO; ZANARDINI, 2003).

Foi esta a perspectiva de gestão que norteou o processo de formação dos diretores eleitos, a fim de difundir a concepção que o governo paranaense queria instituir. Há que se considerar que essa retórica está plenamente de acordo com a concepção das políticas educacionais a partir da década de 1990, na qual há a grande influência dos organismos financeiros multilaterais (BM, FMI, OMC).

A modalidade mista para acesso à função de diretores – prova seguida de eleição – foi bastante criticada pela APP, que passou a ser Sindicato em 1989. A crítica incidiu sobre o caráter tecnocrático em detrimento do caráter político que tal forma de acesso ao cargo promovia.

Durante o ano de 2003, ano que antecedeu a eleição de governadores do Estado do Paraná, a APP/Sindicato juntamente com a Associação Paranaense de Administradores Escolares (APADE) organizaram alguns debates, a fim de rediscutir o processo de escolha de diretores para torná-lo mais democrático e próximo aos interesses dos trabalhadores da educação.

Neste mesmo ano, novamente, Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010) assumiu o Governo do Estado. Em sua campanha política, houve a intenção proclamada de se distanciar dos impositivos neoliberais que reiteradamente imprimem a lógica empresarial na escola. Assim, o governador assumiu a bandeira da gestão democrática, alinhando seu discurso aos interesses dos trabalhadores da educação. Iniciou-se, então, um processo em que a Secretaria de Educação passou a organizar vários momentos de formação para os trabalhadores da educação, a fim

de revitalizar a gestão da escola. A proposta era otimizar as instâncias de gestão democrática, aumentando a participação política no interior das escolas, e otimizar também a eleição de diretores.

Em 2003, as eleições voltaram a ser instituídas pelo mesmo governador, que, em 1991, entrou com uma ação alegando inconstitucionalidade deste procedimento. Requião promulgou a Lei 14.231/2003. As eleições diretas para diretores e diretores auxiliares das escolas da rede pública estadual passaram a ser normatizadas por esta Lei e, posteriormente, pela Lei 15.329/2006. A única alteração substantiva que ocorreu na Lei de 2006 foi no tempo de mandato dos diretores que passou de dois anos – Lei 14.231/2003 – para três anos consecutivos, na Lei 15.329/2006.

Outra mudança diz respeito apenas às alterações que a Lei Complementar 103/2004 promoveu, instituindo mudanças na carreira docente. Uma delas foi transformar os cargos de especialistas em educação em professores pedagogos²⁰ no Estado do Paraná. Assim, a Lei 15.329/2006 fez as devidas adequações na nova nomenclatura para os cargos da escola, que passaram a ser utilizadas após esta data.

A resolução 4.202/2008 instituiu “normas complementares para o processo de escolha de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica do Paraná” (PARANÁ, 2008, p. 1). Segundo essa resolução, todos os atores escolares podem votar nas eleições para diretores – pais, alunos, funcionários e professores –, e o voto é paritário.

Consta, ainda, no Art. 1º da Lei 14.231/2003 que

A designação de Diretores e Diretores Auxiliares da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná **é competência do Poder Executivo**, a qual fica **delegada**, nos termos desta lei, à Comunidade Escolar, **mediante consulta** a ser realizada simultaneamente em todos os Estabelecimentos de Ensino (PARANÁ, 2003, grifos nossos).

Assim, embora o retorno das eleições tenha sido um avanço, destacou-se na Lei o ato de designar que se manteve sob a responsabilidade do Poder Executivo. Este poder, *amistosamente*, faz uma consulta aos trabalhadores da escola, pais e estudantes, delegando sua responsabilidade aos atores da escola. O

²⁰ Coordenadores pedagógicos.

ato de delegar envolve a designação, por uma pessoa (Poder Executivo) a outra (atores da escola), de uma tarefa específica (escolher o diretor) e o compromisso daquela (Escola) que recebe a obrigação de concluir a tarefa, mas não de decidir em última instância. Delegar, no mundo empresarial, torna-se uma das maiores habilidades que um gerente eficaz pode demonstrar. Quando se delega, não somente se transfere parte da responsabilidade para outra pessoa, mas, também, e, sobretudo, a obrigação de prestar contas pela manutenção dos padrões que são estabelecidos, em última instância, pelo Poder Executivo e não pela escola.

Até aqui, explanamos sobre as divergências entre os trabalhadores e o poder público, no que diz respeito à eleição de diretores no Paraná. Cabe agora apresentar um quadro, sintetizando as principais ações deste processo.

QUADRO 5 – Eleição de diretores no Paraná

Ano	Ações
1968	Foi instituída a lista tríplice para acesso à função de dirigentes escolares a partir da Lei 5.871/1968.
1970	O Deputado Anibal Khury apresentou à Câmara a solicitação de revogação da lista tríplice. A solicitação foi aceita pela casa. A função de diretor escolar voltou a ser indicada pelo poder público.
1977	A Lei Complementar nº 7 – Estatuto do Magistério Paranaense – instituiu a função dos especialistas da educação nas escolas públicas do Paraná.
1983	José Richa/PMDB foi eleito com o apoio da APP. Ocorreu a primeira eleição para dirigentes escolares no Paraná. A SEED apresentou metas para democratizar as relações de poder nas escolas e estimular a participação da comunidade. O decreto 455/1983 normatizou a eleição, que foi seguida de lista tríplice composta pelo nome dos mais votados, que deveriam ser designados pelo poder público.
1984	José Richa sancionou a Lei 7.961/1984, suprimindo a lista tríplice. A segunda eleição, que deveria ocorrer em 1984, foi protelada para 1985. Foi estabelecido o mandato de dois anos para a função diretiva.
1985	Ocorreu a segunda eleição para diretores escolares no Paraná.
1987/1989	Ocorreram, respectivamente, a terceira e a quarta eleição para diretores escolares no Paraná na gestão de Alvaro Dias/PMDB. O governo não estabeleceu diálogo com os trabalhadores da educação. Suas ações na área contribuíram para o arrocho dos salários.
1991	Requião/PMDB foi eleito. Entrou com uma ação no STF alegando inconstitucionalidade da eleição de diretores. A APP-Sindicato se manifestou contrariamente a essa ação. Permaneceu a consulta à comunidade sobre a escolha do dirigente escolar.
2001	Jaime Lerner/PSDB assinou o Decreto nº 4.313/2001, que voltou a instituir a eleição direta para dirigentes escolares. A eleição foi precedida por prova que avaliou a competência técnica e administrativa dos candidatos. Os funcionários dos Núcleos Regionais de Educação tinham voto no processo eleitoral.
2003	Requião/PMDB assumiu o compromisso de democratizar as relações de poder na escola. Assinou a Lei 14.231/2003 que normatizou a eleição de diretores. A prova técnica deixou de ocorrer, e os funcionários do NRE não tiveram mais direito a voto.
2006	A Lei 15.329/2006 foi promulgada para adequar o processo de eleição ao Plano de Cargo e Carreira - Lei 103/2004. O mandato do diretor passou de dois para três anos.
2008	A resolução 4.202/2008 instituiu normas complementares para o processo de escolha de diretores das escolas do sistema público de ensino do Paraná.

Quadro elaborado pela autora.

Apontamos até aqui apenas algumas contradições na luta pela eleição de diretores no sistema público de ensino paranaense, contradições estas que ocorrem

devido ao papel e à função que a escola e o Estado ocupam na sociedade de classes. A escola, na perspectiva de Althusser (1985), é a principal instituição de que o Estado se utiliza para difundir sua ideologia na sociedade, além de ser um espaço de que a classe dominante se vale para formar a força de trabalho para se adequar aos padrões do trabalho assalariado no capitalismo. A eleição de diretores nas escolas estatais seguiu o padrão da democracia liberal burguesa. Portanto, se a eleição de diretores foi e é uma das formas mais defendidas por aqueles que almejam a democracia em sua forma radical, também é uma forma de edulcorar, de passar um verniz democrático nos conflitos que ocorrem na escola. Mesmo assim, não podemos deixar de entender a eleição de diretores como uma conquista dos trabalhadores da educação. Nisso, concordamos em parte com Dourado (2006, p. 94), que entende que

[...] a participação não deve ser confinada apenas à dimensão política do voto, mas a esta deve associar-se o construto da participação coletiva por meio de criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação dos vícios clientelísticos e das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas. Tal prerrogativa passa pela construção de espaços de cidadania pelos e para os trabalhadores.

Expusemos acima que concordamos parcialmente com o autor nessa citação, pois acrescentaríamos a ela que essa construção de espaços de cidadania talvez não seja possível em uma sociedade dividida em classes com interesses estruturalmente antagônicos, como a que vivemos atualmente.

Neste contexto contraditório, as eleições para diretores foram instituídas no Paraná. Contudo, será que elas atenderam às expectativas dos trabalhadores em educação na ampliação da gestão democrática nas escolas? É sobre as expectativas e as frustrações que a forma de acesso à função de dirigente escolares trouxe que tratamos a seguir.

3.3 Dilemas, desafios e expectativas em torno da eleição de diretores

A década de 1980, como apontamos, foi marcada pelo período de redemocratização do país. Foi nessa década que a escolha de diretores para as escolas públicas por eleição direta da comunidade começou a ganhar expressão no cenário nacional. Essa perspectiva de introdução da eleição para escolha de diretores escolares trouxe muitas expectativas a todos os sujeitos envolvidos nesse

processo. Paro (2001) faz uma análise dessas expectativas, algumas das quais pelo menos, em sua opinião, impossíveis de realizar.

A primeira expectativa que o autor aponta diz respeito à grande confiança depositada na capacidade de a eleição direta para diretores vir a neutralizar aqueles métodos tradicionalistas, que são embasados no clientelismo e no favoritismo. Na realidade, o que ocorre de fato é que, embora a eleição amenize este método, ainda há muitos espaços para a influência política. O clientelismo continua a fazer parte do processo eletivo, inclusive no interior das escolas. Isso se faz notório, para Paro (2001), tanto no processo de eleição para diretor quanto durante o período de seu mandato.

Paro (2001) indica, ainda, que os professores se queixam que na época das eleições se formam muitas *panelinhas*. Ainda ocorre a queixa dos próprios diretores, que percebem que os próprios sujeitos das escolas, futuros eleitores, cobram contrapartidas para dar apoio a este ou àquele candidato na época das eleições. Entretanto, o autor não vê as eleições como as causas desses males, mas aponta que isso ocorre por conta do histórico de uma cultura tradicionalista.

No que se refere ao clientelismo, chamamos a atenção para o fato de a escola pública ser parte do aparato estatal e, portanto, ter um nexos direto com o Estado. A escola depende da manutenção financeira que o poder público lhe confere e está submissa às regras, à hierarquia política. As pessoas que ocupam o poder público são as que definem as prioridades e o dispêndio de recursos. Portanto, a eleição direta para diretores não é suficiente para evitar a partidarização e o clientelismo na gestão escolar. Isso nos remete à discussão feita no primeiro capítulo sobre a democracia liberal, na qual os votantes são considerados *consumidores* e os políticos são os *empresários* (MACPHERSON, 1978). Ou seja, a eleição para diretores segue dentro dos limites do mercado político.

Outra expectativa que veio com a eleição de diretores é que ela por si só eliminaria o autoritarismo que existia e ainda persiste nas escolas. Esse autoritarismo é o que levaria à falta de participação dos sujeitos nas decisões e nos encaminhamentos dos assuntos escolares. Supunha-se que o diretor não demonstrava compromisso com os sujeitos da escola por não ter sido escolhido por eles e, portanto, articulava-se apenas com os interesses estatais. Com a eleição, esperava-se que a escola se dirigisse de forma rápida para um convívio democrático e para uma participação mais significativa de todos em sua gestão (PARO, 2001).

Contudo, a vivência nas escolas estatais que realizam as eleições para diretores tem mostrado, através de muitas pesquisas, que essas expectativas ficam no campo do otimismo, mas são pouco factíveis no cotidiano do trabalho escolar. Dessa forma,

As pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento, de forma radical e imediata, frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático, que detém a autoridade máxima na escola, persistiu mesmo com a eleição. As causas do autoritarismo existente nas unidades escolares não advêm exclusivamente do provimento do diretor pela via da nomeação política. É preciso considerar que tal autoritarismo é resultado da conjunção de uma série de determinantes internos e externos à unidade escolar [...]. É preciso ter presente que, também neste caso, não se trata em absoluto de culpar a eleição, mas de reconhecer que ela tem limites (PARO, 2001, p. 67).

As suposições de que a eleição eliminaria o clientelismo e o autoritarismo nas escolas não eram e não são as únicas. Há, ainda, a expectativa de que a eleição para o cargo de direção escolar aumentaria a participação de todos os sujeitos na gestão da escola. Sobre isso, Paro (2001) acrescenta que a participação é apenas uma possibilidade, mas não é algo que se garanta com a eleição.

Esse autor cita, ainda, que muitos dos diretores eleitos se queixam que muitos professores veem a eleição como uma forma de escolher alguém para carregar e resolver os problemas da escola. Para ele, a eleição trata-se da escolha de alguém que, por um período determinado de tempo, vai coordenar os esforços coletivos de um grupo.

A citação do autor nos remete ao assunto discutido no primeiro capítulo em relação a como a representatividade é vivenciada na democracia liberal. Tanto os representantes não representam seus representados, servindo mais àqueles que detêm o poder hegemônico na sociedade, como os representados esquecem ou deixam de cobrar que os projetos prometidos nas campanhas políticas sejam colocados em prática após a eleição. Enfim, é a democracia liberal operando com todos os seus entraves.

A eleição de diretores, se ocorre entre tantas expectativas e frustrações, traz também algumas modificações necessárias na conduta do professor, que assume a função diretiva nas escolas. Pressupõe-se que, ao ser eleito pela comunidade, esse professor, mesmo diante de tantos obstáculos, acabe por assumir publicamente um compromisso com aqueles que o elegeram. Por outro lado, ao deixar de ser indicado pelo poder público, esse diretor, embora continue

sendo em última instância representante desse poder, tem menos acesso aos órgãos centrais. Sobre isso, Paro (2001) comenta que, quando havia o clientelismo, o diretor era selecionado a partir de critérios políticos. Assim, mantinha formas de relacionamentos com o poder público embasados na indicação política. Com a eleição de diretores, isto se altera. O diretor eleito tem acesso restrito às fontes de poder. O contato político passa a ser mais dificultoso. Desta forma, o diretor eleito arca com todos os problemas intrínsecos a sua função e necessita construir diferentes formas de relacionamento com os órgãos públicos.

Dessa forma, o diretor é colocado em uma situação bastante dúbia entre aquilo que os sujeitos que o elegeram esperam de sua conduta de representante da comunidade e aquilo que o Estado, através da Secretaria de Educação e dos NREs, determinam que seja feito nas escolas. Assim Paro entende que para o diretor “era mais fácil a situação anterior em que recebia determinações superiores e as impunha aos seus comandados, sem maiores dificuldades” (PARO, 1996, p. 384). O autor ainda acrescenta que,

À sua condição de responsável último pela escola e de preposto do Estado no que tange ao cumprimento da lei e da ordem na instituição escolar, soma-se agora seu novo papel de líder da escola, legitimado democraticamente pelo voto de seus comandados, que exige dele maior apego aos interesses do pessoal escolar e dos usuários, em contraposição ao poder do Estado. [...] Parece que a nova situação ainda não teve a qualidade de dotar o diretor e a escola de um novo poder de barganha diante do próprio Estado que, habituado a agir clientelisticamente no atendimento às unidades escolares, com a ausência do clientelismo, se acomoda em simplesmente não dar ouvidos às solicitações do diretor (PARO, 1996, p. 384).

No entanto, mesmo diante de tantos óbices, é importante ressaltar que a eleição para o cargo da direção traz a possibilidade de que os professores tenham condição de acesso ao cargo indistintamente, o que seria difícil ocorrer quando o acesso se fazia por indicação política.

Embora os resultados esperados diante da democratização das ações no interior das escolas tenham sido frustrados, defendemos que a eleição de diretores é a forma mais democrática de acesso a essa função, pois traz a possibilidade de que a direção da escola não seja imposta de cima para baixo, mas, sim, seja escolhida pelos próprios sujeitos que fazem parte dela.

Assim, o poder passa a ser delegado pelo coletivo que acaba por validar a liderança daquele que assume a função. Isso não ocorre quando o diretor chega à escola, ou porque passou em um concurso público, ou foi nomeado pelo poder público. Dessas formas, quando adentram a escola, ocorre um estranhamento entre os atores que ali estão e essa figura que chega ao espaço escolar sem ter criado nenhuma espécie de vínculo com os trabalhadores da escola, alunos e pais que ali atuam.

Consideramos, ainda, que a função de dirigente escolar nessa sociedade, sendo ela ocupada por meio de eleição ou não, em última instância, acaba por se caracterizar como uma função de controle do poder público. Assim, a figura do diretor escolar se caracteriza como peça fundamental de mando e de submissão da escola e dos trabalhadores que ali atuam. Entretanto, não podemos deixar de considerar que a prática eletiva, se não resolve os problemas de democratização das decisões na escola, caracteriza-se como um avanço democrático, que ocorre mediante a luta política dos trabalhadores da educação, como destacamos anteriormente.

CAPÍTULO 4

LUTA PELA INSTITUIÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ: ENTRE RETROCESSOS AUTORITÁRIOS E AVANÇOS DEMOCRÁTICOS (1991-2010)

Discutimos, neste capítulo, sobre o processo político desencadeado na ocasião da implementação dos conselhos escolares nas escolas públicas do Paraná. Para tanto, abordamos um espaço de tempo que vai de 1991, ano em que foi instituído o conselho escolar nas escolas paranaenses, até 2010, quando este colegiado sofreu as últimas reformulações legais. Apresentamos, portanto, as proposições para o conselho escolar em cinco mandatos governamentais, a saber: Roberto Requião/PMDB (1991-1994); Jaime Lerner/PSDB (1ª gestão, 1995-1998, e 2ª gestão, 1999-2002) e, ainda, os dois mandatos de Roberto Requião/PMDB, quando ele retornou ao governo do Estado do Paraná (1ª gestão, 2003-2006, e 2ª gestão, 2007-2010).

4.1 Colegiado escolar na proposta da escola cidadã (1991-1994)

Ao final da década de 1970, segundo Almeida (2006), o conselho escolar foi instituído em algumas redes de educação estaduais, como no caso da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. A princípio, este colegiado tinha caráter estritamente consultivo. Ou seja, não tinha estabelecido formalmente o poder de decisão.

A natureza deste colegiado passou de consultiva para deliberativa na década de 1980, diante das lutas populares que se deram em torno da redemocratização do país e da defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos. O conselho escolar passou, então, a ocupar um lugar político no sistema público de ensino, como um *órgão legislativo*. Entretanto, a preponderância do *executivo* (diretor escolar) continua forte em grande parte das escolas. É necessário destacar, contudo, que os termos *legislativo* e *executivo* são utilizados aqui sem

nenhum rigor jurídico, mas apenas para fazer analogia entre a organização do sistema político do Estado, com a organização colegiada da escola.

A década de 1980 foi marcada pela reorganização de alguns setores da sociedade, que se organizaram em conselhos populares, a fim de participar nos assuntos da vida pública (GOHN, 1994). Como vimos anteriormente, a eleição de diretores escolares no Estado do Paraná foi uma das conquistas deste período. Nesta mesma perspectiva, os conselhos escolares foram instituídos no Brasil a partir da década de 1980, “embalados pelos novos ventos da abertura política e pelas idéias de democratização do país” (PARO, 2001, p. 79).

No Paraná, a proposta de democratizar as relações no interior do Estado e no interior das escolas já vinha sendo reivindicada pelos professores, mediante seus sindicatos e pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Em junho de 1990, este Fórum elaborou sua carta de princípios. Dentre os onze princípios listados, constou como oitavo princípio a urgência da “criação e implantação de formas colegiadas e democráticas de gestão da escola brasileira em todas as instâncias, assegurada a representatividade e legitimidade das mesmas” (APP/SINDICATO, 2009, p. 90).

Na IV Plenária realizada por este Fórum, no mês de março de 1991, na cidade de Curitiba, a constituição dos conselhos escolares foi inserida como assunto de pauta. Além deste, outros temas sobre a gestão democrática compuseram as proposições do Fórum para a política educacional do Estado do Paraná. Desta forma, o Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, como discutimos no segundo capítulo, desde a sua instituição formal em 1989, já lutava para que as verbas públicas fossem, exclusivamente, para as escolas públicas e pela democratização das relações de trabalho no interior das escolas.

Este fato reitera a nossa ideia principal, ilustrando que, antes de a gestão democrática constar nas preleções políticas dos ocupantes do poder público, ela já era bandeira de luta dos trabalhadores da educação, no Paraná, assim como em nível federal.

Entretanto, para os trabalhadores da educação e suas entidades representativas, não se tratava apenas de incluir esta forma de gestão na legislação. Seria, sim, necessário, que a implantação e a constituição de um órgão colegiado na escola fossem precedidas por ampla discussão e negociação feitas entre as entidades que compunham o Fórum e os representantes do poder público. Esta

discussão apontaria os caminhos para construir uma política educacional a partir das necessidades e da realidade específica das escolas. Levaria em consideração a condição de trabalho no interior delas e proporia, então, condições objetivas que possibilitassem, de fato, a participação dos atores da escola em um órgão colegiado.

Entretanto, as proposições dos trabalhadores em educação foram inseridas no discurso do então aspirante ao governo do Estado do Paraná, Roberto Requião (PMDB), nas eleições de 1991, de forma apressada e aligeirada.

Desta forma, Requião apresentou algumas propostas em sua campanha eleitoral, ditas inovadoras, como a administração colegiada na escola. Colocou como prioridade a instituição dos conselhos escolares como locus de participação dos atores da escola e assumiu o compromisso da democratização das relações de poder no espaço escolar. Sua eleição ocorreu em 1991, e a primeira gestão deste governador foi até o ano de 1994.

Era importante apresentar um verniz renovador naquele momento político, pois a gestão anterior do PMDB – que teve como governador Álvaro Dias, mesmo partido de Requião à época – foi muito criticada no que dizia respeito à área da Educação. O governo de Álvaro Dias enfrentou greve de professores da educação básica de noventa e três dias e teve ações e encaminhamentos autoritários e antidemocráticos.

Requião, ao assumir, representava a terceira gestão ininterrupta do PMDB no Estado do Paraná. Na área da educação, uma das primeiras iniciativas políticas apresentadas por essa nova gestão foi o documento *Paraná: construindo a escola cidadã*.

Este projeto teve como consultor o professor Moacir Gadotti, da USP, e abordou a necessidade de as unidades escolares fortalecerem o poder e a cultura local, ofertando uma educação popular, ou seja, uma educação que contemplasse as necessidades da classe trabalhadora.

O projeto situou a autonomia da escola como eixo central, estimulando a instituição a desenvolver a gestão democrática. Sobre os conselhos escolares, o documento da *Escola Cidadã* cita:

Conselho de escola: É o órgão responsável pela elaboração, deliberação, acompanhamento, avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar, para que seja realmente autônomo e deliberativo, deve contar com a Secretaria de Estado da Educação como um órgão de apoio. O conselho de escola deve representar uma verdadeira escola e uma nova

oportunidade para os pais aprenderem e ensinarem na escola. Eles não podem ser tratados como ignorantes só porque desconhecem a legislação escolar. É o que apontam os dossiês; embora haja ainda muita crítica quanto ao não funcionamento do Conselho de escola, notam que, onde foram instalados os Conselhos, estes se convertem, rapidamente, em instrumentos essenciais da gestão democrática da escola (PARANÁ, 1991d, p. 248).

Desta forma, no documento, o conselho de escola aparecia, além de um órgão de gestão, ainda como possibilidade de ser um espaço de aprendizagem política para os pais que dele participassem.

Para Almeida (2006), em relação à administração da escola, o documento trouxe a proposição da descentralização do poder, ampliação da autonomia administrativa e financeira das escolas e o incentivo à participação da comunidade. Essa participação ocorreria no processo de seleção dos diretores, da elaboração do projeto político-pedagógico e da participação da avaliação permanente da escola.

Essas propostas, entretanto, a partir da posse do governador Requião, foram sendo concretizadas em ações que se apresentavam no discurso como democráticas, mas que, na realidade, significavam retrocessos nas conquistas que já haviam sido efetivadas pelos trabalhadores da educação.

Em relação aos retrocessos para a gestão democrática, um deles já destacamos: a revogação das eleições de diretores nas escolas estaduais paranaenses. Some-se a isso, ainda, a imposição de um Regimento Escolar Único (REU) para todas as escolas da Rede Estadual do Paraná, normatizada pela Resolução 2000/1991 da Secretaria Estadual de Educação. É sobre a imposição do regimento único que tratamos a seguir.

4.1.2 Regimento escolar único

A imposição do governo em estabelecer um Regimento Escolar Único (REU) para todas as escolas estaduais foi alvo de muitas críticas, principalmente por parte da APP-Sindicato e do Fórum Paranaense, uma vez que esta imposição feria os princípios da democracia. Explicando melhor, era de se esperar, numa perspectiva democrática, que cada escola tivesse autonomia jurídica para elaborar seu regimento escolar e não que um mesmo documento fosse imposto a todas as unidades escolares do Estado. O REU também foi alvo de críticas de muitos conselheiros que participavam do Conselho Estadual de Educação (CEE), que,

contrários aos ditames autoritários da Secretaria de Estado da Educação (SEED), elaborou logo a seguir a Deliberação 020/1991 que estabeleceu princípios gerais para o regimento das escolas. Desta forma,

Em 1991, trava-se um embate entre a Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação. A Secretaria, alegando a gestão democrática estabelece, por meio da Resolução nº 2.000/91, o Regimento Escolar Único para os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual [...]. Em resposta, o Conselho Estadual, mediante a Deliberação nº 020/91, coloca em seu Art. 1º, Parágrafo Único: A elaboração do Regimento Escolar, por expressar a organização da forma jurídica e político-pedagógica da unidade escolar, é atribuição específica de cada estabelecimento de ensino, vedada a elaboração de regimentos únicos para um conjunto de estabelecimentos (PARANÁ, 2010, p. 12).

Ocorreu, portanto, um dissenso entre a SEED e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Para compreender melhor este dissenso, é importante fazer um pequeno parêntese para considerar a natureza e a composição do CEE-PR.

O CEE-PR é um colegiado constituído por profissionais com experiência reconhecida na área da educação. Este colegiado é composto por dezenove conselheiros efetivos e seus suplentes, todos nomeados pelo Governador do Estado. Estes conselheiros formam a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. São dez conselheiros para a primeira câmara e nove para a segunda câmara. O mandato dos conselheiros é de seis anos (PARANÁ, 2009).

Naquela ocasião, o CEE-PR, como veremos, foi um espaço de luta política, embora os seus membros tivessem sido indicados pelo Governador do Estado.

O REU foi considerado pelo CEE-PR um contrassenso à gestão democrática, uma vez que não permitiu que os atores da escola elaborassem, eles mesmos, um regimento que viria para normatizar cada unidade de ensino. No Regimento Escolar Único (REU), elaborado e imposto pela SEED às escolas, constava a necessidade de as escolas organizarem a gestão colegiada e instituírem o conselho escolar. Sendo assim, por um lado, a SEED efetivou uma ação antidemocrática (impôs às escolas o REU), por outro apontou para a democratização das relações de poder nas escolas, uma vez que trouxe a possibilidade formal de efetivação do conselho escolar.

No ano de 1994, a SEED reconheceu a arbitrariedade que cometeu e deu razão ao Conselho Estadual de Educação. Esta Secretaria instituiu, então, a Resolução Secretarial 4.839/1994. Tal Resolução manteve o mesmo modelo para elaboração do Regimento Escolar, mas revogou a determinação de que as escolas estivessem submissas a apenas um REU. Assim, a SEED passou a considerar a Deliberação 020/1991 do CEE (PARANÁ, 2010).

4.1.3 Instituição formal do conselho escolar

O conselho de escola no Paraná foi instituído conforme o art. 9º da Deliberação 020/91, como órgão de natureza consultiva, deliberativa e fiscal. Isso foi considerado um avanço, à medida que conferiu a possibilidade ao conselho escolar de ser um espaço de deliberação e não apenas de consulta.

Constava, também, neste artigo que as deliberações deveriam estar compatíveis com a política educacional traçada pela SEED. É importante chamar a atenção para este fato para situar os meandros da política no Estado Liberal. Ao mesmo tempo em que o governo traz para sua plataforma política a vontade – mais ou menos coletiva – dos trabalhadores da educação, não deixa de ter o controle político sob a coisa pública (estatal). Isso é explicitado no art. 17 da Resolução Secretarial 2000/91, que assevera:

Caso a atuação do Conselho Escolar não seja condizente com as normas estabelecidas neste regimento, ou incompatível com a dignidade de suas funções, **o Secretário de Estado da Educação no uso de suas atribuições, poderá destituí-lo como um todo**, mediante instauração de processo administrativo ou disciplinar, devendo ser constituído um novo Conselho Escolar (PARANÁ, 1991, p. 7, grifos nossos).

Desta forma, ficou expresso claramente nesta Resolução, sem meias palavras e meandros, quem de fato controla e decide sobre os assuntos da escola: o Estado, na figura do Secretário da Educação. A lógica que imperou nos conselhos escolares, quando foram instituídos no Paraná, e por que não dizer até os dias atuais, não poderia ser diferente, haja vista a natureza da escola estatal capitalista. Os trabalhadores lutam por mais espaços de participação e possibilidades de controle popular sobre a coisa pública. O Estado concede. Mas, em última instância quem controla estes espaços e a participação que ocorre neles é o Estado.

A Resolução Secretarial 2000/91 no Art. 9º e 11º designou que todos os segmentos da escola estivessem representados no conselho escolar, sendo este conselho assim instituído:

O Conselho Escolar será constituído pelas seguintes categorias:

- a) Diretor, como Presidente;
- b) Um representante da supervisão de Ensino ou Orientação Educacional²¹;
- c) Um representante da equipe administrativa;
- d) Um representante de professores atuantes em sala de aula, por grau e modalidade de ensino;
- e) Um representante de alunos por grau e modalidade de ensino. Exceto nos estabelecimentos de ensino de 1º grau;
- f) Um representante de pais ou responsáveis por alunos regularmente matriculados, por grau e modalidade de ensino;
- g) Representantes indicados pelos segmentos organizados da sociedade, no mínimo um e no máximo cinco, designados pelo Secretário de Estado da Educação, em ato próprio (PARANÁ, 1991, p. 5).

Desta forma, a Resolução estabeleceu que o diretor da escola fosse o presidente do conselho escolar, mesmo diante da resistência da APP/Sindicato e do Fórum Paranaense, que almejavam que outro professor pudesse ocupar esta função. Desde então, uma instância criada para estar acima do poder da direção da escola é presidida pelo próprio diretor. As atribuições do conselho escolar são assim explicitadas no Art. 18 da Resolução:

- I – analisar e aprovar o Plano Anual do estabelecimento de ensino;
- II – acompanhar e avaliar o desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no Plano Anual;
- III – analisar projetos propostos por todas as categorias que compõem a comunidade escolar, no sentido de avaliar sua necessidade de implantação, e aprovar se for o caso;
- IV – apreciar e julgar os casos dos alunos que não cumprirem seus deveres e infringirem as normas expressas no regulamento interno do estabelecido de ensino;
- V – apreciar e emitir parecer quanto a reivindicações e consultas à comunidade escolar sobre as questões de seu interesse ou que digam respeito ao cumprimento do regimento escolar;
- VI – apreciar e aprovar o Plano de Aplicação e Prestação de Contas e Recursos Financeiros;
- VII – apreciar e emitir parecer sobre o desligamento de um ou mais membros do Conselho Escolar, quando do não cumprimento das normas estabelecidas neste regimento e/ou procedimento incompatível com a dignidade da função, encaminhando tal documento para a Secretaria de Estado da Educação;

²¹ No Paraná, os supervisores e orientadores educacionais desenvolviam suas funções nas escolas. Com a promulgação da Lei Complementar 103/2004 estes cargos passaram a ser denominados de professores pedagogos (coordenadores pedagógicos) e compõem a equipe pedagógica da escola, junto com os diretores e demais professores.

- VIII – supervisionar, juntamente com o Diretor, a exploração da cantina comercial, conforme a Lei vigente;
- IX – deliberar sobre outros assuntos encaminhados pela direção, pertinentes ao âmbito de ação a escola (PARANÁ, 1991, p. 8).

A primeira experiência das escolas paranaenses em constituir seus conselhos escolares foi atropelada por medidas administrativas e arbitrárias da SEED. Esta Secretaria condicionou a avaliação de desempenho de docentes e especialistas em educação para ascensão na carreira, com a criação dos conselhos escolares. Isso fez com que as escolas constituíssem seus conselhos às pressas, sem eleição ou consulta à comunidade, e apresentassem para a SEED a oficialização deles, antes de ter elaborado seus regimentos escolares (MARTINS, 1997).

Mesmo diante dos óbices e dificuldades aqui apresentados, a instituição dos conselhos escolares na rede estadual paranaense, no início da década de 1990, trouxe a possibilidade de um espaço de diálogo e discussão sobre os assuntos do cotidiano da escola. Ainda que a proposta não tenha se efetivado conforme o almejado pelos trabalhadores da educação, os conselhos escolares foram instituídos como espaços de possibilidade para a gestão democrática da escola.

Certo que tanto a eleição para diretores, já discutida anteriormente, assim como a institucionalização dos conselhos escolares, são importantes instrumentos de democratização da gestão. Entretanto, não são os únicos e necessitam estar associados a outras políticas públicas e trabalhistas, como no caso da atribuição de carga horária para pais e profissionais da educação para que possam participar destes espaços. Instituídos, assim, de forma isolada, os conselhos escolares bem pouco têm contribuído para ampliar a participação popular na gestão da escola.

Na análise da gestão do PMDB aqui apresentada, percebe-se um movimento contraditório no que diz respeito à forma de implementação da gestão democrática nas escolas paranaenses. Várias inferências podem ser feitas a fim de analisar estas contradições. Fizemos a seguir apenas breves apontamentos.

A princípio, analisamos que, como todas as demais propostas e projetos apresentados para a educação escolar, o projeto *Escola Cidadã* chega às escolas sem se apoiar em decisões conjuntas dos diversos atores sociais que compõem a

escola. Isso seria indispensável para uma proposta educacional que se pretendia democrática e progressista.

Inferimos ainda, como um segundo fato gerador de contradições, que o projeto veio na perspectiva de dar uma resposta às demandas geradas no seio do movimento de trabalhadores da educação. Assim, o governo do Paraná sinalizou ter a intenção de ser aliado dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que continuou a controlar a escola e o conselho escolar, podendo até destituí-lo quando achasse prudente.

Esta contradição está posta no fato de que o início da década de 1990 foi marcado por um momento político particular em que o neoliberalismo se espalhou pelos países da América Latina, solapando e desarticulando as políticas públicas, dentre elas a educação, em favorecimento do crescimento da economia de mercado.

Desta forma, os Estados brasileiros nos quais os partidos ditos de centro-esquerda saíram vitoriosos, favorecendo-se do anúncio da abertura à participação popular, logo deixaram a sociedade no desalento. O governo continuou submisso aos ditames da economia de mercado. Este é o limite e o papel do Estado na sociedade de classes.

Identificamos que ocorreu a descentralização de tarefas para as escolas, ao mesmo tempo em que se acirrou a centralização e o controle das decisões pelo Estado. Estas políticas e forma de gestão irão subsidiar as políticas que serão implementadas no governo a seguir, o governo de Jaime Lerner do PSDB. Este governo, com algumas permanências e outras inovações, continuou aparelhando ainda mais a gestão da escola aos indicativos neoliberais. É sobre este governo e suas proposições para a gestão da escola que tratamos a seguir.

4.2 Conselho escolar em descenso (1995-2003)

A primeira gestão de Roberto Requião (PMDB) findou no ano de 1994. Em 1995, após três gestões do PMDB (Richa, Álvaro Dias e Requião), Jaime Lerner (PSDB) assumiu o governo do Estado do Paraná. Este governador foi reeleito após a sua primeira gestão. Ocupou, portanto, o governo por duas gestões – 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. Importante ressaltar que a gestão de Lerner no governo estadual coincidiu com a gestão de FHC (PSDB) no Governo Federal. Não é novidade que a

gestão do PSDB tende a compactuar, explicitamente²², com a concepção neoliberal, assumindo uma postura de centro-direita. É neste período que ocorre a dita reforma do Estado no Brasil. É nesse período, também, que os organismos financeiros multilaterais têm grande influência nas políticas públicas dos países periféricos.

O discurso conservador começou a estimular, na área da educação, o poder do líder/diretor no gerenciamento da educação. Para Ramos e Fernandes (2010, p. 53),

[...] a defesa dessa nova forma de gerenciamento no setor educacional, bem como seu campo de análise, pautava-se na própria concepção de Estado pretendido para a sociedade global: um Estado ancorado num modelo de gestão enxuta, que se materializaria pelo repasse de diversas de suas responsabilidades para outros setores da sociedade.

Desta forma, segundo as autoras, a concepção de gestão democrática foi absorvida pelos conservadores. Entretanto, o governo utilizou esta forma de gestão como “estratégia desconcentradora para tornar a prestação de serviços sociais mais racional, eficiente, eficaz e, acima de tudo, otimizada” (RAMOS; FERNANDES, 2010, p. 54). Os conceitos utilizados pelos grupos progressistas continuaram sendo utilizados pelos grupos conservadores neste governo. Entretanto, estes conceitos tiveram seus significados distorcidos e descaracterizados.

Segundo Almeida (2006), em pesquisa realizada em escolas, na gestão do PSDB há uma visível retração na efetivação dos conselhos escolares e um destaque muito grande para a figura do diretor escolar, como o gerente e responsável último pela prosperidade de cada unidade de ensino. Promoveu-se assim o gerencialismo. Mudou-se a denominação da gestão da escola que de gestão colegiada/democrática (Requião), passou para *gestão compartilhada* (Lerner). Como veremos, não foi apenas uma mudança de denominação, isso implicou em alterações substanciais na forma de gerir a escola, que passou a ser pautada na busca incessante da excelência.

Com esta concepção, os diretores recebem instruções a partir do Guia da Gestão da Escola, manual que orientava como proceder na *gestão compartilhada* e para promover a *excelência* nas escolas. Almeida (2006, p. 138) destaca que neste guia

²² A palavra *explicitamente*, neste caso, tem grande peso, pois indica que o PSDB deixa em evidência a sua tendência ao neoliberalismo. Já o PMDB, embora refute essa doutrina política em nível do discurso, na prática acaba – por questões estruturais – trabalhando sob o peso dos ditames neoliberais e, grande parte das vezes, compactuando com estes.

[...] há uma orientação para que as reuniões sejam realizadas somente quando outras formas de comunicação não sejam mais adequadas como: telefone, e mail, carta, conversas informais; as reuniões só devem-se realizar-se quando convocadas as pessoas certas, e quando não existam posições irreconciliáveis, conflitivas, já conhecidas de antemão, que pudessem gerar agressividade, hostilidade e ausência de resultados concretos.

Assim, usou-se a tão antiga tática dos imperadores, *dividir para reinar*, bem explanada no livro *O príncipe*, por Maquiavel (2008). A Reforma do Estado e a conseqüente mercantilização da educação se expressa de diferentes formas nos Estados brasileiros. No Paraná, na gestão de Jaime Lerner, houve a instituição do *Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná* (PQE), dentre outros.

Este programa, financiado pelo Banco Mundial, começou a ser negociado em 1992 e foi aprovado em 1994, ainda na gestão de Roberto Requião. Mas, o programa foi de fato iniciado no governo de Jaime Lerner (PSDB – 1995-2003).

Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001) afirmam que o PQE fez parte de muitos outros projetos financiados pelo BM e implementados no Brasil a partir da década de 1990. Assim, a SEED/PR, ao apresentar o seu Plano de Ação (1995-1998), ressaltou que “a partir de uma forma de *gestão compartilhada* seria possível a promoção da excelência da educação” (NOGUEIRA; FIGUEIREDO; DEITOS, 2001, p. 143).

A concepção de *gestão compartilhada* difundida nas escolas pela SEED/PR teve como paradigma a *gestão participativa*, muito utilizada no setor empresarial. Para Cattani (1997), a *gestão participativa* trata-se de uma estratégia para melhorar a produtividade dos trabalhadores nas empresas. Nesta perspectiva, a participação dos trabalhadores na administração das empresas se limita às circunstâncias planejadas, delimitadas e controladas pela gerência, em apenas alguns procedimentos circunstanciais. Contudo, estes procedimentos, geralmente, não envolvem tomadas de decisões sobre os aspectos mais gerais e importantes das empresas. Conforme Cattani (1997), a *gestão participativa*

[...] de iniciativa patronal é episódica e reversível, apresentando-se como estratégia para legitimar decisões tomadas pela administração superior sem verdadeira consulta ao conjunto dos trabalhadores. [...] no sistema participativo, os assalariados não reconhecem a gerência como fonte da pressão [...], considerando-se responsáveis pela redução da produtividade e culpados pelos eventuais desacertos [...]. Por definição a gestão participativa deveria ser um processo coletivo. Entretanto, por imposição

patronal, ela tende a isolar o trabalhador das questões coletivas mais amplas. A participação promovida pelas gerências restringe-se aos problemas técnicos da produção [...], impedindo a discussão e a contestação do sistema de poder e do sentido da produção (CATTANI, 1997, p. 112-113).

O PQE da SEED-PR, portanto, embasou-se nesta concepção de *gestão participativa* e enfatizou também a parceria da comunidade com as escolas. Sobre esse eixo foram listadas algumas prioridades e princípios no Plano de Ação (1995-1998). Dentre estas prioridades constava

[...] a organização de instrumentos institucionalizados, elaboração de proposta **de ação em parcerias**, e criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos para integração de segmentos da comunidade junto ao sistema educacional, visando a sua efetividade e satisfação da população. [...] **As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência.** O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito (PARANÁ, 1995, p. 2-3, grifos nossos).

Desta forma, as premissas contidas nos documentos oficiais, num viés privatista de educação, seguiram à risca os ditames daquilo que é enfatizado pelos organismos financeiros internacionais e pela reforma do Estado, a saber: a parceria entre o setor público e o setor privado.

Durante o desenvolvimento do PQE, as escolas paranaenses foram avaliadas, tendo em vista os critérios da qualidade total, muito utilizados nas empresas. Nesta perspectiva, as *escolas de excelência* eram aquelas que atingiam o padrão estipulado pelo Estado. Assim como as empresas recebiam os selos de qualidade, as escolas também começaram a recebê-los.

A concepção de escolas de *excelência* trazia muitos elementos das políticas de recursos humanos do setor empresarial. Conforme Silva (1998), as empresas que usam o conceito de excelência defendem a diminuição de custos e o aumento da produtividade. Assim, a escola de excelência também visava “a eficiência de resultados como diminuição de custos” (SILVA, 1988, p. 136). Para atingir essa premissa, algumas escolas paranaenses passaram a estabelecer parcerias com a sociedade, a fim de arrecadar recursos de outras fontes, além daqueles que o Estado destinava às escolas.

De acordo com Silva (1998), as empresas, a fim de atingir a excelência na produção,

[...] estimulam os empregados a se envolverem ao máximo com os objetivos da instituição, e, para motivá-los, utiliza a meta da excelência, que significa buscar a superação constante das realizações dos outros e de si mesmo. É a busca do melhor, do excelente. Na raiz dessa meta, está a competição, embora os gerentes de recursos humanos enfatizem a cooperação (SILVA, 1998, p. 136).

A excelência voltada para a educação, segundo as premissas neoliberais, se apresentou em duas áreas, no período em que foi implementada. A primeira foi na área administrativa; então, para serem consideradas as melhores e receberem o prêmio de excelência, as escolas precisavam buscar recursos pelos seus próprios meios, desobrigando, assim, o Estado de fazê-lo. A segunda área seria na prática pedagógica e na prática docente. A forma de condução dessas práticas acabava incitando a competição entre os alunos e professores. As escolas passavam a desempenhar suas ações como empresas ávidas por terem boas qualificações no mercado empreendedor.

Essa política desconsiderou as diferenças existentes entre as escolas e as comunidades que atendiam. Assim, as escolas públicas centrais se destacavam por conseguir mais recursos privados dos pais, angariados pela APMF, ficando à frente das escolas de bairros pobres, nos quais há menos recursos financeiros.

A APMF passou a ser a instância mais valorizada na escola por parte do governo estadual. Veremos, a seguir, o que levou a essa supervalorização.

4.2.1 Supervalorização das APMF e do líder escolar na busca pela excelência

A APMF²³ na escola, segundo o estatuto vigente no Estado do Paraná, atua como pessoa jurídica de direito privado e fica responsável pela legitimação dos recursos financeiros arrecadados de outras fontes (doações, contribuições voluntárias, receitas de festas e mais).

²³ No Paraná a APM é mais antiga que o conselho escolar. Há registros de organizações isoladas de APM nas escolas públicas deste Estado desde a década de 1950. Essas iniciativas, posteriormente, foram legalizadas a partir de 1961, na LDB 4024 que trazia nos artigos 107 e 115 a necessidade da colaboração popular em favor das fundações e instituições. Em 1968 foi “publicada no diário oficial nº 167 de 19/09/68, a portaria nº 11124, que estipulava regras de organização e funcionamento das Cooperativas Escolares e das Associações de Pais e Mestres. [...] A Associação de Pais e Mestres assumiu um caráter institucional diferenciado, constituindo-se como pessoa jurídica de direito privado, sendo um órgão de representação dos pais e profissionais do estabelecimento, não tendo caráter político partidário, religioso e racial e nem fins lucrativos” (PARANÁ, 2009b, p. 10). A partir do ano de 2003 passou-se a utilizar a nomenclatura atual: Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF).

Além de gerir os recursos financeiros, a APMF pode solicitar a locação de serviços de terceiros para atuação temporária na escola, celebrar convênios e contratos com o poder público, com pessoas jurídicas e pessoas físicas, dentre outras competências. O Estatuto da APMF no Paraná estipula em seu organograma a composição de uma diretoria. A diretoria consta, dentre outros cargos, de um presidente. Conforme consta no art. 22, os cargos de presidente, vice-presidente e tesoureiros são privativos aos pais e responsáveis legais de aluno, sendo proibidos aos servidores públicos estaduais. São de competência do presidente e do tesoureiro as obrigações mercantis, tais como serem signatários dos cheques da conta bancária que APMF deve movimentar como pessoa jurídica (PARANÁ, 2009b).

Uma vez que na gestão de Lerner o governo valorizou, explicitamente, as arrecadações financeiras externas, foi apropriado que valorizasse, também, a APMF como gerenciadora destes recursos.

O conselho escolar, sendo um órgão constituído, tendo em vista a democratização e a participação da comunidade, passou a ter pouca valia em momentos em que o governo desejava impor às escolas os mecanismos do mercado, para que a sociedade assumisse a escola financeiramente.

Fez parte, também, do pacote das medidas empreendidas para tornar as escolas em centro de excelência um programa de *marketing* que ofertava Oficinas de Participação dos Pais. Os pais eram instruídos sobre as atitudes que precisavam ser implementadas nas escolas a partir de cursos sobre motivação, protagonismo, liderança, atitude positiva, assunção de corresponsabilidades e, principalmente, sobre o voluntariado.

O voluntariado na educação foi – e é – amplamente incitado na busca e enfrentamento para a solução local dos problemas escolares. As oficinas realizadas em três etapas e seis eventos foram ofertadas em Faxinal do Céu no Centro de Capacitação de Professores. Constatam registros na SEED de que houve a participação de 1.138 pais e dirigentes das APMF (ALMEIDA, 2006).

No Paraná, Gouveia (2007) identifica que algumas escolas, neste período, chegaram a arrecadar um percentual altíssimo de recursos próprios, via APMF em diversas fontes – o percentual chegou a 82% e 63% em algumas

escolas²⁴ –, enquanto os recursos estatais eram os menores²⁵. É certo que isso não ocorreu em todas as escolas paranaenses, pois algumas escolas se mantinham apenas com os recursos públicos.

Viriato e Lima (2001) enfatizam que, para receber a premiação de excelência, as escolas passavam por instrumentos de controle e fiscalização que permitiam à SEED-PR identificar quais escolas e Núcleos Regionais estavam cumprindo as determinações emitidas pela secretaria, “na busca de excelência, eficiência e produtividade” (VIRIATO; LIMA, 2001, p. 191).

No entanto, os prêmios conquistados pelas escolas, ao invés de se constituírem numa experiência coletiva, acentuavam a competição entre elas. Cada escola paranaense se esforçava para ser a melhor no mercado escolar. Ser a melhor, entretanto, não significava a melhoria na qualidade do ensino, pois o que se analisava era a competência das escolas em buscar inovações para reduzir custos, gerando recursos financeiros próprios.

No tocante ao conselho escolar, ele foi secundarizado, como já afirmamos. Houve, ainda, a instituição da Deliberação 016/1999 em substituição a Deliberação 020/1991. Talvez a alteração mais drástica tenha sido que, na Deliberação 020/1991, constava o caráter compulsório da instituição dos conselhos escolares como órgão máximo de direção colegiada na escola. Já na Deliberação 016/1999 constava ser “recomendável a adoção de órgão colegiado de direção, em atenção ao princípio da democratização da gestão escolar” (Art. 5º, parágrafo único). As palavras da lei, apesar de não mudarem a realidade, neste caso têm peso e estão postas de forma intencional, “ser obrigatório” e “ser recomendável” significam coisas diferentes.

Outra questão a ser analisada na Deliberação de 016/1999 foi o peso que se colocou no papel do diretor como gerente e centro das ações na escola. Isso foi reiterado no Guia de Gestão Escolar de 2002, o qual citava que

A atuação do Conselho Escolar deve contribuir com o trabalho do gestor escolar, **legitimando suas decisões, colaborando na execução de algumas ações** e monitorando os resultados alcançados. **Um comportamento de oposição ao gestor só é justificável** quando fatos

²⁴ O leitor interessado pode verificar na pesquisa da autora citada, na qual são indicadas várias escolas localizadas em Londrina – PR e apresentados dados em gráficos que deixam em evidência a crescente privatização das unidades que aderiram ao pacote neoliberal.

²⁵ Aqui tratamos apenas dos recursos de custeio e consumo; sabemos, no entanto, que os recursos com a folha de pagamento, por exemplo, continuam sendo mantidos pelo Estado.

concretos mostram que o mesmo tem atitudes e desempenho incompatíveis com os requisitos do cargo (PARANÁ, 2002, p. 53, grifos nossos).

Desta forma, a direção da escola tinha plenos poderes de decisão, apenas necessitando – se quisesse – legitimá-la via conselho escolar. Se quisesse, também, poderia compartilhar a execução de algumas ações com o conselho escolar. Segundo a citação, devia-se também evitar a oposição e o conflito na escola, como se esses fossem males, doenças indesejáveis. Isso reitera a lógica funcionalista/positivista, que impera na sociedade e reflete na escola (RUIZ, 2006b).

As explanações postas até aqui estão no sentido de fomentar a discussão a respeito da institucionalização dos conselhos escolares e sobre a mudança de concepção que este sofre na passagem do governo de Roberto Requião para o governo de Jaime Lerner. Embora tenham existido concepções de gestão escolar diferenciadas entre estes dois governos, é necessário reiterar a ideia de que a escola pública/estatal é um espaço bastante submisso ao Estado, na sociedade de classes.

Lembramos este fato nesta altura, pois é importante entender que a luta pela democratização das relações no interior da escola se dá numa escola que é produto da sociedade de classes e, portanto, convive com o antagonismo das classes sociais. Isso indica que, mesmo considerando as diferenças, que de fato existiram entre a gestão dos dois governos analisados até aqui, foi na arena das contradições que as ações em prol da democratização da escola ocorreram.

Foi flagrante que no período da gestão do PSDB, tanto em nível federal como em nível estadual paranaense, houve explicitamente a captação de recursos privados para a escola pública. Essa prática ocorria²⁶ sem nenhum constrangimento; ao contrário, aparecia como benesse, como qualidade de gestores/gerentes hábeis em cooptar recursos financeiros junto à comunidade e parceiros. A lógica foi declaradamente a lógica do mercado.

A gestão de Jaime Lerner teve uma avaliação bastante negativa por parte dos profissionais da educação. Muitas mobilizações organizadas pela APP-Sindicato

²⁶ E também ocorreu no governo do PMDB. Como exemplo, citamos o Programa Anjos da Escola, criado em 2006, com o objetivo de arrecadar recursos para auxiliar a escola. A comunidade é chamada a arrecadar dinheiro para a APMF em desconto feito direto na fatura da conta de luz. No entanto, o número de escolas que usam deste expediente são poucas. Em Curitiba, somente 10 escolas aderiram ao Programa Anjos da Escola, entre elas o Colégio Estadual do Paraná; em Cascavel, 5 escolas; em Londrina, 2 escolas; em Maringá, 2 escolas; e em Foz do Iguaçu, somente 1 escola (APP/SINDICATO, 2010).

ocorreram denunciando as práticas neoliberais que, aos poucos, corroboravam para privatização da educação pública.

A APP-Sindicato teve um importante papel na resistência e na derrota do governo Lerner. As lutas travadas pela APP, junto com outros sindicatos e movimentos sociais em defesa da educação pública de qualidade, dos direitos dos/as trabalhadores/as da educação e contra a política de privatizações e terceirizações, foram fundamentais para desmascarar e desgastar o governo Lerner em âmbito estadual, nacional e até internacional. Vale a pena lembrar as diversas campanhas e materiais organizados pela APP: Chega de trabalho escravo (pela hora-atividade); Governador cadê o salário do Professor!; Mister M: destruidor das políticas públicas; Governador basta de virar as costas para a Educação; Não deixe a educação virar pó, além de cartilhas de denúncias – nacional e internacional – do desmonte da política educacional; conferências, congressos, seminários, dias e dias de paralisação, ocupações, vigílias, marchas, greves e greves de fome (APP/SINDICATO, 2010, p. 9).

Em síntese, podemos identificar algumas mudanças nas duas gestões apresentadas acima (PMDB e PSDB). A gestão do PMDB, a título de *slogan*, assumiu o termo *gestão democrática* e deu ênfase à instituição dos conselhos escolares, propôs a escola cidadã e atividades, supostamente, coletivas. O governo do PSDB usou o termo *gestão compartilhada* e enfatizou a APMF como principal instrumento de efetivação desta gestão. Propôs a escola de excelência e instigou, declaradamente, a competitividade, por meio de premiações e títulos.

Como permanência, identificamos que as duas gestões seguiram a cartilha do neoliberalismo e enfatizaram a participação da comunidade como eixo de suas ações. Também, as duas gestões usaram da categoria da autonomia escolar, mas permaneceram com um controle bastante acirrado sobre a escola. Embora, a propostas da *escola cidadã* de Requião, assim como a proposta da *escola de excelência* de Lerner estimulassem a participação em nível pedagógico e administrativo, foi no governo de Lerner que a participação recaiu mais sobre os aspectos financeiros.

De forma mais geral, aferimos que, se na gestão do PMDB com Requião houve um abuso do populismo e promessas de trabalhar em prol dos trabalhadores, a gestão do PSDB – tanto em nível federal com FHC como em nível estadual com Lerner – firmou-se sob a lógica unidimensional do mercado. Estratégias neoliberais, como a privatização de serviços e a abertura da economia para entrada do capital externo em busca de modernização da economia, foram amplamente utilizadas. O resultado de oito anos de governo do PSDB que ocorreram, concomitantemente, no

Paraná e no Brasil foi desastroso para o setor popular, em governos que claramente optaram por governar para o capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Na sequência dessas duas gestões do PSDB, assumiu novamente Roberto Requião do PMDB. Importa-nos a seguir apontar os mecanismos utilizados pelo governo para otimizar o conselho escolar.

4.3 Conselho escolar em evidência no governo estadual do Paraná e no governo federal (2003 a 2010)

No ano de 2002, deu-se início à campanha eleitoral para o governo estadual e federal. Em 2003, Roberto Requião – PMDB retornou ao governo do Estado. Importante destacar que no mesmo ano assumiu o Governo Federal o Presidente Lula – PT. Estes políticos e seus partidos firmaram alianças e levantaram a bandeira da educação como direito social e dever do Estado. Empreenderam um discurso contrário às políticas empreendidas pelos seus antecessores, que, segundo eles, corroboravam com a privatização da educação. Ambos, também, buscaram a consolidação de instâncias de participação coletiva nas escolas, situando os conselhos de escola como *lócus* privilegiado da gestão democrática, como veremos a seguir.

Aproveitando-se da baixa popularidade de seu antecessor, Requião retomou a agenda de negociações com o movimento docente, representado pela APP/Sindicato. Ele comprometeu-se com várias reivindicações encaminhadas e divulgou uma *Carta Compromisso aos Educadores*. Nesta carta, assumiu a disposição de ponderar sobre a opinião dos trabalhadores da educação nos encaminhamentos das políticas educacionais e da gestão dela decorrente. Propôs, ainda, desenvolver uma gestão menos conservadora e mais progressista.

Entretanto, apesar de os governos – federal e estadual paranaense –, aparentemente progressistas, buscarem uma forma de gestão mais de acordo com as expectativas da classe trabalhadora, aos poucos foram se delineando com muitas similitudes ao jeito neoliberal e conservador de governar.

Sobre este fato, Estêvão (2001) elucida que, em verdade, só é possível observar diferenças entre os governos conservadores e progressistas na acentuação retórica de alguns valores morais. Os segundos enaltecem a prática do diálogo, a democratização, a solidariedade, a justiça social, a inclusão. Entretanto, assim como

os primeiros, mantêm os desígnios da modernização da economia, do melhor desenvolvimento para o mercado, do controle das despesas públicas com os serviços sociais. Sobretudo, primam, ainda, pela promoção dos requisitos de uma economia competitiva, embora com a promessa de uma distribuição mais equitativa entre as classes. No entanto, ambos governam de dentro do mesmo padrão capitalista, sem propor medidas e ações concretas para alterar a estrutura da economia.

Assim, os governos progressistas atuam mais em nível superestrutural no campo das ideologias e das reformas políticas, a fim de, apenas, atenuar o conflito das classes, de edulcorar a exploração da classe trabalhadora, tornando essa exploração mais palatável.

Dentro do pacote das reformas, em 2003, no Paraná deu-se início à elaboração do Plano Estadual em Educação (PEE). O documento, organizado pela SEED, foi apresentado por esta secretaria como uma síntese integradora de contribuições de encontros²⁷ e congressos que ocorreram em nível federal e estadual. Nestes encontros alguns setores da sociedade se reuniram em torno das questões sobre a educação para discutir e propor encaminhamentos políticos para a área.

A elaboração do documento também contou com a participação via portal eletrônico, no qual foi aberto um Fórum de discussão interativo. Nos governos estaduais e federais antecessores (FHC e Lerner), havia uma clara oposição entre sociedade e governo nas formulações das políticas para a educação. Nos governos de Requião e Lula, as discussões passaram a ser feitas de forma, supostamente, integrada com a sociedade; inclusive muitas vezes foi o próprio governo que organizou estes eventos²⁸, chamando a comunidade para o debate. Outro fato é que muitos intelectuais e pesquisadores que antes teciam duras críticas ao governo, fazendo oposição cerrada, passaram a produzir materiais teóricos para embasar as

²⁷ *I Seminário Integrador do PEE*: realizado em Curitiba-PR pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, nos dias 14 e 15 de abril de 2004. *Seminário Preparatório 5º CONED*: realizado em Curitiba-PR pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública nos dias 16 e 17 de abril de 2004. *5º Congresso Nacional de Educação – CONED*: realizado no Recife-PE pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública no período de 2 a 5 de maio de 2004 (PARANÁ, 2004c, p. 3).

²⁸ Os príncipes “[...] precisam manter o povo entretido com festas e espetáculos, nas épocas convenientes; e como toda cidade se divide em corporações ou em classes, devem dar atenção a todos esses grupos, reunir-se com seus membros de tempos em tempos, dando-lhes um exemplo da sua solidariedade e munificência [...]” (MAQUIAVEL, 2008, p. 120).

propostas governistas nestes eventos. Isso vai impactar as lutas na área da educação.

Estas formas de discussões em grandes eventos públicos, utilizando-se de ferramentas eletrônicas (*sites*, fóruns virtuais, etc.), foi uma marca, tanto do governo Federal – Lula –, como do governo Estadual do Paraná – Requião –, a partir de 2004. Houve uma forte publicidade em torno destes eventos, no estilo *sociedade do espetáculo*, cunhado por Guy Debord (FRIFOTTO; CIAVATTA, 2003). Os eventos que discutiram a educação foram amplamente difundidos nos meios midiáticos²⁹, convocando *todos* para discutirem sobre a educação. O *marketing* invadiu a forma de fazer política, não que isso tenha sido prerrogativa só destes governos e não tenha sido amplamente utilizado em governos anteriores, mas, nestes governos, o diferencial foi o convite à população para participar da elaboração das políticas para a educação, a fim de ser *ouvida*.

O governo propôs sistematizar as discussões nas políticas educacionais do Paraná, definindo diretrizes e metas para a educação do Estado. Hábil em utilizar o malfeito ou o não feito de seus antecessores para dar impulso à sua candidatura e posteriores eleição e gestão, Requião, na sua primeira candidatura ao governo do Estado, usou as trapalhadas de Álvaro Dias nas negociações com os profissionais da educação. Na gestão de 2003-2006, Requião apoiou-se nos desastres que a política neoliberal imprimiu na área da educação, colocando-se como contrário³⁰ e crítico feroz ao neoliberalismo.

Requião propôs, então, reestruturar o sistema de ensino do Estado, haja vista que considerava que o tinha recebido com sérios problemas em relação à gestão anterior (Lerner). Iria, então, pôr em andamento várias ações para corrigir as distorções que encontrou nestes sistemas, garantindo a autonomia da escola, promovendo concursos para professores para acabar com contratos temporários, dentre outras medidas que considerava necessárias. As críticas eloquentes ao neoliberalismo e a proposta de governo apresentada por Requião trouxeram

²⁹ Veja o caso da CONAE e o quanto foi divulgada em propagandas, cartazes e outros meios de *marketing* político.

³⁰ É marca deste governo as declarações efusivas a favor ou contra os assuntos da vida pública, estratégia esta usada por muitos políticos, que compreendem, nas lições de Maquiavel, que “é muito estimado o príncipe que age como verdadeiro amigo ou inimigo declarado; isto é; que se declara sem reserva em favor de uns e contra outros, que é sempre mais útil que a neutralidade [...]” (MAQUIAVEL, 2008, p. 118).

esperanças ao movimento de trabalhadores da educação, que apoiou a sua candidatura. Para a APP/Sindicato,

As eleições de 2006 colocaram frente a frente dois projetos para o estado. A vitória, ainda que apertada de Requião, simbolizou o poder de união dos movimentos sociais contra o ideário neoliberal representado pela direita paranaense. Com vitória apertada, em 2006 Requião se comprometeu em retomar o diálogo (rompido unilateralmente pelo governo com a APP-Sindicato), e então ampliar o atendimento da pauta de reivindicações (APP/SINDICATO, 2010, p. 9).

A crítica ao neoliberalismo apareceu fortemente na retórica do governador e também no documento em análise (PEE), que assim indica:

A década de 90 foi marcada pelo processo de globalização econômica com repercussão mundial e no Brasil foi associado a uma política de governo de cunho neoliberal que promoveu a redução drástica do Estado, afetando a estrutura de sustentação das políticas públicas [...]. O Estado brasileiro, por subordinar-se aos interesses do capital e do mercado, perdeu a autonomia e soberania na definição e sustentação das políticas públicas, desobrigando-se de sua execução e repassando-as para terceiros, o que gerou um desmantelamento de estruturas, programas e projetos das políticas sociais. No âmbito da Educação, entendendo-a como política pública social, não foi diferente. O ensino passou a ser tratado como uma mercadoria, na tentativa de melhorar a economia [...]. A Educação ficou a serviço do mercado (PARANÁ, 2004c, p. 87).

De forma, aparentemente, contrária à avalanche neoliberal e com uma proposição salvacionista, o Governo propôs que o Estado do Paraná elaborasse, de forma conjunta com a sociedade, o Plano Estadual de Educação. O desafio seria definir ações integradas que contemplassem as questões políticas, econômicas, educacionais e culturais.

No âmbito do discurso, o governo reassumiu a insígnia da gestão democrática, contrário à *gestão compartilhada* de Lerner, divulgando que os conselhos escolares vinham sofrendo resistências e que estas originavam-se na centralização do poder na figura do diretor, poder este que tinha sido estimulado na gestão anterior.

O PEE reconheceu, em seu diagnóstico, que os conselhos escolares no Estado do Paraná estavam constituídos apenas para cumprir as formalidades da lei. Balizado em seu diagnóstico, o documento enfatizou que o desafio que se imporia para o tema da gestão democrática era, a princípio, compreendê-la como processo contínuo que precisaria ser aperfeiçoado em cada unidade escolar e que não seria a elaboração de um documento e de normas técnicas que resolveriam e dinamizariam

a gestão democrática das escolas, mas, sim, que esta forma de gestão só iria se concretizar na prática diária das escolas.

No que diz respeito à gestão democrática, o PEE (PARANÁ, 2004c, p. 12) propôs como metas:

- Revisar, até 2006, as legislações que impedem a gestão democrática dos sistemas de ensino e unidades escolares, com ampla participação social.
- Realizar eleições diretas para Diretores das escolas estaduais do Paraná, com a participação dos trabalhadores da Educação e de toda a comunidade escolar.
- Buscar o aprimoramento contínuo dos canais formais de participação e gestão coletiva como o Conselho Escolar, APMF e Grêmios, revendo suas regras e formas de organização e funcionamento, sempre que necessário, assegurando a decisão colegiada dos assuntos relevantes para a comunidade escolar.
- Criar, a partir de 2004, um amplo programa de formação para os conselheiros das escolas estaduais do Paraná, bem como um programa de acompanhamento desses conselhos, no âmbito de cada Núcleo Regional, para dar o devido suporte ao seu funcionamento.

4.3.1 Novas (dês)orientações para o conselho escolar

No final do ano de 2004, chegou às escolas o Ofício Circular 271/2004. O documento foi uma primeira versão do Estatuto do Conselho Escolar, elaborada na gestão de Requião. Ao enviar o documento para as escolas, a SEED teve a intenção de iniciar a discussão com os trabalhadores da escola a respeito das novas orientações para o conselho escolar. O ofício solicitou que fosse feito nas escolas um relatório que contemplasse as sugestões e as alterações que o coletivo da escola julgasse necessário. Importante destacar que o ofício chegou às escolas no dia 17 de novembro e o relatório deveria ser devolvido para a SEED no dia 26 de novembro.

Além do espaço de tempo estreito, ainda é importante observar a época do ano em que isso ocorreu. Seria esperado que uma discussão que se quisesse mais aprofundada deveria ser proposta em outro período do ano e não no apagar das luzes de um ano letivo. Quem já esteve ou está nas escolas, entende o que os meses finais do ano representam em relação ao trabalho docente e ao trabalho da escola como um todo. Provas e trabalhos a corrigir, notas e pautas a fechar, conselhos de classes, reuniões com pais, organizações de formaturas, tudo isso somado à exaustão dos trabalhadores da educação, característica dos finais de ano.

Não deve ter sido por acaso que a data foi escolhida. A época foi perfeita para falsificar consensos.

A SEED conseguiu reunir, mesmo na correria de fim de ano, uma quantidade de relatórios suficientes para legitimar a elaboração de uma versão preliminar do Estatuto dos Conselhos Escolares. Essa versão chegou às escolas em 2005, como uma suposta síntese dos relatórios das escolas elaborados e enviados no afogadilho do final de 2004.

A partir desta primeira versão, Almeida (2006) cita que em 2005 foram organizados três encontros no *Centro de Formação Continuada de Faxinal do Céu*, a fim de discutir sobre a sistematização final do estatuto do conselho escolar. A CADEP³¹ – coordenadoria criada em 2003 para dar apoio às equipes pedagógicas da escola – ficou responsável pela organização destes encontros. Estiveram presentes representantes dos Núcleos Regionais da Educação (NREs) de todo Estado do Paraná, representantes de diretores de escolas, representantes membros dos conselhos escolares, representantes de pais e alunos da rede estadual de ensino. Os encontros trabalharam com a versão preliminar do estatuto dos conselhos escolares, acrescido das sugestões e análises enviadas pelas escolas.

Algumas polêmicas giraram em torno da discussão. Destacamos, primeiramente, a questão da presidência do conselho escolar. Houve um grupo que defendeu que a presidência do conselho escolar não fosse representada pelo diretor da escola, mas, sim, que qualquer outro membro conselheiro pudesse ocupá-la. Foi defendido, também, que o conselho da escola não estivesse atrelado e subordinado ao mandato do diretor. Estas seriam medidas que mudariam a natureza dos conselhos escolares, que deixariam de ser apenas executores e legitimadores das prioridades estabelecidas pelos dirigentes das escolas e passariam a ser *órgãos máximos de direção*. Almeida (2006) explicita que contrários a estes argumentos foram apresentados outros, que defendiam a permanência dos diretores como presidentes dos conselhos, pois, para estes,

[...] o diretor tem mais condições de articular o todo na escola; a comunidade, representada pelos pais ou por outro segmento externo à escola, não pode estar o tempo todo dentro da escola e, a escola não pode ficar dependendo da vontade e do tempo dos participantes do conselho

³¹ A Coordenação de Apoio às Direções e Equipes Pedagógicas (CADEP) foi substituída pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE), que se ocupa em assessorar a implementação da gestão democrática nas escolas.

escolar; outro argumento utilizado na defesa é que os pais participam pouco da escola e os professores têm compromisso com a sala de aula; não sendo [a presidência do conselho] uma função remunerada pode-se correr o risco do descompromisso dos participantes com a escola pública (ALMEIDA, 2006, p. 07).

Outra questão polêmica foi a participação dos movimentos organizados pela comunidade no conselho escolar. Um grupo queria avanços nesta questão que já estava contida na Resolução Secretarial 2000/1991, quando foram instituídos os conselhos escolares no Paraná. Defendia que o estatuto firmasse um compromisso com a participação de movimentos e organizações populares, de fato envolvidos com a escola pública, laica e gratuita.

Assim, o grupo defendia que a Resolução era muito permissiva e abriria para a participação de organizações populares de toda ordem na escola – representantes religiosos, comerciantes, empresários, liberais e tudo o mais. Como já vimos na Resolução Secretarial 2000/91, o Art. 9º e 11º indicava a participação desta categoria da seguinte forma: “Representantes indicados pelos segmentos organizados da sociedade, no mínimo um e no máximo cinco, designados pelo Secretário de Estado da Educação, em ato próprio”.

O Estatuto de 2005 manteve o diretor como presidente do conselho escolar. Mas, considerando os argumentos contrários apresentados pelo grupo, o segmento organizado pela sociedade passa a constar de uma forma mais que contraditória no Art. 10ª e 18º.

O Art. 10º prescreve que “poderão participar do Conselho Escolar representantes dos movimentos sociais organizados, comprometidos com a escola pública [...]”. Assim, este artigo contempla o que o grupo pleiteava, apesar de não explicitar o que significa estar comprometido com a escola pública e de não citar que isso implicaria, dentre outras questões, que ela seja gratuita e, portanto, mantida com recursos públicos. No entanto, o Art. 18, que vem na sequência, abre para qualquer forma de organização social, inclusive as igrejas e unidades de saúde dos bairros, e encerra com um, brilhante, *et cetera*. Ou seja, os restantes, e outras coisas mais. Bem, pelo menos este segmento deixa de ser “designado pelo Secretário de Estado da Educação, em ato próprio” como constava da Resolução Secretarial 2000/91 e passa a ser eleito, em tese, pelo próprio segmento.

Em 2007, este estatuto foi reformulado. Cumpre informar que, se na elaboração do estatuto do conselho escolar em 2005, a participação dos

trabalhadores da educação já ocorreu de forma precária, as novas reformulações foram feitas sem participação alguma destes trabalhadores. Ao invés disto, em 2007, a Resolução Secretarial nº 3.290/2005 da SEED designou

[...] uma comissão³² responsável pela elaboração do Caderno de Apoio para elaboração do Regimento Escolar. Periodicamente, a referida comissão, com a colaboração de Departamentos e Coordenações da SEED, revisa os componentes e matéria regimental, mantendo-os atualizados, conforme publicação e vigência da legislação (PARANÁ, 2010, p. 10).

Assim, esta comissão dialogou apenas com seus pares, os departamentos e coordenações da SEED, excluindo os trabalhadores da escola que seriam os executores de tais atualizações. As escolas, por sua vez, receberam as tarefas a executar, por meio de manuais, ofícios, orientações, instruções, enfim todos os imbrólios burocráticos legais que vão adequando essas instituições, com a atual normatização do sistema estadual e federal de ensino.

Contudo, estes imbrólios e aparatos legais burocráticos chegam sempre com um verniz democrático, na maior parte das vezes com frases prontas que citam que

[...] o coletivo da escola deve discutir, refletir e tomar suas próprias decisões, amparadas nos aparatos legais, sobre a melhor forma de realizar seu compromisso profissional público: a efetivação do processo ensino e aprendizagem com qualidade social para todos aqueles que se escolarizam nas escolas públicas do Paraná (PARANÁ, 2010, p. 13).

Enfim, são as contradições de uma gestão que tenta atender interesses antagônicos das classes, caminhando, ora no estilo autoritário e centralizador, ora no estilo democrático.

Em 2010, novas alterações foram feitas no regimento escolar das escolas paranaenses. As alterações do regimento prescreveram também alterações no estatuto do conselho escolar, a fim de adequá-los – regimento e estatuto – às novas legislações e documentos que foram sendo elaborados entre os anos de 2005 a 2010³³.

³² A Comissão é formada por quatro membros: Edna Amâncio de Souza – DEB; Judite Czuczman – DAE/SUDE; Olga Regina Tieppo Simões – CEJA/DET; Olga Samways – SUED (PARANÁ, 2010).

³³ Há alterações nos níveis de ensino (nove anos para o ensino fundamental, formato bloco para o Ensino Médio, inserção da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no EM, cursos técnicos em nível médio são criados). Novos cargos são criados nas escolas estaduais, como Operador de Mídias Escolares, representante da equipe auxiliar operacional dos Funcionários que atuam nas Áreas de Manutenção de

Quando a alteração foi feita, uma nova equipe ocupava o governo e a Secretaria da Educação no Estado do Paraná, tendo em vista o afastamento de Requião para se candidatar ao Senado Federal nas eleições de 2010. Orlando Pessuti – PMDB – vice do governador Requião, assumiu o Governo do Estado em abril de 2010. O Coordenador de Gestão Escolar, Benjamin Perez (2003-2008), foi substituído por Elisane Fank.

Nesta nova versão, o artigo 18 foi alterado. Neste artigo, a versão do Estatuto de 2005 previa a participação de representante dos movimentos sociais organizados da comunidade (Associação de Pais, Mestres e Funcionários, Associação de Moradores, Igrejas, Unidades de Saúde, etc.). Na versão de 2010, foi suprimido o que estava entre parênteses – Associação de Moradores, Igrejas, Unidade de Saúde, etc. –, deixando apenas como inferência a participação de movimentos sociais organizados da comunidade comprometidos com a escola pública.

A APMF foi inserida em uma categoria específica de conselheiros, passando a ter um representante no conselho escolar, sem estar, portanto, contida, equivocadamente, na categoria dos movimentos sociais organizados e o brilhante *et cetera* deixa de aparecer.

Em 2008, a resolução 4.649/2008 amplia a competência de aprovação dos regimentos escolares. Os estatutos das escolas públicas estaduais ficaram ainda submissos à aprovação dos NRE, mas a aprovação dos estatutos do conselho escolar das escolas públicas municipais e da rede privada (quando estas adotarem este órgão) foi descentralizada dos NRE para os Conselhos Municipais de Educação. No entanto, estas escolas devem adequar o regimento à Deliberação Estadual 16/1999.

4.4 Formação continuada para otimizar os conselhos escolares

As ações empreendidas no Estado do Paraná com a intenção proclamada de otimizar a gestão democrática da escola, tendo como eixo os conselhos escolares, vão na mesma direção das iniciativas do Governo Federal.

Neste sentido, em 2004, o MEC institui o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e edita um material pedagógico composto de dez cadernos para servir de apoio a cursos, realizados de 2005 a 2011, para dirigentes e técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, podendo participar também os Conselheiros Escolares que se interessarem. A formação ocorre no formato de Cursos de Extensão a Distância e presenciais, organizados em parceria entre a Coordenação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares da SEB/MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as Instituições Federais Superiores³⁴.

O programa de formação continuada faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo MEC na gestão Lula – Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este Plano foi apresentado, conforme o primeiro capítulo do art. 1º do referido Decreto, como “conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. O Plano é constituído de 28 diretrizes. Dentre estas consta:

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;
XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso (BRASIL, 2007, p. 2).

As instâncias colegiadas fizeram parte, também, dos cursos de formação continuada para os profissionais da educação no Estado do Paraná. As modalidades de formação continuada configuraram-se, entre outras, nos grupos de estudos³⁵ que ocorriam aos sábados, nas Semanas Pedagógicas, desenvolvidas semestralmente nas escolas com todos os profissionais em data prevista em calendário escolar e estipulada pela SEED, nas jornadas pedagógicas realizadas com os pedagogos e em cursos e oficinas realizadas no Centro de Formação em Faxinal do Céu.

³⁴ Participam da formação as seguintes instituições: UNB, UFSCar, UFMS, UFC, UFRN, UFBA. Entre técnicos das secretarias de educação, diretores escolares e conselheiros frequentaram os cursos 18.761 pessoas no curso presencial e 11.973 a distância.

³⁵ Os participantes dos grupos de estudos aos sábados recebiam certificação das horas de estudos que contavam na progressão da carreira. Apenas esta modalidade ocorria fora do turno de trabalho.

Em 2008, aconteceram oficinas direcionadas, primeiramente, aos técnicos dos NRE do Estado do Paraná. A seguir, esses técnicos ficavam com a incumbência de proporcionar a formação com os pedagogos e diretores das escolas públicas paranaenses, a fim de que estes socializassem nas suas escolas os conteúdos trabalhados nos encontros.

As formações na área da gestão tratavam da elaboração do Regimento Escolar, do Projeto Político-Pedagógico, sobre a efetivação dos conselhos escolares, da APMF e do grêmio estudantil. Na análise dos materiais usados pelos técnicos da SEED/CGE que ficaram disponibilizados no portal eletrônico do Estado, percebe-se que de fato tinham, ou ao menos buscavam demonstrar, uma posição crítica de sociedade. Tentavam convencer diretores e pedagogos do potencial transformador da educação para a formação democrática e para a emancipação da classe trabalhadora.

Por esse breve passeio nas políticas de formação dos trabalhadores em educação, algumas enfocando a gestão democrática e a otimização das instâncias colegiadas, aferimos que elas apontam para uma concepção maquiada de escola, à medida que mantêm inalteradas, apesar de usar de alguma perfumaria, as condições concretas de trabalho no interior desta instituição.

Os limites e as condições concretas em que se encontram estruturadas as escolas não são matéria de discussão nos encontros de formação. Os trabalhadores das escolas continuam a vivenciar uma realidade na qual não há espaço e tempo suficientes para realização de reuniões com o segmento que representam.

Cabe, ainda, ressaltar que não interessa ao Estado e à sociedade de classes que os colegiados funcionem realmente de forma democrática. Conforme vimos com Wood (2006), estes espaços, na democracia liberal, são instituídos para cumprir apenas um papel burocrático e fazer com que os sujeitos sintam-se incluídos na vida pública.

Isso não significa, no entanto, que nada da formação chegou às escolas. Com certeza, em uma ou outra, houve, sim, a otimização das instâncias colegiadas.

As lutas da APP-Sindicato e do Fórum Paranaense em Defesa da escola pública, após o ano de 2009, principalmente, se voltaram para a elaboração do novo PNE-2011-2020, tendo em vista os últimos anos de vigência do PNE 2001-2010.

A APP-Sindicato acompanhou de perto a organização das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) e entendeu, na época, que a sua intervenção

neste processo “será mais um passo em busca da democratização da Educação em prol da classe trabalhadora” (APP/SINDICATO, 2009, p. 17). Dentre os seis temas estabelecidos para os eixos das discussões que ocorreram nas CONAE, a gestão democrática da escola pública foi destacada.

4.5 Permanências e mudanças nas propostas de reconfiguração dos conselhos escolares

Os compromissos que Requião firmou com a APP-Sindicato na ocasião de sua campanha política, no sentido de ampliar os espaços de diálogo com os trabalhadores da educação, foram desconsiderados pelo governador após sua posse. A segunda e terceira gestões deste governador, assim como a primeira, foram marcadas pelo autoritarismo e medidas antidemocráticas.

Em agosto de 2005, por exemplo, o presidente da APP-Sindicato solicitou a fiscalização da aplicação das verbas estaduais para a educação. Havia a necessidade de verificar se os percentuais previstos na legislação estavam de fato sendo aplicados na área. O governador entrou com um processo criminal contra o Sindicato, alegando denúncia caluniosa, quando apenas havia sido solicitado pela APP-sindicato uma discussão sobre o tema em tela. Entretanto, o Tribunal de Justiça do Paraná absolveu o presidente do sindicato, alegando que ele apenas exercitou um direito constitucional (APP/SINDICATO, 2011).

Conforme pudemos verificar, em meio a tantas contradições, a gestão do governo Requião cumpriu em partes as metas que estipulou no PEE em relação à gestão democrática da escola. Houve a revisão dos documentos que normatizavam a gestão democrática da escola. Assim, o estatuto do conselho escolar, o regimento e o PPP das escolas passaram por um processo de reelaboração.

No entanto, a meta de propor ampla participação social nestas revisões ficou muito aquém do anunciado. O processo foi tumultuado e atropelado, como já discorreremos anteriormente. Com dificuldade em participar de forma mais ativa nos processos de elaboração dos documentos normativos das escolas, os trabalhadores levavam suas frustrações para serem debatidas nas reuniões sindicais.

A partir das denúncias dos trabalhadores, a APP/Sindicato (2010) registra em seus documentos que o estatuto do conselho escolar, assim como o caderno para dar suporte à reelaboração do regimento escolar

[...] chegaram às escolas como um manual a ser seguido e não necessariamente como base para a criação do próprio Estatuto ou Regimento, de acordo com as especificidades da escola. Isso ficou patente nas diversas reclamações que recebemos das escolas quando, por exemplo, tentaram modificar o item presidência do conselho escolar; ou mesmo outro item relevante para a escola (APP/SINDICATO, 2010, p. 10).

As eleições para diretores permaneceram. Foi ofertada formação continuada para os conselheiros, professores e gestores sobre a temática dos conselhos escolares. De certa forma, essa formação chegou às escolas pelas semanas pedagógicas e grupos de estudos.

Os NREs organizaram equipes para dar suporte ao funcionamento desta instância colegiada. No entanto, não houve alguma alteração, no sentido de dar mais autonomia para as escolas ampliarem espaços de democratização das decisões dentro das instituições. Não houve a proposição de criar, por exemplo, assembleias escolares (RUIZ, 2006) ou qualquer outro modelo mais democrático de participação, envolvendo todos os sujeitos da escola, embora, também, não haja nenhum impedimento, neste sentido, para a escola.

A gestão democrática, no mandato de Requião, permaneceu reduzida ao espaço colegiado já existente, e este espaço, pela forma engessada, administrada, burocrática, cartorial e controlada que constitui, pouco ofereceu para ampliar a participação do coletivo nas decisões importantes da escola. O modelo segue o da democracia liberal e representativa, inclusive mantendo o diretor como presidente do conselho. Concordamos com os argumentos da APP/Sindicato (2010) quando discorrem que

Quanto à natureza deliberativa, ao colocar como presidente nato do conselho o/a diretor/a do estabelecimento, se apresenta uma incongruência no projeto da democratização da escola pública que a existência do conselho escolar supõe. Embora no Paraná a direção seja eleita pela comunidade escolar, é apropriado que o/a presidente do conselho seja eleito/a pelos/as conselheiros/as, por dois motivos. O primeiro para retirar do/a diretor/a mais esta responsabilidade, pois já sustenta inúmeras. O segundo motivo, para que não fosse o/a único/a incumbido/a pela efetivação do conselho, mas se tornasse corresponsável, pedagógica e burocraticamente/a, pelo estabelecimento de ensino, igual e junto ao conselho escolar e demais órgãos colegiados. A prática deliberativa do conselho fica prejudicada pela figura tradicionalmente dominante do/a diretor/a (APP/SINDICATO, 2010, p. 10).

Esses apontamentos nos levam a concluir que houve muito mais permanências que mudanças nos encaminhamentos para a educação nas gestões

de Requião, se comparadas às gestões de Lerner. Isso não quer dizer que não houve mudanças. As escolas, pelo menos, deixaram de receber selos de excelência. Mas, no tocante a ampliar a gestão democrática da escola, como proposto, foi mais do mesmo.

Contudo, se de fato há ainda muito a desejar sobre a efetivação da gestão democrática e dos conselhos escolares nas escolas paranaenses, não podemos deixar de reconhecer uma evolução morosa e gradual, no sentido da ampliação destes espaços de participação política no interior das escolas. Essa ampliação é fruto da luta dos trabalhadores. Todavia, é a democracia liberal que ainda continua imperando. É no interior desta agenda que são feitos os encaminhamentos em relação à participação política nas escolas públicas.

É importante, ainda, destacar que a introdução formal de representantes de movimentos de bairros, como um segmento que passou a compor o conselho escolar, foi um avanço, no sentido de inserir esses atores, formalmente, na gestão democrática da escola pública paranaense.

Esse fato pode significar pouca coisa, mas amplia os espaços para que os trabalhadores moradores de bairros possam participar da gestão destas instituições. Esse é um elemento importante, uma vez que eles lutaram e lutam pelo sistema público de ensino em uma contenda árdua e morosa e quase invisível que ocorre, cotidianamente, em alguns bairros pobres e periféricos das cidades, tendo em vista as necessidades produzidas pelas condições desiguais a que estão submetidos na sociedade de classes.

Ampliamos esta discussão no próximo capítulo, abordando um caso específico que ocorreu no Jardim União da Vitória, na cidade Londrina, município do norte do Paraná.

CAPÍTULO 5

LUTAS POPULARES PELA ESCOLA PÚBLICA NO JARDIM UNIÃO DA VITÓRIA – LONDRINA-PR

Temos por objetivo, neste capítulo, apresentar o processo de luta popular pela escola pública, realizado pelos moradores de bairros periféricos do município de Londrina, norte do Paraná, com destaque para o Jardim União da Vitória³⁶.

A luta pela abertura política e pela queda do regime militar na década de 1980, apresentada no primeiro capítulo, trouxe a efervescência dos movimentos populares em várias áreas. Na educação, destacaram-se o movimento estudantil e o movimento docente. No entanto, houve também várias manifestações em bairros periféricos das grandes cidades em prol de melhorias nas condições de vida da sua gente. Algumas pesquisas foram realizadas, a fim de discutir e apresentar o fenômeno da organização popular destes bairros na luta pela democratização³⁷ da escola pública. Dentre elas destacamos os estudos de Campos (1982), Spósito (1984 e 1993), Avancine (1990) e de Ghanem (1992). Consideramos que investigar este fenômeno é uma forma de trazer para o palco da história e das pesquisas acadêmicas os sujeitos que são deixados à margem dela.

Em uma dessas pesquisas, Spósito (1984-1993) analisou a luta popular na expansão do ensino público na cidade de São Paulo. A pesquisadora identificou que, embora o povo tenha ficado à margem da história oficial, as escolas públicas nos bairros periféricos da cidade de São Paulo foram chegando após muita luta dos moradores. Essa questão foi negligenciada, pois muitas dessas escolas quando chegaram aos bairros foram inauguradas com pompas e circunstâncias, como se fossem dádivas daquele governo benevolente que ocupou a gestão naquele momento.

Nas palavras de Spósito (1984),

³⁶ Apesar de a pesquisa focar o Jardim União da Vitória, em muitas destas lutas participaram moradores de bairros circunvizinhos a ele, como demonstraremos a seguir.

³⁷ Estamos nos referindo por democratização à garantia de acesso e permanência na escola.

É inegável que, em um determinado momento das transformações sociais observadas em São Paulo, a busca de melhores oportunidades educacionais integrou grande parte das aspirações das camadas populares radicadas na periferia da cidade. [...] o acesso ao curso ginasial aos poucos foi integrando o conteúdo de interesses definidos **pelos** classes populares, habilmente apreendidos pelas lideranças políticas do período, que levaram **para** esses setores as possibilidades de sua realização (SPÓSITO, 1984, p. 21, grifos da autora).

Este fenômeno ocorreu em cidades mais velhas, como no caso de São Paulo, e continuou a ocorrer em cidades mais novas, a exemplo da cidade de Londrina, que, atualmente, tem 78 anos.

Para contextualizar a luta popular pela escola no bairro selecionado, achamos relevante, *a priori*, identificar alguns fatores que levam à migração do campo para a cidade e que contribuem para a produção social dos bairros periféricos nos centros urbanos. Nestes centros, há a condensação de forças que conduzem à constituição de organizações populares que passam a reivindicar melhores condições de vida. Estes fatores estão diretamente relacionados com questões econômicas engendradas pelo modo de produção.

Diante disso, tratamos, a seguir, da produção do espaço urbano e dos fatores que contribuíram para a formação das organizações populares em alguns bairros carentes.

5.1 Luta popular, produção do espaço urbano e formação das organizações populares

As formas de organização do trabalho no sistema capitalista e a mobilidade social que elas acarretam levam as populações do campo a migrar para os centros urbanos. A vida urbana é necessária para a produção e reprodução do capitalismo, tendo em vista a sua necessidade de produzir, de dar vazão à produção de seus produtos e serviços e à sua necessidade de criar e estimular o desejo de consumo. Esses fatores encontram no setor urbano maior possibilidade de efetivação. Nas palavras de Castells (1980, p. 20-21),

A concentração e centralização do capital, na fase monopolista do sistema, conduz à concentração econômica, social e espacial dos meios de produção e das unidades de gestão, assim como da força de trabalho necessária a seu funcionamento. A concentração espacial dos trabalhadores em cidades e áreas metropolitanas de dimensão cada vez

maior determina, por sua vez, a concentração e a interdependência crescente do conjunto de meios e consumos que lhes são necessários.

A situação de vida precária leva à mobilização dos moradores de bairros que, em algumas localidades, organizam movimentos reivindicatórios para cobrar do poder público as benfeitorias necessárias para a vida, indo da instalação da rede de esgoto à construção das escolas. Nunes e Jacobi (1982), referenciando a questão do movimento cidadão na Espanha, citam que ele

Apresenta uma grande diversidade, embora se unifique em torno dos seus objetivos gerais. Se desenvolve a partir de critérios bastante amplos, como associação aberta a todos os vizinhos, a defesa dos interesses reivindicatórios de todos os moradores do bairro e a vinculação aos processos mais gerais de luta pela democracia. [...] O desenvolvimento dos movimentos reivindicatórios de bairro e da vida associativa [...] criam uma [...] organização social que permite acumular as demandas e resultados, estabelecendo novos interlocutores da Administração. Constituem-se [em espaços] com capacidade de representação e convocatória de massas (NUNES; JACOBI, 1982, p. 167).

Reiteramos, ainda, o dito pelo autor de que esses movimentos são organizados com critérios bastante amplos, mas, sem medo de fazer a afirmação, podemos alegar que grande parte destes movimentos é formada pela classe trabalhadora – empregada ou desempregada.

Neste capítulo, usamos a terminologia *organizações populares de bairro* para nos referir a esses movimentos. Conceituamos esse termo como mobilizações que ocorrem na zona urbana e que se caracterizam pela organização da classe trabalhadora em torno das questões de educação, saúde, moradia, transporte e outras referentes à vida coletiva.

Vimos até aqui, de forma genérica, como o espaço urbano é permeado por contradições que fomentam a luta popular. Na sequência, fizemos uma sucinta apresentação de dados sobre a cidade de Londrina, que fornecerá elementos importantes para compreender melhor as lutas populares pela educação em um bairro da zona sul deste município.

5.2 Londrina: progresso econômico e segregação social

A cidade de Londrina foi fundada em 1929, elevando-se à categoria de município em 1934. Tem hoje setenta e oito anos, o que a faz uma cidade

relativamente jovem, tendo em vista o grande desenvolvimento econômico alcançado. Esse crescimento econômico, no entanto, ocorreu concomitantemente à pauperização de uma boa parte da população.

O município alcançou um crescimento populacional muito acelerado. É o segundo município mais populoso do Paraná – 506.701 habitantes – e o quarto mais populoso da região Sul do Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Londrina é um pólo de desenvolvimento regional e nacional e exerce grande influência sobre o norte Paraná, destacando-se como uma das cidades mais importantes da região sul do país.

A cidade foi planejada para comportar vinte mil habitantes. O número de habitantes foi superado rapidamente nos primeiros vinte anos da cidade. O crescimento inesperado ocorreu devido à intensa produção agrícola, tendo a economia cafeeira como sua principal atividade. A produção de café acabou por contribuir para que grandes somas de capital se deslocassem para a região de Londrina (SILVA; MELCHIOR, 2002). O café continuou como o principal produto da cidade, que ficou conhecida como capital mundial do café, até a década de setenta.

No entanto, a cafeicultura foi prejudicada, principalmente, pela grande geada de 1974. Após esta década, a economia da cidade voltou-se mais para as atividades urbanas e industriais, em prejuízo da economia agrário-exportadora, assim como grande parte das cidades brasileiras. Houve uma ampliação da demanda de trabalho no comércio e na indústria de Londrina (SILVA; MELCHIOR, 2002).

Ocorreu, então, uma acelerada mobilidade da população do campo para a região urbana. Em 1970, a cidade tinha 288.532 habitantes dos quais 43% viviam no campo. Atualmente, a cidade tem 506.645 habitantes e apenas 2,6% (13.188 habitantes) encontram-se no campo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Dessa forma, Londrina teve seu espaço urbano estruturado da mesma forma que as maiorias das cidades que cresceram muito rapidamente, ou seja, o espaço foi ocupado de forma desordenada. Em poucas décadas, houve uma intensa migração das pessoas que habitavam no campo para a zona urbana da cidade. Londrina recebeu, também, em poucas décadas, um grande contingente de imigrantes vindos de outros Estados, principalmente de São Paulo e Minas Gerais.

No espaço urbano da cidade, há todas as contradições referentes àquelas da sociedade capitalista.

As pessoas recém-chegadas do campo, muitas vezes, não conseguiram pagar pelas moradias, e muitas delas não tiveram ajuda espontânea do poder público. A pauperização dessas pessoas fez com que se organizassem para lutarem pelos seus direitos. Muitas delas procuraram por áreas da cidade a fim de ali se instalarem com suas famílias. Isso resultou na ocupação de algumas áreas públicas ou ainda terrenos privados em localizações distanciadas da área central. Essas regiões, por vezes, tinham características naturalmente inadequadas para habitação. Localizavam-se em encostas ou fundo de vales. Nelas, os moradores constituíram suas residências de forma precária, o que deu origem aos assentamentos – bairros não regularizados pelo poder público – e favelas (SILVA; MELCHIOR, 2002). Essa foi a história de formação do Jardim União da Vitória, bairro que selecionamos para coleta de dados empíricos. É sobre a formação deste bairro que tratamos na sequência.

5.3 Jardim União da Vitória, luta e conquista do espaço urbano

O jardim União da Vitória, como já apontado, está localizado na região sul do município de Londrina, norte do Paraná. Segundo Camponez³⁸ (2005), o União da Vitória começou a se formar no ano de 1985 a partir da ocupação efetivada por algumas famílias em um terreno da Companhia de Habitação (COHAB) de Londrina. O terreno pertencia à COHAB desde 1977. Estas famílias haviam migrado da zona rural do município em busca de trabalho e melhores condições de vida. A princípio, instalaram-se em favelas já constituídas na cidade – Favela Nossa Senhora da Paz, Favela Marisa e a Favela do Franciscato.

Em agosto de 1985, quinze famílias destas favelas se deslocaram para ocupar o terreno da COHAB, que, imediatamente, entrou com um processo judicial de reintegração de posse. Ainda no mês de agosto foi concedida a liminar, dando ganho de causa a esta Companhia. As famílias, no entanto, se recusaram a sair do terreno.

³⁸ A autora faz um estudo bastante detalhado sobre a politização do Jardim União da Vitória a partir de reportagens de jornais locais. Nosso objetivo, neste item, porém, é apenas apontar dados relevantes sobre a história do bairro para situar nosso objeto: a luta popular pela escola nesta região. A leitura do estudo de Camponez foi importante, pois, a partir dele, vislumbramos a possibilidade de colher dados nos jornais que são veiculados em Londrina.

A partir deste episódio, o conflito noticiado pela imprensa começou a repercutir na cidade e as famílias começaram a ganhar o apoio de alguns segmentos da cidade. O movimento estudantil universitário, a pastoral operária, a pastoral da terra, a Federação de Assentamentos e Favelas de Londrina e outras entidades uniram-se à causa em defesa da moradia destas famílias. Diante da pressão popular, a discussão chegou aos poderes legislativo e executivo, quando Wilson Moreira (1983-1988), na época vinculado ao PMDB, foi prefeito de Londrina. A partir daí, desenrolou-se um processo conflituoso, até que, ainda no mesmo mês, o despejo foi concedido, o que ocorreu com grande truculência da polícia.

As famílias, conforme ilustra Camponez (2005), não retornaram para as favelas de origem e foram acampar em um terreno próximo à Prefeitura Municipal. José Richa (PMDB), naquela ocasião governador do Estado, foi a Apucarana – cidade próxima a Londrina. Ao saber que o governador estaria nas cidades da imediação, o grupo de famílias conseguiu formar uma comissão e angariar recursos para que até aquela cidade. Lá chegando, a comissão conseguiu abordar o governador para que tomasse conhecimento do fato.

O prefeito da cidade, Wilson Moreira, que também estava no evento de Apucarana, foi orientado pelo governador José Richa (PMDB) a solucionar o problema das famílias, diante da proporção que o entrevisto vinha tomando na imprensa³⁹ e da dimensão da repercussão social. O prefeito foi incumbido de dar encaminhamentos à situação das moradias das famílias, até que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tivesse condições de fazê-lo.

A prefeitura negociou com o grupo no mês de outubro de 1985 e cada uma das famílias recebeu um lote de terra, que foi liberado para o plantio, porém fez parte do acordo que a terra deveria ser destinada apenas à agricultura e não à moradia. Somente uma família, escolhida consensualmente pelo grupo, ficou morando no terreno para cuidar das sementes e dos instrumentos de trabalho. Cinco famílias voltaram para os barracos das favelas de origem e nove ficaram acampadas na margem da rodovia, próximo ao terreno da COHAB, para ficar mais fácil o acesso ao trabalho na terra.

Em 1987, outras famílias de trabalhadores do campo ocuparam o terreno, mas, sob a ameaça de despejo, saíram do local.

³⁹ Camponez (2005) cita várias reportagens veiculadas pelo jornal da cidade.

Em 1988, ocorreu um despejo de famílias de trabalhadores rurais que haviam ocupado uma fazenda da região. Algumas destas famílias foram para outro assentamento rural, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, na época, estava localizado próximo àquela região.

Neste ínterim, outras famílias se instalaram no assentamento urbano que estava no terreno da COHAB, no qual algumas famílias já estavam assentadas em quinze casas que foram construídas por meio de um financiamento destinado à construção de moradias populares.

Em 1989, Antonio Belinati (na ocasião, do PDT) assumiu a prefeitura e fez promessas de legalizar a situação do terreno das famílias assentadas. Em 1990, o prefeito entregou mil e oitocentos “títulos de propriedades para moradores de quatorze bairros de Londrina, entre eles o União da Vitória [...] mas eram títulos falsos” (CAMPONEZ, 2005, p. 50). Em 1992, os moradores do Jardim União da Vitória conseguiram uma reunião com o diretor do Departamento de Urbanismo da Prefeitura e com o chefe do Departamento Social da COHAB para pleitear a legalização dos terrenos, nos quais os seus barracos estavam construídos. No entanto, foi apenas em 1996 que a COHAB começou o processo de cadastramento das 1.577 famílias que já moravam no terreno, naquela ocasião, quando estava na prefeitura Luiz Eduardo Cheida (PMDB -1993-1996).

Com a regularização do bairro, as ruas passaram a ter nomes. Comumente são os vereadores que escolhem os nomes das ruas das cidades, a fim de homenagear famílias tradicionais do município. No entanto, os moradores do Jardim União da Vitória, naquele período já organizados, por eles próprios, em Conselhos e Entidades, conseguiram que a nomeação das ruas fossem sugeridas pelos moradores. Após a escolha dos nomes a serem homenageados, o processo de nomeação das ruas tramitava formalmente na Câmara dos Vereadores. Assim, puderam fazer homenagens a moradores já falecidos, a trabalhadores próximos a eles, a entidades e organizações que apoiaram o movimento pela conquista dos lotes e algumas profissões. Constam entre as ruas do Jardim União da Vitória a rua dos sapateiros, dos agricultores, dos marceneiros, dos professores, entre outras (CAMPONEZ, 2005). Como veremos adiante, os nomes das escolas também seguiu esta lógica.

As obras executadas no Jardim União da Vitória foram reivindicadas e acompanhadas de perto pelos moradores. Muitos protestos foram organizados, quando necessário pressionar o poder público.

A título de exemplo, consta em uma reportagem⁴⁰ da Folha de Londrina que, em fevereiro de 1993, uma comissão de moradores, liderada pelo presidente da Associação de Moradores, na época Sebastião Rodrigues, se dirigiu à prefeitura e foi recebida pelo prefeito. As queixas eram em torno da necessidade de modelar as ruas e do alto índice de desemprego dos moradores do bairro. Após negociações, os manifestantes saíram da prefeitura com a promessa de que as ruas seriam modeladas em breve e que alguns moradores seriam empregados nas frentes de trabalho da prefeitura (FOLHA DE LONDRINA, 1993).

Em 1995 e 1996, ocorreram vários protestos dos moradores revoltados pela demora da prefeitura em modelar as ruas, o que estava levando os ônibus coletivos a não transitarem no bairro em dias de chuva. Como forma de protesto, no dia 02 de janeiro de 1995, dezenas de moradores do Jardim União da Vitória abriram uma valeta na rua impedindo a passagem do ônibus. O mesmo protesto ocorreu em agosto do mesmo ano.

Em janeiro de 1996, um grupo de moradores invadiu um ônibus da companhia de transporte coletivo Francovig e obrigou o motorista a desviar a rota original e transitar pelas ruas do bairro. O presidente da Associação de Moradores da época, Pedro da Silva Bonfim, relatou ao repórter do Jornal de Londrina que, após várias tentativas mais amenas, aquela forma radical era a única que restara, a fim de pressionar o poder público a atender as reivindicações antigas dos moradores do Jardim União da Vitória. O entrevero durou horas até que quinze moradores, entre eles uma mulher e várias crianças foram detidos e levados à delegacia. No momento da detenção, houve conflito entre os moradores e a Polícia Militar, que, segundo o Presidente da Associação de Bairros, havia investido com a viatura sobre os moradores. Os moradores detidos foram colocados dentro de dois ônibus da Francovig, que transitaram pelas ruas da cidade, escoltados por cinco viaturas. Segundo a reportagem do Jornal de Londrina, foi um episódio cinematográfico. Após pagar fiança, os moradores detidos foram liberados (JORNAL DE LONDRINA, 1996).

⁴⁰ As reportagens citadas constam nos anexos do texto.

Esses e muitos outros entreveros ocorreram na formação do Jardim União da Vitória, os quais estão devidamente registrados nos jornais da cidade. Citamos apenas alguns a título de ilustrar a luta popular que permeou a história do bairro. Atualmente, o bairro é dividido em seis partes, União da Vitória I, II, III, IV, V e VI, algumas destas ainda em condição infraestrutural bem precária, outras já bem organizadas. É o maior bairro da cidade, tendo em média dezesseis mil habitantes. O bairro tem visibilidade no município pela sua capacidade de mobilização popular e de enfrentamentos coletivos para dar encaminhamentos aos problemas que surgem no cotidiano (CAMPONEZ, 2005). Os conflitos citados são referendados por Maria da Paz⁴¹, uma das primeiras moradoras do Jardim União da Vitória.

Quando eu cheguei era em torno de quinze a vinte casinhas aqui no bairro. Hoje a gente tem farmácia, mercado muito bom, lutamos pela água, pela luz, pelo asfalto, pelo posto de saúde, pelas escolas. Hoje o melhor posto de saúde da região é o nosso, atende dezesseis horas. Enfrentamos polícia. Fomos presos na época. Eu não fui porque fui esperta porque corri [risos]. Mas, os meus parceiros de luta foram presos. Me lembro como se fosse agora. Arrumamos um advogado, fomos no Banco. Ele tirou uma quantia, pagamos a fiança e liberamos todo mundo, graças a Deus. E aí o bairro só foi evoluindo. Ainda tem muito problema, mas teve muita evolução sim.

Desta forma, fica visível que o que chega aos bairros pobres das cidades não chega apenas pelas mãos de representantes do poder público, como é alardeado em suas propagandas políticas. As conquistas são fruto de árduo esforço coletivo dos moradores, que, para serem lembrados, precisam se fazer perceber através de inúmeras mobilizações.

As escolas do Jardim União da Vitória também foram sendo conquistadas neste processo contínuo de luta, de reivindicação e de protestos. Abordamos a seguir a luta pelas escolas e pelas melhorias nelas.

5.4 Luta pelas escolas públicas do bairro

A reivindicação pela construção de escolas públicas no Jardim União da Vitória também fez parte dos pleitos encaminhados pelos moradores do bairro.

Em novembro de 1995, conforme reportagens dos jornais locais, foi organizada uma comissão de educação que fez uma manifestação na Prefeitura de

⁴¹ No Apêndice C, há um quadro no qual constam os dados dos entrevistados.

Londrina. A comissão era liderada por Maria Tereza Rui Santiago, moradora do Jardim União da Vitória. Os moradores chegaram à prefeitura de posse de cartazes reivindicativos, em dois ônibus cedidos pela empresa de transporte coletivo Francovig. A empresa resolveu *colaborar*, cedendo o transporte, para evitar que os moradores *ocupassem* o ônibus para ir à Prefeitura, segundo informação dada pelo engenheiro da empresa à repórter da Folha de Londrina (BARONI, 1995).

Em passeata, cerca de cem manifestantes, entre eles homens, mulheres e crianças, adentraram a Prefeitura para cobrar a construção de uma escola de primeiro grau (hoje fundamental I), que havia sido prometida em 1994, mas, até aquela data, ainda não havia saído do papel. Segundo os moradores, quase mil crianças estavam sem condições de estudo por falta de sala de aulas no bairro.

Em um levantamento feito pelos próprios moradores, cerca de oitocentas e quarenta e três crianças estavam estudando em escolas de outros bairros da região. Entretanto, as famílias não tinham como custear as passagens de ônibus para a locomoção de seus filhos até a escola (BARONI, 1995).

Havia também a dificuldade de locomoção devida à má estrutura das vias do bairro, que impedia o trajeto dos ônibus em dia de chuva.

A primeira escola do União da Vitória foi a Escola Municipal Barbara Falcovski Vieira⁴², construída no ano de 1993, na gestão municipal de Cheida (PMDB). Entretanto, ela atendia apenas o primeiro grau (Fundamental I) e tinha, na época, setecentos e cinquenta e oito alunos matriculados.

Maria Tereza Santiago relatou à repórter do Jornal de Londrina que havia um descontentamento em relação ao encaminhamento que o Secretário de Educação, Luís Carlos Brushi, e a Secretária de Ação Social, Márcia Lopes, vinham dando aos pleitos do Jardim União da Vitória. Os dois secretários haviam sido convidados para uma reunião no bairro, mas não haviam comparecido (QUERINO, 1995).

Conforme o Secretário da Educação, a construção da escola prometida desde 1994 estava sendo obstada, por conta da extinção do Programa Estadual de Desenvolvimento Urbano (PEDU), pelo Governo Estadual de Jaime Lerner (PSDB). No lugar deste programa foi criado outro, o Paraná Urbano. Essa alteração atrasou a destinação das verbas que estavam programadas no planejamento do PEDU.

⁴² Atualmente, esta escola não existe mais. Ela foi integrada com a Escola Municipal Zumbi dos Palmares, por motivos explicados com mais dados na sequência – municipalização do CAIC.

O Secretário da Educação informou aos moradores que a construção do Centro de Atendimento Integral à Criança⁴³ (CAIC), prevista para fevereiro de 1996, atenuaria a falta de vagas no bairro. O CAIC iria atender os moradores do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes – Jardim Franciscato, Jardim Perobal e Jardim Santa Joana.

A menção que o Secretário de Educação fez a respeito do CAIC irritou os manifestantes, conforme a reportagem da Folha de Londrina (BARONI, 1995). Para Maria Tereza, a construção da referida escola não solucionaria o problema de falta de vagas. Segundo ela, o CAIC estava sendo construído para atender vários bairros da região sul, e o número de vagas previsto não atenderia nem ao menos a demanda do Jardim União da Vitória.

A manifestação terminou com um acordo entre o Secretário da Educação e os moradores. Ficou definido que a prefeitura garantiria o transporte das crianças do bairro que estivessem matriculadas em outras escolas da região, enquanto não fosse construída a escola. Houve, também, o compromisso de que o CAIC atenderia aos alunos de 5ª a 8ª séries, no período noturno. A prefeitura se comprometeu em solicitar a intermediação do governo do Estado para conseguir os professores destas turmas, haja vista que estas séries eram de competência do governo Estadual e não do governo Municipal (BARONI, 1995).

Segundo Rosalina, em entrevista a nós concedida, a construção do CAIC estava prevista para acontecer na região norte do Estado do Paraná. O governo ainda não havia decidido em qual município ela ocorreria, porém havia a possibilidade de ser construído em Rolândia – PR, cidade próxima a Londrina. De acordo com Rosalina, foi a luta dos moradores dos bairros que conseguiu encaminhar os pleitos ao poder público e conquistar a construção do CAIC, na região sul de Londrina.

⁴³ O CAIC é parte do PRONAICA: Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao adolescente criado pelo Governo Federal em 1993, no governo Collor. Prevê “ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio do [financiamento] dos órgãos federais, estaduais e municipais e organizações não-governamentais” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 8). Essa organização gerou fragmentação de ações e criou dificuldades para a efetivação do programa. O governo Federal se responsabilizou pela construção dos prédios do CAIC em vários municípios. Os governos Estaduais e Municipais deveriam se responsabilizar pela organização e manutenção destes centros, de forma integrada. Como veremos, a proposta de integração foi muito difícil de ocorrer, sendo que muitos CAICs construídos não conseguiram desenvolver a proposta inicial do PRONAICA.

A princípio, o CAIC não seria construído no Jardim União da Vitória e sim no bairro vizinho – Jardim Franciscato. Rosalina organizou uma comissão de educação com a finalidade de realizar um levantamento, com os moradores do bairro, que atestasse a demanda de vagas escolares que havia ali. Os dados foram enviados para o secretário da educação. Quando o projeto do CAIC foi liberado, não havia terreno com a área exigida para sua construção. A partir de novas negociações com os moradores, a Prefeitura desapropriou um terreno no jardim Cristal, bairro vizinho ao Jardim União da Vitória, no qual o CAIC foi construído.

Maria da Paz (2011) confirma, na entrevista, que

O CAIC veio pro bairro porque a gente fez frente de luta lá na prefeitura. Conseguimos até escolher quem seria o diretor da escola. O diretor veio, depois quiseram tirar ele. E aí a gente queria que ele ficasse e fizemos um abaixo assinado e levamos até o prefeito e pra nossa vitória o Amauri ficou como diretor geral do CAIC.

Maria da Paz e Rosalina nos relataram que tiveram como motivo de indicação do diretor o bom trabalho que ele vinha desenvolvendo na escola Municipal Elias Kauam – Jardim Novo Amparo –, que chegou ao conhecimento de alguns moradores do União da Vitória. Embora nessa época o cargo de diretores já fosse ocupado por eleição direta, como vimos anteriormente, a prefeitura aceitou essa excepcionalidade devido ao fato de a escola constar com dualidade administrativa.

Os diretores entrevistados reafirmam a luta dos moradores na conquista da escola.

Ah, eles participaram da conquista das escolas sim. Eu por exemplo fui convidado pra ser diretor aqui no CAIC. Quem sugeriu para o Cheida [prefeito da época] o meu nome foram os moradores do bairro (DIRETOR GERAL DO CAIC, 2011).

A comunidade batalhou muito para que a escola viesse pra cá. Eles lutaram sim, tanto que o nome da escola foi dado por eles como Zumbi dos Palmares, porque eles acreditavam que Zumbi era forte guerreiro e lutador assim como eles e assim eles se compararam a Zumbi dos Palmares [...] assim foi escolhido o nome da escola (DIRETORA DA ESCOLA ZUMBI DOS PALMARES, 2011).

O CAIC da zona sul de Londrina ficou nominado “CAIC Dolly Jess Torresin”. Em sua dependência, funcionava a escola municipal de ensino fundamental I, nominada Zumbi dos Palmares, e a escola estadual de ensino fundamental II, nominada Thiago Terra. A escolha dos nomes das escolas também

foi feita pelos moradores do bairro, seguindo o que ocorreu com o nome das ruas. Esta instituição iniciou suas atividades em 11 de novembro de 1996. Sua inauguração contou com a presença do então Ministro da Educação do governo Federal, Paulo Renato, outras autoridades de Londrina e também com muitos moradores do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes. As atividades começaram no ano letivo seguinte, 1997 (ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES, 2010).

No CAIC, houve dualidade administrativa até o ano de 2009⁴⁴, ou seja, a administração era em parceria entre o Estado e o Município. A administração da escola, até este ano, contava com um diretor geral da unidade e mais duas diretoras distintas: uma para o ensino fundamental I e outra para o ensino fundamental II.

Embora a luta pela instalação do CAIC na zona sul tenha tido êxito, a ampliação de vagas não atendeu à demanda do União da Vitória, conforme havia sido antecipado pelos moradores do bairro. Dessa forma, a luta pela ampliação das vagas continuava.

Em outubro de 2000, novamente houve protesto dos moradores em prol da construção de mais uma instalação para uma escola da região sul de Londrina. Conforme Rodrigues (2000), mais de trezentos moradores do Jardim União da Vitória, em conjunto com moradores de bairros adjacentes, foram às ruas reivindicar a desocupação de um terreno no Jardim Santa Joana, que havia sido doado à Prefeitura. No terreno, seria construída a Escola Estadual Rina Francovig.

A escola já funcionava desde o ano de 1993, mas dividia o prédio com uma escola municipal da região. Durante o dia, o prédio atendia oitocentos alunos de primeira a quarta série do município. À noite, atendia quatrocentos adolescentes e adultos do curso supletivo, distribuídos da quinta à oitava séries (hoje EJA). O bairro continuava com demanda reprimida de cerca de mil vagas.

Os moradores organizaram um abaixo assinado e levaram ao Prefeito para que apressasse a negociação da desocupação do terreno no qual a escola seria construída. A assessora de planejamento da Secretaria Municipal de Educação, Carmem Lucia Baccaro, informou à repórter da Folha de Londrina que a

⁴⁴ Em 2009, houve um acordo entre o governo estadual do Paraná e o governo municipal de Londrina, que permutaram os prédios das escolas. O colégio estadual do ensino fundamental II, Thiago Terra, passou a funcionar em um prédio próprio, no qual funcionava a escola Municipal Barbara Falcovski. A escola municipal Barbara Falcovski passou a funcionar no CAIC Dolly Jess Torresin, junto com a Escola Municipal Zumbi dos Palmares. Assim, acabou a dualidade administrativa, ficando o CAIC sob a administração apenas da Prefeitura.

construção da nova escola ampliaria a oferta da região em torno de mil vagas e atenderia uma reivindicação antiga dos moradores, pois ofertaria também o Ensino Médio (RODRIGUES, 2000). A construção do prédio só foi concretizada no ano de 2002.

A luta dos moradores do Jardim União da Vitória não acaba na conquista das escolas do bairro. Como veremos a seguir, era preciso ainda lutar pelo direito de matricular os filhos nas escolas mais próximas às suas moradias. Era preciso lutar, também, para que as crianças tivessem condições seguras no trajeto de casa para a escola.

5.4.1 Luta dos moradores pelo direito à vaga na escola próxima as moradias

Em 2005, a falta de vagas nas escolas do bairro ainda fazia os alunos se deslocarem para escolas de regiões próximas ou centrais. Esse problema se repetia em outros bairros periféricos da cidade. Para ir às escolas, as crianças ficavam expostas à superlotação dos transportes coletivos e à falta de segurança que o traslado de suas casas às escolas causava.

Segundo Leão (2005, p. 3), no terminal central de transporte coletivo de Londrina, logo após o término das aulas, várias crianças, algumas bem pequenas, entravam – e continuam entrando – sozinhas nos ônibus e se arriscavam em travessias perigosas na frente deles.

No final de 2006, a falta de vagas no CAIC para o ano de 2007 revoltou os moradores e provocou nova onda de protestos. Alguns pais estavam sendo encaminhados para matricular seus filhos na Escola Estadual prof^a Vani Ruiz Viesse, no Jardim Franciscato. Esta escola, segundo os manifestantes informaram à repórter da Folha de Londrina, ficava a dez quilômetros⁴⁵ de distância do Jardim União da Vitória. Os moradores se negavam a aceitar essa situação e a matricular seus filhos em escolas distantes de casa. Um trabalhador morador do bairro, o pedreiro Luiz Antônio Patrocínio, assim afirmou ao repórter da Folha de Londrina,

Eu não vou matricular minha filha, mesmo que seja preso por isso. Aí o governo vai conhecer um trabalhador que foi preso por não querer ameaçar a segurança de uma criança. [...] Eu não tenho como deixar minha filha

⁴⁵ Na verdade, a distância entre o CAIC e a Escola Estadual Vani Ruiz Viesse é de 2,6 km.

andar sozinha essa distância. Eu trabalho e não tenho como acompanhá-la até lá (BORGES, 2006, p.3).

A presidente da Associação de Pais e Mestres da escola, Maria Helena dos Anjos, também estava sendo solicitada a transferir seu filho para a escola Vani Ruiz Viesse. Indignada, argumentou com o repórter da Folha de Londrina: “É um direito dele estudar? É sim, mas com segurança. Eu não vou matricular meu filho em uma escola onde não sei se ele volta, porque o caminho é perigoso, tem ruas movimentadas. Ele é uma criança!” (BORGES, 2006, p. 3).

Para a Secretaria Estadual de Educação não havia falta de vagas na região, pois, segundo o georreferenciamento⁴⁶, as vagas eram suficientes se considerados as vagas das escolas do Jardim União da Vitória e dos bairros adjacentes, que cobriam a demanda daquela região. O que ocorreu, neste caso, foi que cerca de cinquenta alunos que estudavam no CAIC na 4ª série em 2006, ficaram sem vagas na 5ª série em 2007, nesta escola.

As vagas haviam sido preenchidas por alunos indicados pelo georreferenciamento. Não haveria salas para comportar todos os alunos do Jardim União da Vitória, se todas as matrículas fossem aceitas no CAIC.

Os moradores procuraram orientação com a promotora da vara da Infância da cidade de Londrina. Foram orientados por ela a entrar com um mandato de segurança para poderem matricular seus filhos em escola próxima às suas casas. Foi instituída uma comissão de moradores, que elaborou um documento e encaminhou para o NRE. A resposta do NRE, pela coordenadora de logística educacional, foi que as crianças haviam sido transferidas do CAIC para outros colégios da região por falta de vagas. Informou que a melhor coisa que os pais poderiam fazer era matricular os filhos na escola mais próxima indicada pelo georreferenciamento do NRE e deixar os nomes dos filhos no cadastro do CAIC. Ocorria que a escola mais próxima, segundo os moradores, ficava muito distante.

⁴⁶ Técnica que consiste em fazer um “mapeamento de escolas e residências [...] através da conta de energia elétrica, onde os postes de luz são georreferenciados” (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 1). Por meio desta técnica, o NRE “distribui e remaneja os alunos conforme a disponibilidade de vagas. No ato da matrícula, o estabelecimento de ensino deve registrar o código de identificação da Copel no cadastro do estudante no sistema do SERE [...]. Com o Georreferenciamento é possível identificar alunos e escolas, localizar residências e vagas escolares e relacionar moradias e critérios de proximidade para garantir as vagas” (NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 1).

Em janeiro de 2006, segundo a referida coordenadora, as vagas existentes nas escolas da região seriam adequadas, para atender os moradores da melhor forma possível. Os moradores se negaram a proceder assim, sob o argumento de que, se agissem conforme esta orientação, estariam concordando com ela e, dessa forma, perderiam o poder de negociação (BORGES, 2006, p. 3).

O difícil acesso à escola provocou outras mobilizações e protestos no Jardim União da Vitória.

Em julho de 2008, foram os próprios estudantes, neste caso um grupo de mais de trinta crianças, com idade por volta de onze anos, que foram atores do protesto (AUGUSTO, 2008). Ao retornarem da escola para casa, um estudante de onze anos foi atropelado na Avenida Guilherme de Almeida, em frente à escola. Esta avenida, segundo os moradores do Jardim União da Vitória, era perigosa, mal sinalizada, pela qual não havia condição de *caminhar a pé*. Várias manifestações já haviam sido realizadas pelos moradores, a fim de que melhorias fossem realizadas neste sentido.

Diante do atropelamento do aluno, o grupo de estudantes interrompeu o tráfego na avenida, ateando fogo em madeiras e pneus. A mobilização foi para chamar a atenção para a necessidade de melhorar a sinalização e recuperar a viela para pedestre que margeia a avenida. A condição precária da viela obrigava os estudantes a caminhar, perigosamente, pela avenida.

Enquanto o protesto ocorria, um estudante avisou a mãe da criança que havia sido atropelada. A mãe, Rosilene Moreira, encontrou o filho desacordado no Hospital Infantil. Ela informou ao repórter da Folha de Londrina que tentou colocar o filho em escola mais próxima a sua residência. No entanto, não conseguiu vaga, e não houve outra forma de o filho continuar os estudos senão se arriscando naquele trajeto (AUGUSTO, 2008).

Como vimos até aqui, aquilo que os moradores identificam como necessidade não é visto como necessário pelo poder público e sua racionalidade administrativa. Ou seja, os moradores continuam atestando haver falta de vagas e/ou de condições seguras para o acesso à escola mais próxima às residências, mas o governo, representado pelo NRE e suas secretarias, atesta que as vagas existem.

Assim, o Estado/NRE entende que, se há vagas nas escolas das imediações do Jardim União da Vitória, a questão quantitativa/formal está resolvida.

Mas, os moradores veem o movimento das crianças que precisam se deslocar do Jardim União da Vitória para outras regiões. O bairro ainda hoje tem algumas ruas sem iluminação, sem asfalto, sem segurança para chegar ao bairro mais próximo, no qual está localizado o colégio, onde há vagas para matrículas. Neste contexto, muitas famílias desestimulam seus filhos a se matricularem nas escolas dos bairros vizinhos, pois consideram perigoso o trajeto. Isso explica o alto nível de evasão escolar, não só no bairro analisado neste estudo, mas em grande parte das regiões pobres do país.

A mobilização dos moradores do Jardim União da Vitória não se restringiu apenas à conquista de vagas nas escolas. Como veremos a seguir, conforme as vagas foram sendo conquistadas, concomitantemente, novas demandas e problemas apareciam e solicitavam outras mobilizações e ações.

5.4.2 Luta pela condição de infraestrutura na escola

O CAIC Dolly Jess Torresin, como vimos, iniciou suas atividades em 1997. A proposta era que as crianças do Ensino Fundamental I (na época 1ª a 4ª, hoje 1ª a 5ª séries) tivessem atendimento em turno integral. Portanto, precisavam fazer as refeições na escola. No entanto, constantemente, os alunos eram dispensados por falta de merenda escolar. Este fato levou a mais uma manifestação dos moradores do Jardim União da Vitória, no dia 22 de maio de 1997, na Prefeitura de Londrina.

Conforme Mendonça (1997), três fatores levaram à mobilização dos moradores: a falta de merenda, a falta de professores e funcionários e a falta de segurança na escola. Mais de cem moradores do Jardim União da Vitória e de outros bairros atendidos pelo CAIC entraram na Prefeitura no dia 22 de maio de 1997, erguendo cartazes e gritando palavras de ordem, exigindo melhorias para o CAIC.

O protesto foi organizado pela Associação de Pais e Mestres do CAIC, que contou com o apoio da Associação de Moradores e outras entidades da região. A Associação de Pais e Mestres tinha como presidente, na época, Nelson Cardoso⁴⁷.

⁴⁷ Nelson Cardoso esteve presente na primeira ocupação dos terrenos do Jardim União da Vitória e, anos mais tarde, foi Vereador do Município pelo PT, na 13ª Legislatura de 01/01/2001 a 31/12/2004.

Como o Prefeito Antonio Belinati estava viajando, o grupo foi atendido pelo Secretário de Negócios Jurídicos, Eduardo Duarte Ferreira. Os moradores se queixavam de que as crianças estavam retornando para as casas pela falta de merenda e de professores. Ocorria ainda que os alunos estavam auxiliando no feitiço da merenda e na limpeza da escola devido à falta de contratação de funcionários. Muitos alunos que voltavam para casa não tinham como retornar à escola, pois residiam longe dela.

O protesto terminou com a apresentação de algumas soluções pelo secretário, que informou aos moradores que a Prefeitura iria remanejar funcionários de outras escolas para atender o CAIC e que a Polícia Militar seria solicitada a auxiliar na questão da segurança. Houve, ainda, o compromisso de que haveria a aquisição de merenda que fosse suficiente para abastecer o CAIC.

O presidente da APM, Nelson Cardoso, informou à repórter do Jornal de Londrina, que aquelas medidas não resolveriam os problemas apresentados. Remanejar funcionários entre as escolas de nada adiantaria, pois não havia funcionários sobrando nas outras escolas. O remanejamento já tinha sido prometido e, até a data da manifestação, ainda não havia acontecido. Segundo ele, a Polícia Militar também não tinha força de trabalho para cumprir a promessa de melhorar a segurança nas escolas. O diretor da escola, Amauri Cardoso, declarou à reportagem do jornal que os próprios moradores estavam se revezando para cuidar da segurança da escola e fazendo outros serviços para mantê-la funcionando.

Grande parte dos problemas daquela escola estava relacionada à dualidade administrativa prevista, idealmente, pelo PRONAICA. Na prática, os governos Estadual e Municipal não conseguiram desenvolver a integração necessária para o bom desenvolvimento dos CAICs e muito deles soçobraram. No município de Londrina, os dois CAICs que foram construídos nas zonas sul e norte, atualmente foram municipalizados.

Na entrevista, Amauri Cardoso (diretor geral do CAIC) afirmou que, desde seu início, o CAIC Dolly Jess Torresin funcionou com muita dificuldade. O fato de a escola funcionar em parceria com recursos do Município e do Estado causava muita confusão e ingerência e, na prática, era quase que inviável. Era muito difícil pensar em dois projetos de escola (municipal e estadual), sendo que, na prática, a escola era uma só. Por exemplo, a Prefeitura previa orçamento para as oficinas que atendia a alguns alunos no turno contrário àquele que estudavam. A escola queria estender

este recurso aos alunos do Ensino fundamental II (do Estado), mas não podia, porque o recurso era da Prefeitura, que não admitia financiar atividades para alunos que deveriam ser custeados pelo Estado.

A saída que esta escola achou foi ofertar as oficinas aos alunos do Estado (Fundamental II) em sistema de parceria com outras instituições. Dessa forma, as oficinas passaram a acontecer em parceria com o Serviço Social da Indústria (SESI), com a Universidade Estadual de Londrina (UEL) e outras instituições públicas, privadas e filantrópicas. Havia oficinas de mecânica automotiva, de padaria, viveiro de plantas e outras. Os profissionais que trabalhavam nestas oficinas eram pagos com os recursos conseguidos via APMF. As atas do conselho escolar e da APMF analisadas por nós, também reafirmam esta questão.

Amauri conta que houve ainda a possibilidade de estabelecer parceria com um agrônomo e com um assentamento em Rolândia, para produzir e comercializar mudas de palmeira real. Nas oficinas os alunos produziam e ensacavam as mudas, que eram entregues no assentamento. Produziram também Amarílis Vermelhas com os alunos da oitava série e com o grêmio estudantil. Com os recursos recebidos, a escola comprou uma estufa de plantas.

A oficina de padaria, segundo ele, também deu muito certo. Ela acontecia em parceria com a empresa de ônibus Francovig. Com a comercialização dos pães com esta empresa, houve a possibilidade de a escola adquirir um forno maior para aumentar a produção. Havia, também, as oficinas de esporte, de artes, de música.

Desta forma, mesmo sem ter a intenção declarada, a instituição desenvolvia atividades de trabalho produtivo no interior da escola, muito próximas àquelas efetivadas pelos pedagogos russos Makarenko (1983) e Pistrak (2000), salvo as especificidades históricas e os modos de produção. Contudo, não tivemos a possibilidade de verificar se havia, de fato, a integração entre trabalho, ensino e cultura ou se estas atividades ocorriam de forma estanque e não integrada, o que é mais provável.

Atualmente, como já afirmamos, o CAIC foi municipalizado. Sua denominação passou a ser apenas Escola Municipal Zumbi dos Palmares, a partir de 2009, conforme a diretora atual nos explicou. As oficinas continuam a acontecer, mas agora com recursos da prefeitura e atendendo apenas trinta e cinco por cento dos alunos da escola.

O Jardim União da Vitória conta, atualmente, com o atendimento das escolas apresentadas na sequência.

5.5 Escolas do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes

Embora todas as escolas listadas a seguir atendam aos moradores do Jardim União da Vitória e sejam reconhecidas por eles como escolas deste bairro, apenas duas delas localizam-se, de fato, neste Jardim. Optamos por incluí-las na relação abaixo, pelo fato de terem sido objeto de luta dos moradores desse bairro, como vimos nos relatos anteriores.

QUADRO 6 – As escolas do Jardim União da Vitória e imediações

Escolas/Colégios	Bairro	Nível e modalidade
Colégio Estadual Prof. ^a Rina Maria de Jesus Francovig	Campos Elíseos	Ensino Fundamental II – regular e EJA. Ensino Médio, apenas na modalidade EJA.
Escola Municipal Zumbi dos Palmares	Jardim Cristal	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e EJA.
Colégio Estadual Tiago Terra	Jardim União da Vitória	Ensino Fundamental II e Ensino Médio.
Escola Municipal Tereza Canhadas Bertan	Jardim União da Vitória IV	Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Quadro elaborado pela autora.

5.5.1 Colégio Estadual Prof.^a Rina Maria de Jesus Francovig

O Colégio Estadual Prof.^a Rina Maria de Jesus Francovig iniciou suas atividades no ano de 1993, em parceria com o município, nas dependências da Escola Municipal Osvaldo Cruz. A referida escola situava-se em um bairro vizinho ao Jardim União da Vitória. No ano de 2002, o Colégio passou a atender em prédio próprio, no Jardim Campos Elíseos, em terreno cedido para a Prefeitura de Londrina. O nome dado ao Colégio foi uma homenagem ao trabalho da Professora Rina Maria de Jesus Francovig, falecida em 1991, aos 47 anos de idade. Como vimos, a

mobilização e manifestação dos moradores, ocorrida em outubro de 2000 foi fundamental para agilizar a desocupação do terreno e a agilização da construção do colégio. Há o reconhecimento da luta dos moradores para a conquista da escola, que é referendada no Regimento Escolar da unidade.

A implantação desta escola foi uma conquista de grande importância para a região, representando para muitos a busca de novas oportunidades, tem em vista que ocorreu uma grande demanda com o surgimento do assentamento denominado Jardim União da Vitória (COLÉGIO ESTADUAL PROF^a RINA MARIA DE JESUS FRANCOVIG, 2010, p. 3).

O colégio atende o Ensino Fundamental II – regular – (6^a a 9^a séries), o Ensino Fundamental II, na modalidade EJA e o Ensino Médio apenas na modalidade EJA. Oferece, ainda, aulas de Espanhol Básico, como atividade complementar. O regimento do colégio faz menção à condição socioeconômica da população que atende, registrando que

[...] a escola está inserida em uma região que apresenta uma população caracterizada por condições financeiras e culturais precárias. A população em sua maioria apresenta um nível de escolaridade do ensino fundamental incompleto, muitos deles dependentes dos programas de assistencialismo do governo (COLÉGIO ESTADUAL PROF^a. RINA MARIA DE JESUS FRANCOVIG, 2010, p. 4).

5.5.2 Escola Municipal Zumbi dos Palmares

A escola localiza-se no Jardim Cristal e funciona no pátio do CAIC Dolly Jess Torresin. Foi inaugurada oficialmente em 11 de novembro de 1996. Em sua inauguração, estiveram presentes o Ministro da Educação Paulo Renato, outras autoridades de Londrina e também vários moradores do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes. As atividades da escola tiveram início em 01 de fevereiro de 1997. O nome dado à escola, Zumbi dos Palmares, foi escolhido pelos moradores do bairro, por representar o espírito da “luta contra preconceitos raciais, sociais, culturais e por melhores condições de trabalho e vida. São ideias comuns entre Zumbi e a comunidade da Região Sul” (ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES, 2010, p. 8). Atende nos períodos matutino, vespertino e integral. O primeiro diretor da escola foi designado pela Secretaria de Educação do Município por indicação de lideranças comunitárias do bairro.

Em relação à comunidade atendida, consta no PPP que é

[...] caracterizada pelo alto nível de carência, estimando-se a renda familiar em um salário mínimo. Nos bairros menos favorecidos como: União da Vitória, Jamile Dequech, Cristal, Campos Elíseos, Santa Joana, Itapoá, Nova Esperança e Franciscato, essa renda sofre violenta redução. Nesses bairros mais carentes, as habitações são bem precárias e seus habitantes, com boa porcentagem analfabeta, não possuem uma situação profissional definida. A comunidade é atendida por programas assistenciais do governo federal, estadual e municipal (ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALMARES, 2010, p. 8).

Em 2009, houve a municipalização do CAIC, como já apresentamos. Com isso, a Escola Municipal Barbara Falcovski Vieira, que atendia em prédio próprio, passou a atender também no prédio da Escola Municipal Zumbi dos Palmares. As duas escolas assumiram a denominação Escola Municipal Zumbi dos Palmares, deixando de existir o nome da Escola Municipal Barbara Falcovski Vieira.

5.5.3 Colégio Estadual Thiago Terra

O Colégio começou a funcionar no ano de 1997. A princípio, atendia o Ensino Fundamental II, no período vespertino, nas dependências do CAIC Dolly Jess Torresin. Em 1998, passou a atender também no período noturno. Em 2004, iniciou o atendimento a alunos do Ensino Médio. No ano de 2009, a Prefeitura de Londrina e o Estado do Paraná fizeram uma permuta de prédio, e o Colégio mudou suas instalações para as dependências da escola Municipal Barbara Falcovski. Atende no período matutino, vespertino e noturno o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Oferta, ainda, o curso de Espanhol Básico pelo Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). A escola atende alunos advindos do Jardim União da Vitória e bairros vizinhos, Santa Joana, Dequech e Nova Esperança. A comunidade atendida é de baixa renda, e muitas famílias possuem apenas a renda dos programas assistenciais do governo, como o Bolsa Família (COLÉGIO ESTADUAL THIAGO TERRA, 2010).

5.5.4 Escola Municipal Tereza Canhadas Bertan

A Escola Municipal Professora Tereza Canhadas Bertan atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Iniciou as atividades em 2001 e, como

consta no registro de seu histórico, foi uma conquista da comunidade do Jardim União da Vitória. Foram cerca de oito anos de solicitações, negociações e reuniões, até que, finalmente, a escola foi inaugurada, em 11 de agosto de 2001. Atende no período matutino e vespertino. Conforme o PPP “A comunidade atendida pela escola originou-se do assentamento de famílias a cerca de dezenove anos atrás e desde então vem recebendo famílias de vários bairros da cidade e de municípios vizinhos” (LONDRINA, 2010, p. 1). O nome da escola é uma homenagem póstuma à trabalhadora da educação londrinense, professora Tereza Canhadas Bertan, que desenvolveu suas atividades em escolas municipais do município, assim como em instituições de ensino superior, sendo a UEL uma delas.

5.6 Organizações populares do Jardim União da Vitória e bairros adjacentes

Apresentamos, a seguir, as organizações populares do Jardim União da Vitória e uma do Jardim Franciscato, que foram pontos de referência para selecionarmos as lideranças comunitárias para nos conceder as entrevistas. No entanto, identificamos que a capacidade de mobilização política dos moradores do Jardim União da Vitória não depende, diretamente, destas organizações.

Verificamos que os moradores do Jardim União da Vitória, historicamente, organizam comissões que ficam responsáveis por fazer as reivindicações necessárias ao poder público, dependendo da demanda percebida, sendo esta a principal estratégia de luta organizada.

O hábito de formar comissões pode ter vindo da interação dos primeiros moradores deste bairro com outros movimentos populares, inclusive o MST. Estes movimentos fizeram parte da história do aprendizado de luta política dos moradores do referido bairro.

Estas comissões, como verificamos nos materiais consultados, não se vinculam às organizações populares. Em algumas reportagens dos jornais, identificamos a referência à Associação de Moradores do bairro, mas não foram citadas nenhuma das outras organizações que apresentamos a seguir. Desta forma, não evidenciamos que as pessoas que estão na presidência destas organizações estivessem à frente das mobilizações, representando os interesses dos moradores de forma democrática e coletiva. Pelo contrário, verificamos nas falas dos entrevistados que os moradores do bairro, por vezes, têm dificuldades em lidar

com os atritos e divergências que ocorrem entre eles e estas organizações, por motivos políticos e político-partidários.

Rosalina, por exemplo, observa que, em muitas destas organizações populares, as lutas deixaram de ser comunitárias e passaram a ser vistas como disputa de poder. Nas suas palavras, “para mostrar quem tem maior poder de negociação e conquista frente ao poder público”. As desavenças político-partidárias ocorrem, segundo ela, porque não são todos os moradores que consideram a necessidade de vinculação das organizações aos partidos políticos, o que incomoda e afasta a muitos deles. Verificamos que todas as organizações abordadas têm vínculos político-partidários de forma direta ou indireta, ou seja, ou os seus membros são filiados a partidos, ou têm preferências e sofrem influências deste ou daquele partido.

Apresentamos a seguir, brevemente, as organizações das quais os nossos entrevistados participam.

5.6.1 Associação de Moradores do Jardim União da Vitória

Conforme o Estatuto da Associação de Moradores do Jardim União da Vitória (1990), esta entidade é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, organizada exclusivamente para a prestação de serviços sociocomunitários aos moradores, com sede e administração no Jardim União da Vitória, em Londrina.

A entidade não possui instalações próprias, e suas reuniões ocorrem em lugares que se revezam pelo bairro (escolas, igrejas, praças e outros locais). É a organização popular mais antiga do Jardim União da Vitória.

As finalidades da Associação, dispostas em seu Estatuto no Art. 4º, são:

- a. identificar, mobilizar ou formar novos grupos capazes de representar os diversos interesses dos moradores, a fim de que estes adquiram condições de resolver seus problemas comuns, objetivando sua autonomia; e
- b. congregar todos os moradores do Conjunto Habitacional, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, a fim de se obter a elevação da qualidade de vida de todos (ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO JARDIM UNIÃO DA VITÓRIA, 1990, p. 02).

A entidade foi declarada de utilidade pública por meio da Lei nº 6.098, de 18 de abril de 1995. A declaração de utilidade pública foi cassada, por conta de a associação não apresentar relatório dos serviços prestados no prazo previsto por Lei.

Em 2011, o vereador Marcelo Belinati deu entrada a um Projeto de Lei, solicitando que a entidade voltasse a ser declarada de utilidade pública. Após a tramitação do projeto, ele foi vetado pelo Prefeito Barbosa Neto (PDT).

Os vereadores derrubaram o veto do Prefeito e reconheceram a importância da organização como espaço político do referido bairro. A Associação foi declarada novamente de utilidade pública pela Lei Municipal nº 11.441 de dezembro de 2011. A cada ano, a organização deve apresentar relatórios circunstanciados de suas ações, a fim de preservar o título auferido.

5.6.2 Associação de Mulheres União Faz a Força

A entidade foi fundada em 1992 e é uma entidade social, com personalidade jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter filantrópico, assistencial e promocional.

Conforme as informações de Irineusa, ex-presidente desta entidade, atualmente a Associação está praticamente inativa, mas já ofertou cursos de crochê, corte e costura, culinária, reciclagem e outras atividades de artesanato, com o objetivo de propiciar condições de renda para as mulheres do bairro. Trabalhou, também, com campanha de conscientização contra a violência à mulher e discriminação de gênero.

A diretora da escola Zumbi nos informou que a entidade já desenvolveu trabalhos e projetos em conjunto com as escolas da região. Segundo ela, quando ocorrem problemas nas escolas e é necessário convocar as famílias é comum os pais dos alunos serem acompanhados de outras mulheres que atuam em diferentes associações dos bairros, atendidos pela escola, para ter conhecimento e buscar encaminhamentos conjuntos.

A Associação de Mulheres do União da Vitória desenvolveu o projeto Mãe Crecheira, que consistiu em formação de grupos de dez crianças que ficavam sob a responsabilidade de mães cadastradas no projeto, enquanto as mães das crianças trabalhavam em outras atividades. O projeto foi pensado, segundo reportagem da

Folha de Londrina, tendo em vista que era comum as mães deixarem crianças pequenas sozinhas em casa para poderem trabalhar. Sem outros recursos, pediam para que as vizinhas que ficavam em casa dessem *uma olhadinha* em seus filhos (PELEGRINO, 2000).

Em 2003, a Associação recebeu o 8º Prêmio Banco Real/Universidade Solidária, por participar do Projeto Pedacoço de Pano, desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, que buscou prover de sustentabilidade financeira às mulheres participantes do projeto.

5.6.3 Associação de Mulheres Batalhadoras do Jardim Franciscato

A Associação de Mulheres do Jardim Franciscato foi idealizada por um grupo de mulheres deste bairro, que, antes de ali residirem, eram trabalhadoras rurais. Segundo Rosalina, este grupo se reuniu no início do ano de 1992, com o objetivo de constituir uma entidade que auxiliasse na luta pelos direitos dos moradores, como acesso à escola, saúde e moradia. No início, esta organização funcionava na casa das integrantes do grupo, nas quais se reuniam periodicamente.

Em 2001, por intermédio da Prefeitura de Londrina, a Associação foi contemplada com recursos financeiros de uma entidade americana, a Fundação Kellog. Com este recurso, a entidade pôde construir sua sede própria no Jardim Franciscato, inaugurando-a em 2002. A sede da entidade foi instalada em um prédio de dois andares, contendo seis salas (SILVA, 2005).

A Associação busca parcerias com outras entidades para desenvolver cursos de capacitação diversos, como culinária, informática, cabeleireiro, artesanato e outros. As mulheres aprendem nestes cursos a produzir artigos que são comercializados em feiras e *shoppings* da cidade. A renda é destinada para a manutenção das despesas da Associação e para a sustentabilidade das mulheres que lidam neste espaço. Dona Rosalina nos explicou na entrevista que, além destas atividades, a Associação busca desenvolver ações políticas, no sentido consolidar espaços de poder, para cobrar políticas públicas, na questão da saúde, da educação, da violência contra a mulher. Segundo ela, hoje a Associação não é mais uma entidade local. Ela tem abrangência e articulações em nível de Estado. A entidade busca, sempre que possível, participar de fóruns de debates que enriquecem e fortalecem as ações da mulher. Desde sua criação, a Associação de

Mulheres lutou para conquistar as escolas nos bairros da zona sul, pela ampliação da oferta de vagas e de melhorias na infraestrutura e na condição de trabalho nas escolas. Dona Rosalina foi membro do Conselho Escolar e da APMF da Escola Estadual Vani Ruiz Viesse, no Jardim Franciscato. Conta que, após mais de seis anos de negociação entre a escola e o NRE, no ano de 2011, ela conseguiu apresentar pessoalmente ao Governador do Estado, Beto Richa, documentos que comprovaram a demanda e a necessidade de esta escola ofertar o Ensino Médio. Logo após, a escola foi autorizada a ofertar turmas deste nível de ensino a partir de 2012.

5.6.4 Instituto de Educação Igapó

O Instituto de Educação Igapó foi fundado no ano de 2001, como uma organização da sociedade civil. Segundo o estatuto da entidade, ela se caracteriza como pessoa jurídica, sem fins lucrativos, de duração por tempo indeterminado, com objetivo educacional/pedagógico, cultural, esportivo. Na sua fundação, não contava com sede própria e dividia espaço com o CAIC Dolly Jess Torresin. Em 2007, obteve permissão de uso de uma quadra esportiva, no Jardim Campos Elíseos, cedida pela Prefeitura de Londrina e assim passou a ter sede própria⁴⁸.

Conforme seu estatuto, a entidade foi instituída com a finalidade de promover assistência social, estudos e pesquisas educacionais, promover palestras, debates, reuniões com pais e associados, com temas que atendessem aos interesses escolares dos moradores da região.

As atividades da entidade ocorrem por meio de execução de projetos, programas, planos de ações e prestação de serviços intermediários de apoio a outras organizações sem fins lucrativos e a órgãos do setor público que atuam em áreas afins.

Através de parceria com professores universitários, a organização desenvolveu, junto ao CAIC Dolly Jess Torresin, atividades de planejamento estratégico, elaborando diagnósticos, levantando os problemas da escola e traçando planos de ações junto aos moradores do bairro. Muitos destes documentos eram

⁴⁸ Na ocasião da pesquisa, a Prefeitura estava solicitando a devolução do imóvel para uso em outras atividades.

enviados aos órgãos do poder público, com o intuito de subsidiar as discussões referentes às questões levantadas pelos participantes.

Em entrevista, a Presidente da entidade, Maria da Paz, nos informou que muitos projetos foram realizados em parceria entre o CAIC e o Instituto de Educação Igapó. Através desta parceria, foi possível estruturar as oficinas na escola, mobilizar outras entidades para subsidiar as oficinas e os recursos para mantê-las. Cita que há muitos ex-alunos, hoje jovens e adultos, que participaram das oficinas do CAIC e hoje trabalham no ofício que aprenderam nelas. Maria da Paz conta que participou da Associação de Pais e Mestres e do conselho escolar, no CAIC Dolly Jess Torresin, mas, na ocasião da entrevista, não participava mais destes espaços.

5.6.5 Conselho de Cultura da Região Sul de Londrina

Segundo Marcão Jaburu, presidente da entidade, o Conselho de Cultura da Região Sul de Londrina (CONCRESUL) foi criado a partir da demanda cultural da região. Em maio de 2001, foi instituída uma comissão de moradores para elaborar a proposta de um Conselho Comunitário de Cultura para a Região Sul de Londrina. A comissão decidiu convidar várias pessoas ligadas à Cultura para compor este conselho.

Em junho de 2002, ocorreu uma reunião no CAIC Dolly Jess Torresin, na qual participaram várias pessoas com interesse no desenvolvimento de ações sociais que atendessem à população da região Sul.

Nesta reunião, foi constituído o CONCRESUL, que teve seu estatuto registrado em cartório no dia 30 de setembro de 2002, passando a ser uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com caráter filantrópico e prazo de duração indeterminado.

A princípio, o CONCRESUL iniciou as atividades em endereço provisório, na casa de seu presidente. A entidade luta por conquistar espaço próprio. Na ocasião da entrevista, Jaburu mencionou que o CONCRESUL aguardava que sua sede fosse instalada na Usina de Asfalto Pavilon, que foi desativada em 2009, pelo ex-prefeito de Londrina, Barbosa Neto.

Conforme seu estatuto, os objetivos principais do CONCRESUL são:

- 1 - Incentivar, promover e defender as atividades Culturais, Educacionais, Artísticas, Esportivas, Científicas, Informativas e de Comunicação em seu amplo aspecto.
- 2 - Defender a Democratização dos meios de comunicação e suas práticas.
- 3 - Fazer uso dos meios de comunicação existentes e os que estarão por ser inventados, valendo-se do que reza a Constituição Brasileira no seu Artigo 5 inciso 9 para promover a democracia, a melhoria da qualidade de vida, a defesa da cidadania e dos direitos individuais e coletivos.
- 4 - Incentivar comportamentos de participação, organização e solidariedade, criando ou estimulando para este fim, atividades, movimentos e organismos.
- 5 - Administrar os fundos arrecadados aplicando-os no sentido de alcançar os objetivos do CONGRESUL (CONSELHO DE CULTURA DA REGIÃO SUL DE LONDRINA, 2002, p. 2).

Na entrevista, Jaburu nos disse que fez parte da APMF do CAIC e do Conselho Escolar da Escola Estadual Vani Ruiz Viesse, até o ano de 2010.

A título de conclusão, esperamos ter conseguido demonstrar neste capítulo que a ampliação do sistema público de ensino na região pesquisada foi produto de uma luta árdua, lenta e cotidiana dos moradores dos bairros, que conseguiram se organizar, diante das condições desiguais a que estavam e continuam submetidos. Essas lutas se traduziram na conquista das escolas, no acréscimo das vagas nos níveis e modalidades da educação e, ainda, na conquista das condições mínimas para permanecer na escola conquistada. Desta forma, reiteramos que a luta popular na área da educação foi e é condição *sine qua non* para a democratização do sistema público de ensino nos bairros periféricos e pobres das cidades.

CONCLUSÃO

Nosso ponto de partida, neste texto, foi a premissa de que as lutas populares na área da educação foram importantes para a democratização do ensino público e gratuito, principalmente, em relação ao ensino fundamental e, ainda, que estas lutas foram determinantes para a inclusão formal da gestão democrática na legislação.

Tendo em vista apontar elementos e fatos que sustentassem e afirmassem nossas ideias centrais, os capítulos deste trabalho procuraram apresentar as dinâmicas recorrentes na trajetória das lutas pela educação, abordando dois pontos de vistas distintos: o dos trabalhadores docentes e o dos trabalhadores pobres dos bairros periféricos das cidades.

Propusemo-nos a responder quatro questões que nortearam o trabalho, a saber: O que impulsionou trabalhadores tão distintos a chegarem a formulações tão semelhantes para a educação? Quais as especificidades e as confluências nas lutas pela educação encetadas por esses trabalhadores? Houve unidade nas lutas destes trabalhadores distintos, ao menos, uma movimentação minimamente equivalente, ou a luta dos professores ocorreu à margem da luta dos trabalhadores moradores de bairros? Quais encaminhamentos utilizados nestas lutas?

Procuramos, na sequência, fazer alguns apontamentos, a fim de resgatar e sintetizar as respostas que, de certa forma, já foram contempladas no conteúdo deste texto.

Concluído o estudo, podemos aferir que o que impulsionou estas categorias distintas de trabalhadores a chegarem às mesmas formulações para a educação foi a situação precária da classe trabalhadora e a necessidade de alcançar melhores condições de salários e de vida. Para os professores, lutar pela escola pública é, primeiramente e acima de tudo, lutar pela sua condição de subsistência, ou seja, lutar por melhores salários e condições de trabalho. Para os trabalhadores dos bairros, a escola pública também é um elemento primordial para sua sobrevivência, ou seja, para ter condições de acessar o mundo do trabalho. Para tanto, eles precisam ter acesso a essa forma específica de educação: a educação formal ministrada pela escola pública. Isso ocorre à medida que seus salários, quando existem, não lhes possibilitam assumir os encargos financeiros de uma educação privada para seus filhos. Assim, se o trabalhador pobre é dependente

da escola pública como local de estudo e instrução para sobreviver, o trabalhador professor também o é, porque é dali que retira meios para sua sobrevivência.

Antes de ser trabalhador da educação, o próprio professor precisou acessar as escolas (públicas ou privadas) para ter condições de trabalho no futuro, pois, no capitalismo, “o trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade” (MARX, 2001, p. 67). Com a revolução tecnológica e científica, a escolarização passou a ser um dos meios ao qual todos os trabalhadores, indistintamente, precisam ter acesso para *alcançar trabalho*.

Enunciamos, ainda, outras duas questões: Quais as especificidades e as confluências nas lutas pela educação encetadas por esses trabalhadores? Quais encaminhamentos utilizados nestas lutas? No decorrer do texto, demonstramos que as especificidades e os encaminhamentos das lutas dos trabalhadores professores e trabalhadores moradores de bairros foram diferentes, tanto em relação à forma, quanto ao conteúdo destas lutas.

Para encaminhar seus pleitos para a educação, os professores utilizaram e utilizam de vários expedientes, sendo a greve o recurso do qual mais se valem, não prescindindo de seus sindicatos para levá-las adiante. Os sindicatos docentes só foram permitidos legalmente após a CF/1988, porém, antes disso, os docentes já encaminhavam seus pleitos em associações e entidades afins; entidades estas que tinham uma natureza e atuação bastante diversificada. Existiram, ainda, no período estudado, outras formulações, como a organização de fóruns locais nos quais os docentes debatiam e sistematizavam suas proposições para a educação. Essas proposições foram importantes no momento em que as políticas para a educação estavam sendo gestadas, em nível nacional, na década de 1990. Damos destaque ao FNDEP e, em nível estadual, ao Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e gratuita, como dois espaços concentradores de resistência e de manifestações contra a avalanche neoliberal sobre a educação.

Os conteúdos das lutas pela educação encetada pelos professores se referiram, principalmente, às questões salariais. Entretanto, estes trabalhadores também entraram na luta pela redemocratização e pela abertura política do país no período de baixa da ditadura militar. Logo na sequência, seus pleitos também se dirigiram para a institucionalização da gestão democrática nas instituições, colocando-se frontalmente contrários à hierarquia, à burocracia e à centralização do

poder nas escolas. Conseguiram, desta forma, que a gestão democrática fosse inserida na CF/1988 e nas legislações específicas da área da educação.

No Paraná, a luta dos trabalhadores pela gestão democrática se desdobrou na conquista da eleição direta para diretores escolares, no ano de 1983, e pela institucionalização dos conselhos escolares, em 1991. Essas práticas, se não contribuíram decisivamente para a democratização das decisões e do poder no interior das escolas, foram um avanço democrático que ocorreu, devido à luta política dos trabalhadores da educação. A eleição para diretores, que ocorreu nas escolas públicas paranaenses e outros Estados nacionais, é, em nosso entendimento, a forma mais democrática de acesso a esta função. Contudo, ainda há a permanência de práticas clientelistas nas escolas, a centralização do poder ainda persiste, e o diretor eleito, assim como os professores, se vê bastante limitado no que se refere a tomar decisões importantes no interior destas instituições.

Os conselhos escolares são organizados formalmente na maioria das escolas. Mas, também encontram muitos óbices para se tornarem um espaço democrático de tomada de decisões coletivas. Talvez, o maior deles seja a falta de condições concretas para os trabalhadores atuarem nestes espaços – tanto professores, como os demais trabalhadores que podem participar deste colegiado (funcionários, pais, lideranças comunitárias/ movimentos de bairro). Por exemplo, não há políticas públicas para que os pais possam se ausentar do trabalho para participar do conselho escolar e também não há carga horária destinada ao professor da educação básica para este fim.

Sendo assim, a gestão democrática da escola pública se restringe, no mais das vezes, à decisão sobre tarefas a serem executadas, ou seja, a decisão sobre as coisas importantes na área da educação passa ao largo da escola, fato este que se explica pelo desenvolvimento histórico da democracia liberal capitalista e também pelo histórico da escola pública, que se tornou, nesta sociedade, uma escola estatal e burguesa (ALTHUSSER, 1985; ENGUITTA, 1995; PONCE, 2001). Por outro lado, a eleição de diretores e a institucionalização formal dos conselhos escolares apontam para possibilidades importantes de ampliação da vivência democrática para os atores da escola.

As configurações das lutas dos trabalhadores pobres dos bairros periféricos das cidades pela educação se deram a partir de passeatas, manifestações públicas, ocupações de prefeituras, abaixo-assinados e outras formas

de encaminhamentos. Em Londrina, no Jardim União da Vitória, um expediente muito utilizado, também, foi a formação de comissões. Esse hábito foi adquirido a partir da luta histórica do bairro, que propiciou o contato dos moradores com outros movimentos populares e, com isso, a possibilidade dessa aprendizagem política. Desta forma, tiveram a luta como escola.

Os conteúdos das lutas destes sujeitos giraram em torno da conquista da moradia e de condições de vida digna na cidade. Na sequência, a luta foi travada no sentido de conquistar os serviços públicos necessários para o bem viver coletivo. Lutaram pela conquista das escolas do bairro e pela melhoria das condições infraestruturais destas instituições. Lutaram, também, para poder matricular seus filhos nas escolas mais próximas de suas residências.

Neste estudo, havia ainda outra questão: Houve unidade nas lutas destes trabalhadores distintos, ao menos, uma movimentação minimamente equivalente, ou a luta dos professores correu à margem da luta dos trabalhadores moradores de bairros? Demonstramos que as lutas destas duas categorias distintas de trabalhadores ocorreram paralelamente. Não encontramos nenhuma evidência intencional de integração nas lutas encetadas por elas. Entretanto, em alguns momentos históricos, apresentados no texto, houve o adensamento das lutas populares contra a precarização da vida dos trabalhadores de forma geral, diante dos baixos salários e da perversidade do sistema capitalista. No bojo destas lutas, estiveram as lutas pela educação pública. Então, se não podemos afirmar que houve uma integração nestas lutas, podemos afirmar, por outro lado, que, nas décadas de 1980 e 1990, principalmente, ocorreram muitas mobilizações em torno da educação e delas ambos os trabalhadores participaram.

A título de possibilidades futuras apontamos que os colegiados escolares – APMF e Conselho de Escola – podem ser espaços que possibilitem a integração dos trabalhadores dos bairros com os trabalhadores docentes, principalmente nas escolas do Paraná, onde há a instituição legal da representação de ambos os segmentos de trabalhadores. Constatamos que muitos dos trabalhadores de bairros que estiveram à frente das lutas pela educação estiveram e estão também presentes nestes colegiados. Resta saber se a organização burocrática e hierárquica, que ainda impera nas escolas, abrirá maiores possibilidades para esta integração. Até o momento, temos visto que não. No entanto, vimos que a condição do trabalhador docente vem se alterando. A proletarização docente é real. Isso, em termos de

possibilidades, pode apontar para uma tendência de unificação na luta pela educação nestas diferentes categorias de trabalhadores.

A história nos mostrou que, embora os professores se aproximem mais da concepção de intelectuais orgânicos da burguesia (GRAMSCI, 1982) e dos profissionais de *colarinho branco* (escolarizados, burocráticos, bons salários, etc.), em alguns momentos históricos suas lutas se aproximaram do Movimento dos Trabalhadores Operários, os trabalhadores de *colarinhos azuis* (trabalhadores braçais, mal remunerados, pouca escolarização, etc.) (NUNES, 2007). Isso ocorreu por conta da proletarianização do magistério, que teve seu início na ditadura militar e que ainda não cessou, o que tende a acirrar os conflitos na área da educação, como uma tendência geral, ou seja, não apenas no Brasil (SILVER, 2005).

Em contrapartida, o trabalhador professor, no estágio atual do capitalismo, torna-se tão importante quanto o trabalhador operário do setor automobilístico no século XX (SILVER, 2005). A produção necessita da ampliação do nível de escolarização das massas. Necessita cada vez mais de trabalhadores que tenham acesso à ciência e à cultura. “Isto significa que a importância da educação irá aumentar, tanto como elemento intelectual, cultural e moral de formação geral cosmopolita, quanto como fator de produção de riqueza” (DAL RI; VIEITEZ, 2008, p. 327).

A educação é cada vez mais importante; no entanto, o futuro da educação do trabalhador está sendo colocado em jogo por um programa de reforma neoliberal sem precedentes. Os sistemas públicos de ensino são gestados cada vez mais como empresas privadas voltadas à maximização das taxas de aprovação, a fim de aumentar os índices nas avaliações globais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento para a Educação Básica (IDEB). Com isso, o Estado padroniza o trabalho nas escolas, uniformiza os exames, diminui o espaço de autonomia dos professores e contribui, desta forma, para aumentar a alienação destes trabalhadores. Há em curso uma crescente redução no sentido do que é público e, portanto, deve ser mantido com os recursos públicos. Em consequência, o Estado busca parcerias com o setor privado em todas as áreas, enfatiza as ideologias de solidariedade e do voluntariado como condição de combate à desigualdade e como forma de melhorar a questão social e a educação. Essas e outras são algumas formas de dominação que assumem diferentes configurações no contexto neoliberal e apontam para um possível desmonte da educação pública, em todos os níveis.

Isso se o neoliberalismo continuar a avançar, pois seu triunfo é constantemente ameaçado por ser um modelo econômico perverso para os trabalhadores e em relação às questões sociais. Isso pode fomentar a revolta e o acirramento das mobilizações populares, que se alastram, atualmente, por todo o mundo.

De uma forma ou de outra, os trabalhadores pobres e mal remunerados, assim como os dos estratos médios da sociedade, necessitarão cada vez mais galgar as séries da educação formal.

Concluimos este texto reiterando outra probabilidade: de um maior fortalecimento na articulação das diversas categorias de trabalhadores, em prol da democratização da educação pública de qualidade para todos os trabalhadores, de forma indistinta. Uma educação, verdadeiramente pública e democrática, que, assim sendo de fato, tenha como objetivo a elevação da cultura e do conhecimento dos trabalhadores e não apenas a necessidade de elevação de índices educacionais arbitrários e de formação de força de trabalho alienada. Podem surgir estratégias mais globais de lutas populares que unifiquem os trabalhadores da educação, os estudantes e os trabalhadores em geral e que possibilitem o avanço concreto dessas lutas imediatas e específicas, rumo a lutas mais universais que abalem a estrutura do atual modo de produção. É a luta popular que, historicamente, anuncia e denuncia as mazelas das formações sociais, nas realidades construídas pela humanidade, embora o capitalismo tenha demonstrado uma capacidade ímpar de recuperar suas prerrogativas, sobrepujando a classe trabalhadora. Contudo, há sempre a possibilidade de que o acúmulo de forças dos trabalhadores venha a transformar, qualitativamente, as estruturas econômicas do atual modo de produção, a fim de superá-lo, e, quem sabe assim, possamos ter um outro modelo de sociedade e, conseqüentemente, outro modelo de educação pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Os conselhos escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. 2006. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ALMEIDA, José Luciano Ferreira de. **Concepções de gestão escolar e eleição de diretores da escola pública do Paraná**. 2004. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; PABLO, Gentili (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDREATA, Isolde Benilde. Histórico do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. In: CNTE; APP-SINDICATO; UFPR. **A expressão do marxismo nos movimentos sociais**: a proposta do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Curitiba, 2009. p. 81-89. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/coletivo.aspx?id=14>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

APP/SINDICATO. Carta de princípios do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. In: CNTE; APP-SINDICATO; UFPR. **A expressão do marxismo nos movimentos sociais**: a proposta do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Curitiba, 2009. p. 90. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/coletivo.aspx?id=14>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

APP/SINDICATO. Avaliação das políticas educacionais - avanços e desafios: propostas dos trabalhadores da educação para o próximo governo. **Caderno de debates**. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/publicacoes.aspx>>. Acesso em: 12 abr. 2011.

APP/SINDICATO. **Histórico da APP-Sindicato**. Curitiba, 2010b. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/quem-somos.aspx>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

APP/SINDICATO. Ex-presidente da APP é absolvido de acusações de Requião. **Páginas da educação**. Curitiba, 18 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=6005>> Acesso em: 05 mar. 2012.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ASSOCIAÇÃO DE MORADORES DO JARDIM UNIÃO DA VITÓRIA. **Estatuto Social**. Cartório de 1º Ofício de Registro de Títulos e Documentos. Londrina, Livro A-3, 11 jun. 1990.

AUGUSTO, Luciano. Crianças partem para a briga... por direitos: fatos recentes mostram que elas estão agindo por conta própria para atrair a atenção para problemas da comunidade. **Folha de Londrina**, Londrina, 13 jun. 2008. Caderno Cidades, p. 1.

AVANCINE, Sérgio. **Daqui ninguém nos tira**: mães na gestão colegiada da escola pública. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BARONI, Célia. Bairro cobra a construção de escola. **Folha de Londrina**, Londrina, 30 nov. 1995. Primeiro Caderno, p. 5.

BATISTONI, Maria Rosângela. **Entre a fábrica e o sindicato**: os dilemas da oposição sindical metalúrgica de São Paulo (1967-1987). 2001. 486 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BERTAN, Tereza Canhadas. **Os cargos de direção nas escolas públicas do Paraná**: a trama das relações de poder. 1996. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORGES, Guilherme. Pais protestam contra mudança de escola. Moradores do União da Vitória querem que filhos continuem no CAIC e alegam que outra instituição fica a 10 km de distância. **Folha de Londrina**, Londrina, 14 dez. 2006. Caderno Cidades, p. 3.

BORON, Atílio A. Os novos leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. et al. **Pós-neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2004. p. 07-67.

BORON, Atílio et al. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo; BORON, Atílio A. et al. **Pós-neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2005. p. 07-67.

BRANT, Vinicius Caldeira. Sindicatos de trabalhadores. In: SINGER, Paul; BRANT, Vinicius Caldeira. **São Paulo**: o povo em movimento. Petrópolis: Vozes, 1983.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o plano nacional de educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 04 de mar. 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 30 de out. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas compromisso todos pela educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

CAMPONEZ, Adriana Andrela. **A politização do urbano**: a experiência dos moradores do Jardim União da Vitória na conquista dos direitos de cidadania e da cidade. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina.

CAMPOS, Maria Machado Malta. **Escola e participação popular**: a luta por educação em dois bairros de São Paulo. 1982. 608 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CARTA DE GOIÂNIA. **Conferência Brasileira de Educação**, 4., Goiânia, [s. n.], 2 a 5 de set., 1986.

CASTELLS, Manuel. **Cidade, democracia e socialismo**: a experiência das associações de vizinhos de Madri. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CATTANI, Antonio David. Gestão participativa. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Universitária, 1997. p. 107-114.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

COLÉGIO ESTADUAL THIAGO TERRA. Projeto Político-Pedagógico. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.ldathiogoterra.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/3280/arquivos/File/ppp.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

COLÉGIO ESTADUAL RINA MARIA FRANCOVIG. Regimento Escolar. Disponível em: <<http://www.ldarinafrancovig.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/4953/arquivos/File/RegimentoEscolarColRinaFrancovig-2010.pdf>>. Acesso em: 02 mar 2012.

CONSELHO DE CULTURA DA REGIÃO SUL DE LONDRINA. **Estatuto Social**. Registros de Títulos. Cartório de 1º Ofício. Londrina, Livro A.6, 30 nov. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e sociedade no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

DAHL, Robert. **Prefácio à teoria democrática**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Educação democrática e trabalho associado no movimento dos trabalhadores rurais sem terra e nas fábricas de autogestão**. São Paulo: Ícone/FAPESP, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-96.

ENGELS, Friedrich. Prefácio de Engels para a terceira edição. In: MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo. Martin Claret, 2007.

ENGUITTA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESCOLA MUNICIPAL ZUMBI DOS PALAMARES. Projeto Político-Pedagógico. Londrina, 2010.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Políticas Educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 01-25, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414207>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 mai. 2012.

FOLHA DE LONDRINA. Moradores ameaçam fechar rodovias. Londrina, 14 fev. 1993, p. 12b.

FORUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Caderno de emendas. Plano Nacional de Educação 2011-2020. PL 8035/2010. Curitiba, 2010. Disponível em: <www.sismmac.org.br/downloads_arquivos_baixar.asp>. Acesso em: 03 abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e**

Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 93-130. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2009.

GHANEM JR., Elie George Guimarães. **Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOUVEIA, Andréa Barbosa Gouveia. **Partidos políticos e trajetórias da política educacional municipal: um estudo sobre uma administração do PFL em Curitiba e do PT em Londrina (2001-2004)**. 2007. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções (1789-1848)**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo, 2010. Resultados gerais da amostra. Cidades do Paraná. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 14 ago. 2011.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO IGAPÓ. **Estatuto Social**. Cartório de Registro de Títulos e Documentos Lucas de Oliveira. Londrina, 2011.

JORNAL DE LONDRINA. Moradores desviam ônibus para o bairro. Londrina, 13 jan 1996, p. 6.

KAUCHAKJE, Samira. **Movimentos sociais na academia: um olhar sobre as teses e dissertações produzidas na UNICAMP e USP entre 1970-1995**. 224 f. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEÃO, Silvana. O difícil trajeto da escola para casa: crianças que dependem de transporte coletivo para estudar ficam expostas à superlotação e falta de segurança. **Folha de Londrina**, Londrina, 18 de mar. 2005. Caderno Cidades, p. 3.

LEHER, Roberto. Há 40 anos, ditadura mostrava seus dentes para a universidade. **Carta maior**. São Paulo, 16 mar. 2009. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4187> Acesso: em 13 fev. 2011.

LEHER, Roberto. O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação

pública. **Outro Brasil**. Rio de Janeiro, 17 out. 2005. Disponível em: <www.lpp-buenosaires.net/outrobrasil/exibir_analise.asp?Id...Id>. Acesso em: 10 maio 2010.

LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A implementação da gestão compartilhada no Estado do Paraná. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTO, Maria Lucia Frizon. **Estado e políticas sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

LIRIA, C. F.; LIRIA, P. F.; ZAHONERO, L. **A Educación para la ciudadanía**: Democracia, capitalismo y estado de derecho. Madrid: Akal, 2007.

LONDRINA. Histórico da escola municipal Tereza Canhadas Bertan. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www1.londrina.pr.gov.br>>. Acesso em: 09 de mai. de 2012.

LONDRINA. Lei Municipal nº 11.441 de dezembro de 2011. Declara de utilidade pública a associação de moradores do Jardim União da Vitória. Londrina, 2011. Disponível em: <<http://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/leidetalhe.jsp?leicodigo=LE114412011>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

MACPHERSON, Crawford Brough. **Democracia liberal**: origens e evolução. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARTINS, Rosilda Baron. **Escola cidadã do Paraná**: análise de seus avanços e retrocessos. 272f. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. UNICAMP, 1997.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, v.1.

MARX, Karl. **Manifesto econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MENDONÇA, Erastos Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 2000. 323f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, 2000.

MENDONÇA, Gisele. Zona Sul pede melhorias no CAIC. **Jornal de Londrina**, Londrina, 22 mai. 1997. p. 6.

MICHELON, Edimor Antonio; ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ROSA, Marcia Sabina. Uma Análise das Políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil. In: HISTEDBR, 7., 2007, Campo Grande. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campo Grande: Uniderp, 2007. p. 1 - 21.

Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7>. Acesso em: 17 set. 2012.

NOGUEIRA, Francis Mara Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no paraná nos anos noventa: O PQE/PROEM e as orienta es do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francis Mara Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p 123-174.

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCA O (Londrina). **Site oficial**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>>. Acesso em: 05 maio 2010.

NUNES, Edison; JACOBI, Pedro. Movimentos populares urbanos e a conquista da democracia. In: MOISÉS, José A. et al. **Cidade, povo e poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 165-199.

NUNES, Jo  Paulo Avelã. Efeitos colaterais do “fomento industrial”. O exemplo do subsector português do volfr mico até   década de 1950. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, v.8, n.3, p. 273-297, 2007. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3358.pdf>>. Acesso em: 17 de nov. 2012.

NUNES, Odilon Carlos. A forma o do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. In: APP/SINDICATO. **A expressão do marxismo nos movimentos sociais**: a Propostas do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública. Curitiba, UFPR, 2009. p. 74-80. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/adm/multimedia/coletivos/caminhoarquivo/39.pdf>> Acesso em: 02 abr. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educa o básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

PARANÁ. Lei Estadual n  5.871 de 06 de novembro de 1968. Estatuto do magistério. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 1968.

PARANÁ. Lei complementar n  7. Estatuto do magistério. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 218, 13 jan. 1977. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67687>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

PARANÁ. Decreto n  455 de 19 de abril de 1983. Regimento de elei o para diretor de escola. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 1983. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrhv1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/90d56bfc99ae259403256a99006d6faf?OpenDocument>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

PARANÁ. Lei Estadual n  7.961 de 23 de novembro de 1984. Dispõe sobre escolha, mediante elei o direta, de diretores de estabelecimentos de ensino de 1  e 2  graus e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, 1984. Disponível em: <http://celepar7cta.pr.gov.br/seap/legrh>

v1.nsf/5199c876c8f027f603256ac5004b67da/08cd1e98f791fc2d03256aae0073963f?OpenDocument>. Acesso em: 10 nov. 2010.

PARANÁ. Constituição Estadual do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n. 3116, 5 out. 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&retiraLista=true>>. Acesso em: 05 jun. 2010.

PARANÁ. Resolução 2000 de 11 de junho de 1991. Dispõe sobre o regimento escolar único para os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de educação. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 3592, 05 set. 1991. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=70035&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em 10 mar 2010.

PARANÁ. Procuradoria Geral do Estado. **Ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Governador do Estado do Paraná**. Gabinete do procurador geral. Curitiba, out. 1991b.

PARANÁ. Deliberação 020 de 18 de outubro de 1991c. Estabelece normas para a elaboração de regimentos escolares dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus do sistema estadual de ensino do Paraná. **Criteria**, Curitiba, p. 11-18, out./nov. 1991.

PARANÁ. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba, SEED, 1991d.

PARANÁ. Resolução Secretarial 4.839 de 13 de outubro de 1994. Dá competência aos Núcleos Regionais de Educação para análise e aprovação dos regimentos escolares das instituições de ensino da rede pública estadual. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 4373, 25 de out. 1994. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=70036&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 12 abr 2010.

PARANÁ. **Plano de ação-gestão da secretaria de estado da educação 1995-1998**. Curitiba, SEED, 1995.

PARANÁ. Deliberação Estadual 016 de 12 de novembro de 1999. Curitiba, 1999. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao161999.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2010.

PARANÁ. Decreto n. 4.313 de 27 de junho de 2001. Decreta as funções de diretor e vice-diretor dos estabelecimentos públicos estaduais de ensino básico e estabelece o procedimento para nomeação. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 6016, 28 Jun. 2001. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=33953&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 13 out 2011.

PARANÁ. **Guia de gestão escolar**: informações e orientações práticas para o dia-a-dia da escola pública. Curitiba, SEED/SFGI, 2002.

PARANÁ. Lei Estadual nº. 14.231 de 26 de novembro de 2003. Define critérios de escolha, mediante consulta à comunidade escolar, para designação de diretores e diretores auxiliares da rede estadual de educação básica do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 6615, 27 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6219&codItemAto=45773#434734>>. Acesso em: 15 abr. 2011.

PARANÁ. Lei complementar nº 103 de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o plano de carreira do professor da rede estadual de educação básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado Paraná**, Curitiba, n. 6687, 15 mar. 2004. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.ns>> Acesso em: 12 de fev. 2011.

PARANÁ. Ofício circular 271 de novembro de 2004b. Curitiba, SEED, 2004.

PARANÁ. **Plano estadual de educação**. Resultado do primeiro seminário integrador. Curitiba, SEED, 2004c. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/subsidiosdefinitivo29junho.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2009.

PARANÁ. Lei Estadual 15.329 de dezembro de 2006. Altera a designação de diretores e diretores auxiliares nas escolas. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 7371, 15 dez. 2006. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/legislacao.aspx>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

PARANÁ. Resolução 4.202 de 16 de setembro de 2008. Dispõe sobre o processo de escolha de diretores e diretores auxiliares de estabelecimentos de ensino da rede estadual de educação básica do Paraná. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/legislacao.aspx>>. Acesso em: 09 set. 2010.

PARANÁ. Resolução 4.649 de 10 de outubro de 2008b. Dá competência aos núcleos regionais de educação para aprovarem os estatutos do conselho escolar dos estabelecimentos de ensino de educação básica do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_conselho_escolar_2ed.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2010.

PARANÁ. Site oficial do Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 2009. Disponível em <<http://www.cee.pr.gov.br/>>. Acesso em 12 de ago. 2011.

PARANÁ. Caderno de apoio à elaboração do estatuto da APMF. Curitiba, 2009b. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/estatuto_apmf_versao_final_2009.pdf> Acesso em: 06/11/2012.

PARANÁ. Subsídios para elaboração do regimento escolar. Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/3_ed> Acesso em: 06 jan. 2011.

PARO, Vitor. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 1996.

PELEGRINO, Érika. Moradores têm projeto para creches. Alternativa será implantada experimentalmente no mês que vem em bairro da zona sul de Londrina. **Folha de Londrina**, Londrina, 4 mar. 2000. Caderno Cidades, p. 3.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PROPOSTA DA SOCIEDADE BRASILEIRA. Belo Horizonte, 9 de nov. 1997. Disponível em: <http://www.fedesp.org.br/documentos/PNE%20%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2009.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

QUERINO, Régis. União da Vitória quer Escola. **Jornal de Londrina**, Londrina, 30 nov. 1995.

RAMOS, Géssica Priscila; FERNANDES, Maria Cristina. Lutas, contradições e conflitos: a construção histórica dos Conselhos Escolares no Brasil. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.). **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task= Acesso em 14 abr. 2011.

RODRIGUES, Betânia. Moradores exigem lote para escola. **Folha de Londrina**, Londrina, 26 out. 2000. Caderno Cidades, p. 3.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RUIZ, Maria José Ferreira. **A ação comunicativa na práxis pedagógica**: um estudo a partir de Habermas. 2006, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

RUIZ, Maria José Ferreira. A re-significação dos conflitos interpessoais na práxis pedagógica: uma análise multirreferencial. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v.9, n.2, p.203-216, maio/ago, 2006b.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo; BORON, Atilio A. et al. **Pós-neoliberalismo II**. Que estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1988. p. 120-130.

SADER, Emir. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988b.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Zahar, 1984.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. Reforma ou contra-reforma no sistema de ensino do Estado do Paraná. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 1998. p.127-166.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Cristiano. Mulheres lutam pela inclusão social. **Folha de Londrina**, Londrina, 25 abr. 2005, p. 01. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/comunidade/gd250405.htm>>. Acesso em 10 jun. 2012.

SILVA, Willian Ribeiro da; MELCHIOR, Lirian. Estruturação urbana sob o contexto da mobilidade populacional em Londrina, Brasil. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**. Barcelona, v.8, n. 341, 10 jan. 2002. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-341.htm>. Acesso em: 28 abr. 2011.

SILVER, Beverly J. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. CAIC: Solução ou Problema? IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília, jan. 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf> Acesso em: 10 maio 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da escola primária de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Maria Antônia. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades no contexto das práticas democráticas. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004, Coimbra. **A questão social no novo milênio**. Coimbra: Ces.uc, 2004. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaAntoniaSouza.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2011.

SPÓSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda**: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: EDUSP, 1993.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1984.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2005.

VALENTE, Ivan; ROMANO, R. PNE: Plano nacional de educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf. Acesso em: 03 set. 2009.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na Década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mara Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p 17-26.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. A Contra-reforma universitária e o movimento democrático. **Educação**. Maceió, n. 22, p.13-44, jun. 2005.

VIEITEZ, Candido Giraldez; DAL RI, Neusa Maria. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: EDUFMA, 2011. p. 133-165.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; LIMA, Antonio Bosco et al. A gestão democrática educacional e a redefinição do papel do Estado. In: NOGUEIRA, Francis Mara Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001. p 175-194.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia e Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZINN, Howard. **La outra historia de los Estados Unidos** (Desde 1482 hasta hoy). Hondarribia: Lizarra, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS REPRESENTANTES DAS ORGANIZAÇÕES POPULARES

Referências pessoais e da organização popular:

1. Idade:
2. Profissão:
3. Escolaridade:
4. Nome da organização que representa.
5. Tempo de atuação na organização.
6. Qual a sua função na organização? (Militante, dirigente, etc.)
7. Como acontece o trabalho que a organização desenvolve no bairro?

Referente à luta dos moradores pelas escolas:

1. A organização que você representa participou, ou teve alguma influência na vinda das escolas para o bairro?
2. Já participou de alguma instância colegiada nas escolas do bairro?
3. Essa organização popular possui algum vínculo com partidos políticos, ou há algum partido político que mantenha alguma forma de relação/atuação na organização? Como isso ocorre?

Complemento:

1. Sobre a história da luta dos moradores deste bairro pelas escolas, gostaria de comentar algum fato que considere relevante?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS DIRETORES DAS ESCOLAS

Referências pessoais e da escola:

1. Idade:
2. Nome da escola que atua:
3. Formação/Escolaridade
3. Tempo de atuação na gestão dessa escola:

Referente à luta dos moradores pelas escolas:

1. Você tem conhecimento se as organizações populares e/ou os moradores do bairro participaram, ou tiveram alguma influência na vinda das escolas para a região?
2. Ocorre a participação dos líderes das organizações populares nas instâncias colegiadas dessa escola?
3. Você tem conhecimento se as organizações populares do bairro possuem algum vínculo com partidos políticos, ou se há algum partido político que mantenha alguma forma de relação/atuação nessas organizações? Como isso ocorre?

Complemento:

1. Sobre a história da luta dos moradores deste bairro pelas escolas, gostaria de comentar algum fato que considere relevante?

APÊNDICE C

QUADRO 7 – Caracterização dos entrevistados

Nome	Id.	Formação	Instituição/organização	Cargo	Atuação na escola
Maria da Paz	51	Ensino Médio	Instituto de Educação Igapó –	Presidente	Atuou como membro da APMF e do Conselho de Escola do CAIC.
Marcão Jaburu	33	Ensino Médio	Conselho de Cultura da Região Sul de Londrina	Presidente	Atuou como membro da APMF e do Conselho de Escola do CAIC e da Escola Estadual V. Ruiz Viesse.
Antônio Marcos		Ensino Médio	Associação de Moradores do Jardim União da Vitória.	Presidente	Atuou como Membro da APMF do CAIC.
Irineusa		Ensino Médio	Associação de Mulheres União Faz a Força.	Ex-presidente	Atuou como Membro da APMF do CAIC.
Rosalina Batista	63	Fundamental I – incompleto.	Associação de Mulheres Batalhadoras do Jardim Franciscato.	Assessora de desenvolvimento de projetos.	Já foi membro da APMF e do Conselho de Escola da Escola Vani Ruiz Viesse.
Amauri Cardoso	43	Graduação em Educação Física. Especialização em Administração escolar. Mestrando em Educação.	CAIC – Dolly Jess Torresin	Diretor geral ⁴⁹	Direção CAIC Jolly Jess Torresin
Josi	31	Graduação em Pedagogia - Especialização em educação infantil e educação especial.	Escola Municipal Zumbi dos Palmares	Diretora	Diretora atual da Escola Zumbi do Palmares

Quadro elaborado pela autora.

⁴⁹ Ocupou o cargo até 2009, se ausentando para concorrer ao cargo de vereador do município pelo PSDB. Foi eleito como suplente do vereador Roberto Kanashiro. Atualmente ocupa uma cadeira na Câmara devido ao afastamento de uma Vereadora da casa

APÊNDICE D

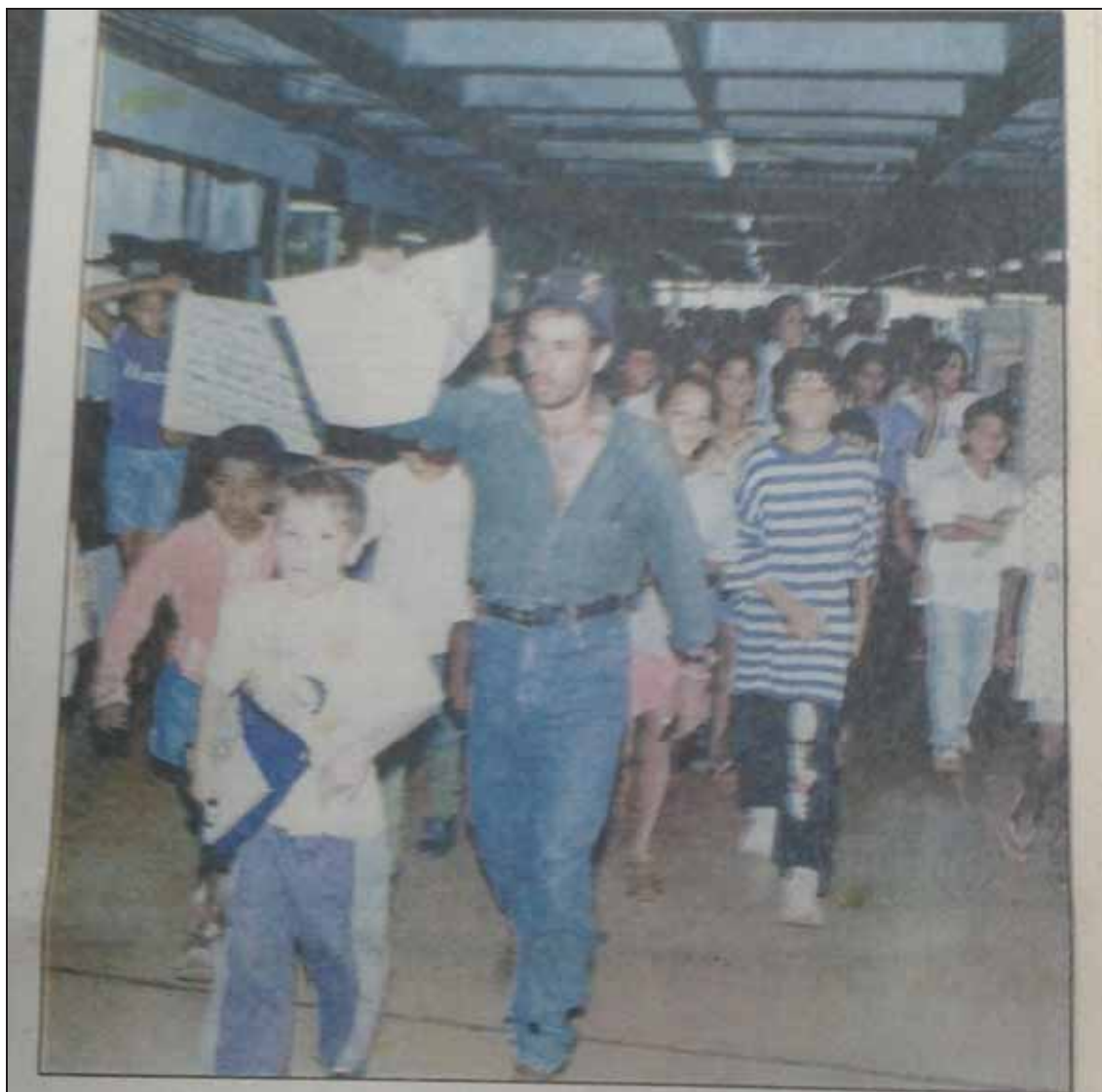
QUADRO 8 - Reportagens analisadas no capítulo 5

Data	Jornal	Título da Reportagem
Lutas e protestos na área da educação		
30/11/1995	JL	Queremos Escola! Cerca de 100 moradores invadiram ontem a Prefeitura
30/11/1995	FL	Bairro cobra a construção de escola: comissão calcula que mil crianças não vão à escola por falta de passes
30/11/95	JL	União da Vitória quer Escola: grupo de moradores invadiu a Prefeitura para cobrar
26/05/1997	JL	Zona Sul pede melhorias para o CAIC: Secretário apresenta soluções, mas APM acha que não resolve.
04/03/2000	FL	Moradores têm projeto para creches: alternativa será implantada experimentalmente no mês que vem em bairro da zona sul de Londrina
26/10/2000	FL	Moradores exigem lote para escola
18/03/2005	FL	O difícil trajeto da escola para casa: crianças que dependem de transporte coletivo para estudar ficam expostas à superlotação e falta de segurança
14/12/2006	FL	Pais protestam contra mudança de escola: moradores do União da Vitória querem que filhos continuem no Caic e alegam que outra instituição fica a 10 km de distância.
17/02/2007	JL	Crianças cruzam matagal para ir à escola
13/06/2008	FL	Crianças partem para briga.... por direitos: fatos recentes mostram que elas estão agindo por conta própria para atrair a atenção para problemas da comunidade
14/10/2009	FL	Famílias reclamam da municipalização do Caic
26/11/2009	FL	Mães reclamam de transferência de alunos
Lutas e protestos por melhorias no bairro		
14/02/1993	FL	Moradores ameaçam fechar rodovias
14/02/1993	JL	Cheida recebe moradores e atende reivindicações
07/06/1994	JL	Moradores reclamam das obras feitas no bairro
06/08/1995	JL	União da Vitória fecha uma rua para os ônibus
03/10/1995	JL	Moradores fecham rua e cobram obra pública
03/10/1995	JL	Valeta da revolta
13/01/1996	JL	Moradores desviam ônibus para bairro.

Fontes: Jornal de Londrina e Folha de Londrina. Quadro elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A



QUEREMOS ESCOLA ! Cerca de 100 moradores do União da Vitória invadiram ontem a Prefeitura para cobrar a escola do bairro. A promessa, disseram, era de que a obra estaria pronta no fim deste ano, mas até agora não saiu do papel. Reclamaram também que quase mil crianças estão sem estudar, por falta de salas de aula. O secretário de Educação, Luiz Carlos Bruschi, afirmou que a escola seria construída através do PEDU e, com a mudança para Paraná Urbano, a liberação do dinheiro atrasou. (Pág. 7)

ANEXO C

Crianças cruzam matagal para ir à escola

No trecho de 500 metros, às vezes usado como ponto de consumo de drogas, ainda aparecem cobras e insetos

Fernando Rocha Faro
Reportagem Local

A linha de crianças cruzou de pobres tem semelhanças independentemente da classe social, e maior parte delas sonde o dia para cumprir uma obrigação: ir para a escola. As condições, no entanto, parecem não ser. O próprio ato de percorrer o trecho entre a casa e a instituição de ensino pode ser um reflexo da desigualdade social do País.

Em Londrina, como em qualquer outra cidade brasileira, muitos estudantes usam ônibus, carros, bicicletas ou caminham para chegar à escola. Mas cada caso guarda suas particularidades. Alguns contam com transporte seguro e confortável, em especial quando os pais têm condições financeiras de bancar o serviço. Outros enfrentam verdadeiras aventuras para poder estudar.

Para um grupo de cerca de dez crianças do Jardim União da Vitória III (Zona Sul de Londrina), percorrer os 500 metros que separam a escola de casa é um desafio diário. As aversões são inúmeras: muito calor, cobras, aranhas e caramujos por todo o caminho, além do uso da área como ponto para consumo de drogas.

As mães ficam entre a cruz e a espada. Ou embarcam o longo trajeto todos os dias para tentar garantir a segurança dos filhos ou ficam em casa cuidando dos mais novos, com o coração na mão.

A prefeitura já negou o mata-mata do trânsito. Aqui, inventaram. Mas então compra veneno de vez em quando para controlar o mata. Eles foram impedidos Centro, onde não precisa multar, e não aqui na União Socioeconômica



Por causa do risco, a maioria das mães tem que levar e buscar os filhos todos os dias

de lobo entupida formou uma poça de água que transformou-se numa verdadeira armadilha para os alunos. Para Sorange, o risco de aparecimento de focos do mosquito da dengue é evidente.

A tarde, quando o filho Ryan Wesley Silva Santos, 5, desce a ladeira para estudar, a dona-de-casa Rosângela Maria de Silva, 35, não consegue ficar sossegada. "Os vizinhos contam que já mataram até cobra nesse caminho. Tinha que roçar aqui o quinto anel", relinçou.

Acomodado para reportagem, o assessor da Diretoria de Operações da Companhia Municipal de Trânsito e Urbanização (CMTU), Oivan Tosta, garantiu uma solução até a Quarta-feira de Cinzas. "Vamos verificar se o terreno é público ou particular e buscar uma solução rápida, até porque essa situação está prejudicando crianças", prometeu.

Enquanto aguardam uma solução, os moradores da Rua dos Médicos usam a experiência como arma para evitar os riscos escondidos no meio do matagal. Apesar de ter conseguido as ligações de água e luz há pouco tempo, diziam de muita falta. Sorange Malta faz um detalhe, que representa o sentimento de todo um bairro: "O União da Vitória está essencialmente abandonado".

Enquanto aguardam uma solução, os moradores da Rua dos Médicos usam a experiência como arma para evitar os riscos escondidos no meio do matagal. Apesar de ter conseguido as ligações de água e luz há pouco tempo, diziam de muita falta. Sorange Malta faz um detalhe, que representa o sentimento de todo um bairro: "O União da Vitória está essencialmente abandonado".

Começa reforma em colégio de Tamarana

Oliver LaRo
Reportagem Local

Tamarana. O Centro de Ensino de Colégio Estadual Maria Olímpia de Azeiteira, em Tamarana (80 km de Curitiba), inaugurou em 1995, com recursos do governo federal e do Estado do Paraná, que foi usado há cerca de dez anos. O colégio já possui um prédio novo e moderno, porém com problemas de infraestrutura, como falta de água e energia elétrica, além de problemas de saneamento básico.

Em junho de 2007, a FOM (Fundação de Manutenção e Desenvolvimento de Infraestrutura) realizou visitas para conhecer a situação do colégio. Em uma reunião com a diretora, Juliana Aparecida de Paula, ela explicou que desde que o colégio foi inaugurado, não houve nenhuma manutenção. Além disso, a situação do prédio é precária, com problemas de estrutura, além de problemas de saneamento básico e de energia elétrica. Agora, a reforma do colégio será iniciada em maio de 2008. A obra será executada por uma empresa contratada pelo governo. Segundo a diretora, está prevista uma reforma geral, com abas para a substituição de quadras, nova e reformada, melhoria na iluminação e no quadro geral de funcionamento. Agora, a reforma será iniciada em maio de 2008. A obra será executada por uma empresa contratada pelo governo.

ANEXO D

União da Vitória quer escola

Grupo de moradores invadiu a Prefeitura para cobrar

O secretário de Educação com os moradores: o PEDU virou Favela Urubici e a educação não veio

Moradores do Jardim União da Vitória "Invadiram" a Prefeitura, onde se reuniu, para cobrar do secretário de Educação a promessa construída há mais de um ano de 12 salas no bairro, que deveria estar concluída há muito tempo. A obra não saiu do papel. Segundo levantamento feito pelos moradores, 999 crianças não têm onde estudar por falta de salas de aula no bairro da União da Vitória. Há 100 famílias que moram no Conjunto São Laureano e 100 famílias no bairro. A Escola Rêchard de Almeida Vieira, única da União da Vitória, atende 250 alunos, mas tem apenas do 1º e 2º anos.

A representação da comissão de moradores da escola, Maria Tereza de Souza, teve um desentendimento com o secretário de Educação, Luiz Carlos de Souza, e de Ação Social, Manoel Lopes, porque eles foram convidados para uma reunião na última semana, mas não compareceram, por isso foram convocados para uma reunião com o secretário de Educação, Fernando Jamile Dequech, no dia 29 de novembro. "Eu não quero é ser chamado de invasão na festa de inauguração da escola", reclamou.

O secretário de Educação, Luiz Carlos de Souza, justificou que a escola não está sendo construída por falta de verba. Ele também se comprometeu a construir 100 salas de aula para o bairro da União da Vitória em 1995. Segundo ele, a obra estava parada no momento do PEDU (Programa Especial de Desenvolvimento Urbano), que foi criado pelo governo do Estado em 1993. O PEDU é um programa de desenvolvimento urbano que visa melhorar a infraestrutura das áreas urbanas. No entanto, a obra não saiu do papel.

geral administração resolveu vários problemas de saúde, construiu um posto de saúde, uma escola e uma creche. "O que falta lá ainda é a administração correta", indagou. Ele garantiu que a falta de verbas do PEDU não prejudicou somente os moradores da União da Vitória. O conjunto Alexandre Urubici também ficou sem a escola prometida para este ano.

A alternativa para a falta de salas na União da Vitória, de acordo com Jamile Dequech, é a construção do CMC (Centro de Atendimento Integral à Criança), projeto para fevereiro que atende 100 crianças da União da Vitória dos bairros Francisco, Perobal e Santa Joana. O projeto também se compromete a resolver o problema de transporte das crianças para a nova escola.

Jamile Dequech pede ajuda para construir creche

O secretário de Educação de Maringá, Fernando Jamile Dequech, pediu aos moradores da União da Vitória que ajudem a construir a creche. Ele disse que a obra não saiu do papel por falta de verbas. Ele pediu que os moradores ajudem a construir a creche. Ele disse que a obra não saiu do papel por falta de verbas. Ele pediu que os moradores ajudem a construir a creche.

...de concluído no conjunto. "A Associação Nossa Senhora Aparecida, no Jardim União, vai doar o terreno e a creche, com a ajuda de alguns moradores da terra. O que nós queremos é ajudar a construir", disse o secretário de Educação, Fernando Jamile Dequech, em uma reunião com os moradores do bairro da União da Vitória.

O secretário de Obras, Marcos Silveira, afirmou que terá que avaliar o terreno para ver se há espaço para a creche. Ele disse que a obra não saiu do papel por falta de verbas. Ele pediu que os moradores ajudem a construir a creche.

Fonte: Jornal de Londrina, 30 nov. 1995.

ANEXO E

MAIS PROTESTO NA PREFEITURA

Zona Sul pede melhorias para o CAIC



SECRETÁRIO APRESENTA SOLUÇÕES, MAS APM ACHA QUE NÃO RESOLVE

O secretário de Negócios Jurídicos, Eduardo Duarte Ferrer, apresentou aos manifestantes, ontem de manhã, algumas soluções para resolver, no momento, os problemas do CAIC. Informou que a Prefeitura vai renunciar funcionários de outras escolas e solicitar o apoio do 7º Batalhão da Polícia Militar na questão da segurança. Quanto à merenda, disse que a Prefeitura vai comprar a quantidade suficiente de arroz para abastecer o CAIC, levando em conta que este é o principal produto que falta.

O presidente da APM da CAIC, Nelson Cardoso, disse ao *Jornal de Londrina* que as soluções apontadas não "resolvem" as deficiências do CAIC. "A Prefeitura está tentando o remanejamento desde o início do ano, mas não dá certo porque não tem funcionamento adequado", disse Cardoso. "E pedir reforço da Polícia Militar também não adianta, pois eles não vêm efetivo para isso". (G.M.)

Os moradores dos bairros da Zona Sul protestaram com faixas e gritando palavras de ordem: pais e alunos se revoltam nos trabalhos de limpeza e segurança.

viços gerais e 16 seguradoras.

O CAIC "Dolly Jessa Torresin" entrou em funcionamento em fevereiro deste ano, atendendo 1.020 alunos do berçário à 8ª série, em período integral. Era para fornecer 900 refeições diárias, mas só tem condições de oferecer 500, contando com a ajuda de empresas e da comunidade. Os alunos que não podem ser atendidos têm que voltar para casa e, na parte da tarde, retornar à escola. O problema, aponta o diretor, é que alguns alunos acabam não voltando porque moram longe. "Do jeito que está, é possível que a gente deixe de fornecer também essas 500 merendas", disse Anauri Cardoso, informando que o principal problema é falta de arroz.

Segundo o presidente da APM do CAIC, Nelson Cardoso, os alimentos que a escola recebe não são suficientes para um estabelecimento de ensino de período integral. Ele diz ainda que a falta de segurança está deixando alunos, pais e professores com medo. "Muitos pais e pessoas da comunidade estão fazendo esse serviço sem ganhar nada."

Os seguradoras que trabalhavam no CAIC até o início deste mês eram da empresa Waleservice, cujo contrato com a Prefeitura terminou e não foi renovado. O diretor do CAIC conta que, por falta de segurança, "pessoas encapuzadas" têm entrado na escola para levar comida e fazer bagunça. "Temos computadores, TVs, videocassetes, além de uma cozinha industrial completa e não podemos ficar sem segurança", diz o diretor. Ivone Soares dos Santos, que tem um filho de seis anos na pré-escola, reclama que mesmo tem que voltar para a casa na parte da tarde porque falta professora.

© Gisete Mendonça

Fonte: Jornal de Londrina, 22 mai. 1997, p. 6.

ANEXO F

ro de 2006

Pais protestam contra mudança

Ex-alunos da União da Vitória querem que filhos continuem no Caic e alegam que outra instituição não oferece a mesma qualidade de ensino

Luiz Antônio Borges
Londrina

Eu não vou matricular meu filho lá, mesmo que se torne mais barato por isso. Aí o governo vai querer um trabalho de segurança de uma escola pública e sem agressões. Assim, o pedreiro Luiz Antônio Borges, morador do Jardim União da Vitória II (Zona Sul de Londrina), garantiu que seu filho de 10 anos - Suelen Cristina Paiva - não irá estudar em 2007. Ele já está no Caic desde 2004 e quer que se mudar para a escola estadual Vani Ruiz Viésse, a cerca de quatro quilômetros de sua casa. "O Caic fica a poucos quilômetros da escola estadual Thiago Terra", diz ele, por determinação da Secretaria Estadual de Educação, que emitiu a carta de georeferenciamento. "Eu não tenho como deixar minha filha andar sozinha por lá. Eu trabalho e não posso ir acompanhá-la até a escola", afirmou.

O mesmo acontece com a presidente da Associação de Pais e Professores da Escola Municipal de Palmares (que também funciona no Caic da Zona Sul), Maria Helena dos Anjos. O filho dela, Julio César dos Anjos, também foi transferido para a escola Vani Viésse. "É o direito dele estudar? É sim, mas com segurança. Eu não vou deixar meu filho em uma escola onde não sei se ele volta, onde o caminho é perigoso, com ruas movimentadas. Ele é criança", exclamou.

Cerca de 50 alunos que cursaram o 5º ano no Caic ficaram em dúvida para o próximo ano. As turmas de 5ª série foram preenchidas com novos alunos, todos pelo georeferenciamento, mesmo que fossem aceitos as matrículas, não haveria sala suficiente.

A direção da escola aponta um espaço para abrir 5ª série novamente, para suprir essa necessidade, mas o Núcleo Regional de Educação tem que pedir autorização para o município, que deve avaliar se há condições de manter o ensino. Isso não é algo que eu posso decidir sozinho", explicou o diretor geral do Caic, Amauri Cardoso.

Ele se reuniu ontem com cerca de 15 pais, que queriam encaminhar uma carta ao Núcleo Regional de Educação de Londrina solicitando a sala de aula. "Conforme orientação da promotora da Vara da Infância, Edina de Paula, o melhor é vocês se organizarem e entrarem com mandado de segurança para poderem matricular seus filhos", orientou aos familiares, que durante a tarde se reuniram com um advogado.

Cardoso acredita que um argumento importante em defesa dos pais é o fato dos filhos participarem de oficinas no contraturno escolar. "Muitos deles não têm onde deixar as crianças", afirmou. É o que acontece com Vilma Aparecida da Silva: Ela e o marido trabalham em uma cooperativa e saem de casa todos os dias às 5h15, retornando somente às 19h30. "Aqui (no Caic), minha filha ficava o dia inteiro, porque tem as oficinas. E agora? Como ela vai lá para o Vani a pé? E quem vai trazer as minhas duas outras crianças mais novas até aqui?"

A coordenadora de logística educacional do NRE, Lucia Moisés, justifica que, no caso dos moradores do Jardim União da



Diretor do Caic se reuniu ontem com pais de alunos, que pedem a abertura de mais uma turma



Luiz Antônio:
"Não tenho como deixar minha filha andar sozinha"



Maria Helena: direito do filho estudar com segurança

Vitória, as crianças foram transferidas para outros colégios da região apenas por falta de vagas no Caic. "Desta forma, a melhor coisa a fazer é esses pais matricularem os filhos na escola indicada e se cadastrarem no Thiago Terra (Caic). Em janeiro nós vamos adequar as vagas existentes", explicou.

Luiz Patrocínio reafirma que não matriculará a filha até que a situação seja resolvida. "Senão eles vão pensar que nós aceitamos e aí a gente perde nosso poder de reivindicar."

ANEXO G

Bairro cobra a construção de escola

Célia Baroni

Cerca de 60 moradores do Jardim União da Vitória 1, 2, 3, 4 e 5 (zona sul) realizaram, ontem à tarde, um protesto na prefeitura, reclamando da demora na construção de uma escola de 1ª e 2ª graus no bairro. De acordo com uma comissão de moradores, a escola foi prometida em 1996 e deveria começar a funcionar em fevereiro de 1996. "Houve uma série de complicações e a obra acabou não saindo, prejudicando a comunidade", afirma a coordenadora da comissão, Maria Tereza de Jesus Santiago. Segundo a comissão, pelo menos mil crianças não estão estudando porque não têm condições para frequentar escolas fora do bairro.

O projeto da escola está pronto e licitado, mas não pode ser realizado porque o Pedu (Programa Estadual de Desenvolvimento Urbano), programa do

governo que iria repassar as verbas, foi extinguido no governo Lerner e substituido pelo Paraná Urbano. "A escola do União da Vitória já consta entre as prioridades do novo programa. Mas as verbas só começam a ser liberadas a partir de 96", explicou o secretário municipal de obras, Márcio Strini.

Gritando frases de efeito, os manifestantes se exaltaram quando o secretário de Educação, Luiz Carlos Bruschi, rebateu que o Caic (Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente) deverá começar a funcionar em fevereiro. "O Caic vai servir a toda região sul e o número de vagas disponível não atende nem a demanda do União da Vitória", respondeu Maria Tereza.

O Caic vai oferecer 1.600 vagas, priorizando o União da Vitória. Mas até mesmo Bruschi admite que o centro só vai conseguir atender parte da demanda do bairro. Hoje o bairro conta apenas com a Escola Barbara Falcovski Vieira, que atende a cerca de 758 alunos. Outras 843

crianças e adolescentes estão estudando em escolas da região. "Mas a maioria dos moradores não tem como custear o valor do passe para seus filhos", argumentou a coordenadora da comissão.

A manifestação só terminou quando as partes chegaram a um acordo. Bruschi concordou em ceder o prédio do Caic no período noturno para os cursos de 5ª a 8ª séries e se comprometeu a ajudar nas negociações para con-

seguir professores junto ao Núcleo Regional de Ensino. Enquanto a escola não vem, a secretaria vai garantir o transporte dos alunos matriculados em escolas da região. Prefeitura e moradores acordaram ainda que vão pressionar para que o governo libere o quanto antes a construção da nova escola.

Os manifestantes chegaram à prefeitura em dois ônibus cedidos pela empresa de transportes coletivos Francovig. De acordo com o engenheiro da empresa, Antônio Carlos Marchezetti, a "colaboração" foi a alternativa operacional encontrada para evitar maiores problemas. Ele conta que os moradores do União da Vitória estavam ameaçando tomar os ônibus da linha para ir até a prefeitura. "Isto iria prejudicar os demais usuários e a empresa, por isto oferecemos dois ônibus que estavam disponíveis".

Comissão calcula que mil crianças não vão à escola por falta de passe

Esta cópia foi extraída do jornal "FOLHA DE LONDRINA" edição de 20 de novembro de 1995, pág. 5. O original encontra-se arquivado no Banco de Dados Arquivo deste jornal, Rua Piauí, n.º 240 Londrina-PR, 12 de Junho de 2002.

Luiz Antonio Maia

ANEXO H



Fonte: Folha de Londrina, 14 out. 2009. Caderno cidades, p. 3.

ANEXO I

Moradores têm projeto para creches

Alternativa será implantada experimentalmente no mês que vem em bairro da zona sul de Londrina

Estka Pellegrino
De Londrina

Mãe Crecheira. É esta a alternativa que os moradores do Jardim União da Vitória, na zona sul de Londrina, estão propondo para resolver o problema da falta de creches. Eles têm o apoio da Associação de Mulheres do bairro e do diretor do Centro de Atendimento Integrado à Criança (Caic) da zona sul, Amauri Pereira Cardoso. O projeto Mãe Crecheira prevê a formação de casas-creche em que cada moradora cuida de, no máximo, 10 crianças.

Reportagem publicada pela Folha na edição da última quinta-feira (Folha Cidadã, página 6), apontou um déficit de 12 mil vagas em creches de Londrina, conforme pesquisa feita pelo Conselho Tutelar. Nos Jardins União da Vitória 1, 2, 3, 4, 5 e 6 existem de 500 a 600 crianças de 0 a 6 anos sem creche.

A ideia dos moradores e das entidades é de ter uma casa-creche em cada um dos jardins União da Vitória. "Posteriormente queremos levar o projeto para todos os bairros da região Sul", informou Amauri Cardoso. A proposta foi apresentada ao Conselho Tutelar em reunião na quarta-feira à noite, que se comprometeu a auxiliar os moradores, levantando dados de experiências parecidas em outras localidades do Estado e do País.

O projeto deverá ser implantado em caráter experimental a partir de abril nos jardins União da Vitória 3 e 4. Amauri Cardoso e Erineusa Alves Tenório, presidente da Associação de Mulheres, explicam que o projeto ainda está em fase de estudos. Mesmo assim já conseguiram parceiros na iniciativa privada, além de universidades, Ceasa (Central de Abastecimento), Pastoral da Criança e Prefeitura de Londrina, que, através do setor responsável por merendas, deverá fornecer a alimentação. As crianças atendidas pelo projeto ficarão das 7 horas às 19 horas nas casas-creche.

Cada mãe crecheira custará das crianças em sua própria casa. Para atender as exigências da Vigilância Sanitária, as casas passarão por adaptações. Para as reformas, segundo Amauri Cardoso, o grupo já conseguiu R\$ 400,00 com a iniciativa privada. "Este valor também será repassado mensalmente para a manutenção das duas casas-creche", esclareceu o diretor do Caic.

A escolha das mulheres que integrarão o projeto está sendo feita com base em alguns critérios: disponibilidade de tempo, habilidade no trato com as crianças, ter casa própria com espaço para 10 crianças, não ter dependentes químicos e de drogas em casa e ter boa saúde. Por enquanto foi escolhida apenas a mãe crecheira do União da Vitória 4. Ela passará por treinamento durante 15 dias, promovidos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Pastoral da Criança.

Conforme Erineusa Tenório, crianças de até dois anos chegam a ficar sozinhas em casa. "Ou as mães deixam o filho morrer de fome ou vão trabalhar e deixam a criança sozinha", disse. "Sempre tem uma vizinha que dá uma olhada, mas não é o suficiente", acrescentou.

Sem creches, as mães do União da Vitória contam com a solidariedade de outras mães da comunidade. "Muitas vezes acordei de manhã e tinha uma criança no meu quintal. A mãe tem que sair numa emergência e deixa o filho no quintal da gente porque sabe que será cuidado", disse Erineusa Tenório.

A presidente da Associação de Mulheres também disse que além da medida emergencial a comunidade continuará exigindo mais creches. "Se a gente não gritar ninguém olha para o gente". Há 10 anos, a comunidade se mobilizou e conseguiu a creche do União da Vitória 1.

"Não trabalhamos onde deixam as crianças para as mulheres trabalharem. Então colocamos lonas na rua e criamos um espaço para cuidar delas. Foi assim que acabamos conseguindo a Creche Metodista", lembrou Erineusa Tenório.



A presidente da Associação de Mulheres, Erineusa Tenório, afirma que por falta de creches crianças de até dois anos ficam sozinhas em casa

Fonte: Folha de Londrina, 4 mar. 2000. Caderno cidades, p. 3.

ANEXO J

Moradores exigem lote para escola

Ratânia Rodrigues
De Londrina

Cerca de 300 moradores dos Jardins Campos Elíseos, União da Vitória e Santa Joana (região sul de Londrina) realizaram ontem de manhã um manifesto para agilizar o processo de desapropriação de um terreno onde será construída a Escola Estadual Rina Maria de Jesus Francisco. A área em discussão mede 11.323,27 metros e pertence ao empresário João Dib Abussale que prometeu doá-la à prefeitura. O problema é que o caseiro José Maria de Sousa Costa se recusa a ceder o local, alegando ter direito a um alqueire de terra.

"Meu no Jardim Santa Joana há 25 anos. Aqui tenho minha casa, amigos e os meios para sobreviver. Só vou embora quando seu João mandar e até agora isso não aconteceu", afirmou Costa. De acordo com o proprietário, o terreno faz parte de um conjunto de 12 alqueires que Abussale pretende lotear em breve. "Há ofertas para dois lotes, mas ele não quer sair dali. Vou tentar um novo acordo para não criar confusão".

Enquanto isso, a comunidade busca meios para semibiliar o poder público. Hoje, um grupo de moradores tentará entregar ao prefeito Jorge Soffi (PSR) um abaixo-assinado em que 300 pessoas reivindicam atenção para seu problema. Desde 93, a Escola Estadual Rina Maria de Jesus Francisco funciona no mesmo prédio da Escola Municipal Otavald Cruz. Segundo o diretor Cícero da Silva, isso acarreta falta de espaço para o setor administrativo, laboratório, biblioteca e até funcionários.

Durante o dia, o prédio serve a 300 alunos da 1ª e 4ª séries do ensino fundamental do município. A noite, entram outros 400 adolescentes e adultos do curso supletivo de 5ª e 8ª séries. "Precisamos de mais salas para oferecer também um curso de ensino médio rápido, mas enquanto não tivermos nada neste ano será impossível", explicou Silva.

Além disso, os moradores também se queixam da falta de vagas para alunos na escola Otavald Cruz. Por causa disso, eles são obrigados a estudar em outros bairros, situação que preocupa os pais. Em dezembro de 99, a demanda reprimida era de 500 vagas para a 5ª série e mais 500 para a 1ª série do ensino médio. "Esse déficit deve se repetir no próximo ano em virtude do crescimento acelerado da região sul", disse o diretor.

Conforme a assessora de planejamento da Secretaria Municipal de Educação, Carmen Lúcia Buccaro, o processo de licitação da obra está em andamento e a disputa pelo terreno não deve atrapalhar o projeto. "Existe disposição entre as duas partes para estabelecer um acordo. Se tudo correr bem a construção começará, no máximo, no início de janeiro."

O novo prédio oferecerá aproximadamente mil vagas diuturnamente para alunos do ensino fundamental e médio, laboratório, biblioteca, refeitório, quadra esportiva e até uma área para futura ampliação. De acordo com Lúcia, ele vai aliviar a demanda da região e atender uma reivindicação antiga da comunidade. A assessora não soube dizer qual será o investimento, mas adiantou que será uma parceria entre governo do Estado e Banco Mundial.

Terreno ocupado pelo caseiro José Maria de Sousa Costa (ao lado) e reivindicado para a construção de uma escola que vai atender bairros da zona sul




Esta cópia foi extraída do jornal "FOLHA DE LONDRINA" edição de 26 de outubro de 2000, pág. 3 e 10/003. O original encontra-se arquivado no Banco de Dados do Arquivo deste jornal, Rua Piauí, n.º 2401 Londrina-PR, de 16 de Junho de 2012.

Departamento de Arquivo

CASA DO PROFESSOR
Rua Souza Nogueira, nº 182 - 4ª andar
R. 500 - Ed. Centro Comercial de Londrina - Paraná
Fone: 0xx43-324-1055

Fonte: Folha de Londrina, 26 out. 2000. Caderno cidades, p. 3.

ANEXO K

Crianças partem para a briga... por direitos

Fatos recentes mostram que elas estão agindo por conta própria para atrair a atenção para problemas da comunidade

Luciano Augusto
Reportagem Local

Sem esperar pela ação dos adultos, crianças estão partindo para a briga na tentativa de garantir direitos fundamentais como educação, segurança e lazer. Em Londrina, há fatos recentes relativos que a infância já não é mais a idade da inocência. Meninos e meninas, prezados cidadãos, já não temem desafiar a ordem das coisas para chamar a atenção para problemas de suas comunidades.

Foi o que aconteceu na última terça-feira à noite, na Avenida Guilherme de Almeida (Zona Sul). Após verem o colega Wilian Moreira da Silva, 11 anos, ser atropelado quando voltava da escola para a casa, no Jardim União da Vitória, um grupo de mais de 30 crianças interrompeu o trânsito no local acendendo fogo em pneus e madeira.

Elas exigem melhorias na sinalização e a recuperação de uma via para pedestres que margeia a avenida. "Fomos nós que organizamos o protesto porque é um direito nosso" argumenta uma menina de 11 anos.

Enquanto o grupo iniciava o protesto, um colega de sala de Wilian foi avisar a família dele. A mãe, Rosilene Moreira, conta que encontrou o filho desorientado, já no Hospital Infantil. Ela reclama que tentou cobrar à filha, mas acabou mais problema de casa, justamente porque tinha medo dele ter de passar pela avenida. "Mas disseram que não tinha nada e não teve outro jeito", lamenta Rosilene, que aprovou a atitude dos colegas do filho. "O protesto foi muito bom porque a avenida é muito perigosa e ninguém faz nada para melhorar", afirma. No dia seguinte, a direção da escola onde Wilian estuda ainda não sabia sobre o acidente, nem os rapazes dele ter faltado às aulas na turma de 6ª série.

Há uma semana, mobilizados pelo Conselho Escolar, estudantes de escolas da Zona Norte saíram às ruas para pedir mais segurança. Eles estão assustados com ameaças que professores e funcionários estavam recebendo e com atos de vandalismo e violência em colégios da região. Neste caso, eles foram orientados por adultos, mas nem sempre é isso que acontece.

No início de ano, por exemplo, a FZC já recebeu a ameaça de dois amigos estudantes de 13 anos, do Conjunto Valem (Zona Norte), que vinham chegando para brigar com que a grapa em frente ao colégio onde estudam havia roubado. Manoel César da Silva Junior e João Vitor Francisco nem sabem a que era um abuso armado, mas as informações e chamaram a atenção da imprensa da cidade inteira. Ao perceber a ser provocada por moradores para resolverem outros problemas, o grupo do bairro continua do mesmo jeito mas os dois garantem que não vão desistir.

"Eu agora não animo mais nada mais vamos tentar, tente, tente até conseguir", garante João André, afirma que não há medo certo para ganhar o bem comum. "Acho que em qualquer cidade a qualquer pessoa pode fazer isso", interrompe João Vitor.

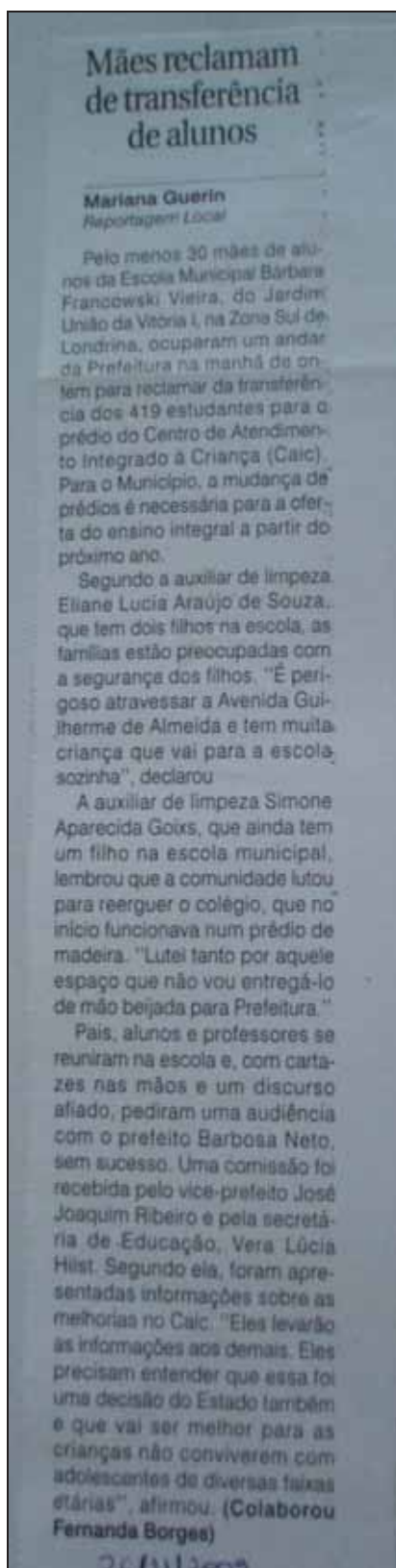
No início o pai de João, Manoel César da Silva, confessou que ficou surpreso: "Eu não tinha crianças fazendo com coragem de adultos ou um pouco de medo, preocupação. Mas depois fui vendo que poderia dar certo". "Fiquei surpreso mas foi até agradável, porque todos os vizinhos ajudaram. Como pai, acho que foi uma coisa que eles pediram uma melhoria para o bairro", orgulha-se o pai de João Vitor, Benedito Francisco.



Um grupo de mais de 30 crianças interrompeu o trânsito e ateou fogo em pneus e madeira, no início de semana

Fonte: Folha de Londrina, 13 jun. 2008. Caderno cidades, p. 1.

ANEXO L



Fonte: Folha de Londrina, 26 nov. 2009.

ANEXO M

Cheida recebe moradores e atende reivindicações

O prefeito Luiz Eduardo Cheida recebeu em seu gabinete uma comissão de moradores do Conjunto Vitória da Vitória, liderada pelo presidente da Associação de Moradores daquele bairro, Sebastião Rodrigues. Os moradores relataram ao prefeito os principais problemas do conjunto e destacaram a necessidade de conservação das ruas e o alto índice de

pais de famílias desempregados.

Diante do que foi apresentado pelos moradores, Cheida explicou que a prefeitura reativou as frentes de trabalhos e solicitou ao setor responsável que estude a possibilidade de atender à solicitação dos moradores, contratando alguns trabalhadores daquele conjunto.

O prefeito disse que a Secretaria

de Obras vai iniciar, nos próximos dias, o moedamento das ruas e anunciou que a prefeitura já está viabilizando um projeto para a pavimentação de ruas através de bloqueques, que seriam fabricados pelo próprio município. Além de ter um custo mais barato, o bloqueque utilizará a mão-de-obra da própria comunidade.



Fonte: Jornal de Londrina, 14 fev. 1993.

ANEXO N

Moradores reclamam das obras feitas no bairro

Moradores do Conjunto União da Vitória I (Zona Sul) vêem irregularidades nas obras que a Prefeitura está fazendo no bairro e que têm, segundo eles, gerado muito transtorno em dias de chuva. As bocas-de-lobo não dão conta das enxurradas que, na semana passada, invadiram várias casas, contam. Antônio Costa diz que a água chegou a 1 metro na sua casa e perdeu móveis, livros, além de ter que pintar a maioria dos cômodos da casa: "Tive prejuízo de CRS 1 milhão".

O comerciante Florêncio Marco Nascimento conta que o asfalto da Rua dos Cozinheiros começou a ser feito, mas já está se soltando. "A enxurrada vem da rodovia Maravilha, que faz fundos com o Conjunto Cristal e leva tudo porque não tem meio-fio para conter a água". Outro problema é que as galerias pluviais não serão suficientes para dar vazão à água, diz Sebastião Rodrigues, presidente da associação de moradores. Para ele, o serviço que está sendo feito é inútil porque com a chuva as águas continuarão a invadir as casas. "Além disso as obras por aqui estão devagar e, na Prefeitura, ninguém quer conversar com a gente sobre os problemas".

O secretário de Obras, Laerte Matias, disse ontem que não há atraso na execução das obras, previstas para



Os moradores querem providências

serem concluídas em agosto. Ele diz que toda obra gera transtornos. Para evitar que enxurradas inundem as casas, canaletas de 40 cm a 1m20 de largura começaram a ser feitas esta semana, diz Matias. Quanto à previsão dos moradores de que as galerias não darão vazão à água, o secretário diz que "só respondo isso se eles forem engenheiros. O projeto foi aprovado junto à Famepar" (Fundação de As-

sistência aos Municípios do Estado do Paraná).

Para Laerte Matias, se há problemas no União da Vitória é porque as obras ainda não terminaram. Estão previstas a construção de 4.735 metros de galerias pluviais, 33 mil metros quadrados de pavimentação e 8.132 metros de canaletas. Segundo Matias, dois engenheiros da Prefeitura acompanham as obras.

ANEXO O



VALETA DA REVOLTA

Revoltados com a mudança do itinerário do ônibus - em dias de chuva - que serve o bairro, dezenas de moradores do Jardim União da Vitória 4, na Zona Sul, abriram ontem uma valeta na rua e impediram a passagem do coletivo. A revolta também tem outra justificativa: a demora da Prefeitura em fazer o molelamento de algumas vias do bairro, que se tornam intransitáveis quando chove. O protesto irritou passageiros do ônibus.

(Pg. 4)

ANEXO P

NO UNIAO DA VITORIA

Confusão com ônibus da Francovig



Confusão envolvendo um grupo de moradores do Jardim União da Vitória, policiais militares e um ônibus da empresa Francovig acabou na detenção de 15 pessoas, entre elas sete crianças. Lideranças comunitárias do bairro obrigaram o motorista do ônibus que atende o Patrimônio Selva a desviar o itinerário da linha e passar no União da Vitória. Eles alegam que busaram a situação para pressionar por melhorias no transporte coletivo e os funcionários da Francovig não reagiram. A Comarb chamou a PM para que o ônibus cumprisse o trajeto normal. Houve confusão e policiais retiraram dois ônibus e levaram-nos para a delegacia, com os passageiros. Eles foram soltos com pagamento de fiança. A direção da Comarb argumenta que não vai permitir que a Francovig opere no serviço de transporte sem respeitar a lei. *194 p. 6*

Lombada é Programa dá deficitária, milho a quem ligar energia

O dinheiro repassado até agora ao Município referente à arrecadação das multas aplicadas pelos redutores eletrônicos não é suficiente para pagar um mês de aluguel dos 18 equipamentos instalados na cidade. Por outro lado, O IPPU aponta que os locais onde estão funcionando as lombadas não acontecem mais mortes em acidentes de trânsito. *194 p. 7*

Pequenos agricultores de Parati agora têm mais um estímulo para levar energia elétrica às suas propriedades. Um programa desenvolvido pelo Copel e Secretaria de Agricultura do Estado garante três sacos de sementes de milho aos produtores que aderirem à eletrificação rural. A intenção é reduzir o custo com 12 milhões em todo o Estado. *194 p. 11*

Uma manifestação que o ônibus continuasse a circular pelo bairro e chegaram a entrar em conflito com PMs

Fonte: Jornal de Londrina, 13 jan. 1996.

ANEXO Q



Fonte: Jornal de Londrina, 03 out. 1995.

ANEXO R

A valeta aberta pelos moradores: dois anos pedindo o asfaltamento

União da Vitória fecha uma rua para os ônibus

Dezenas de moradores do Conjunto União da Vitória 4, na Zona Sul, abriram ontem de manhã uma valeta numa rua para impedir a passagem do ônibus que serve o bairro através da linha 210. Eles reivindicam a pavimentação e moedamento de algumas ruas por onde passa o ônibus. Nos dias de chuva, segundo eles, os ônibus mudam o itinerário e passam somente nas ruas pavimentadas. O protesto começou às 9 horas e durou cerca de duas horas.

Segundo o presidente da associação de moradores do União da Vitória, Pedro Silva, a Prefeitura ficou de começar na semana passada o trabalho de pavimentação em algumas ruas que tiveram valetas abertas pelo pessoal que fez a rede de esgoto, mas até ontem ninguém tinha feito nada. "Estamos cansados de ver a Prefeitura empurrar essa situação com a barriga. Hoje decidimos protestar impe-


dindo a passagem do ônibus", disseram os moradores, com suas enxadas e pás.

Eles contam que a Prefeitura promete há dois anos pavimentar as ruas. "O ônibus hoje estava passando somente onde há asfalto, por isso não vamos deixar passar", disse o morador Roberto Sergio dos Santos. Ele acrescentou que mora em rua sem pavimentação e nos dias de chuva tem que andar umas cinco quadras para tomar o ônibus. "Tenho que levantar mais cedo e andar no barro", diz ele.

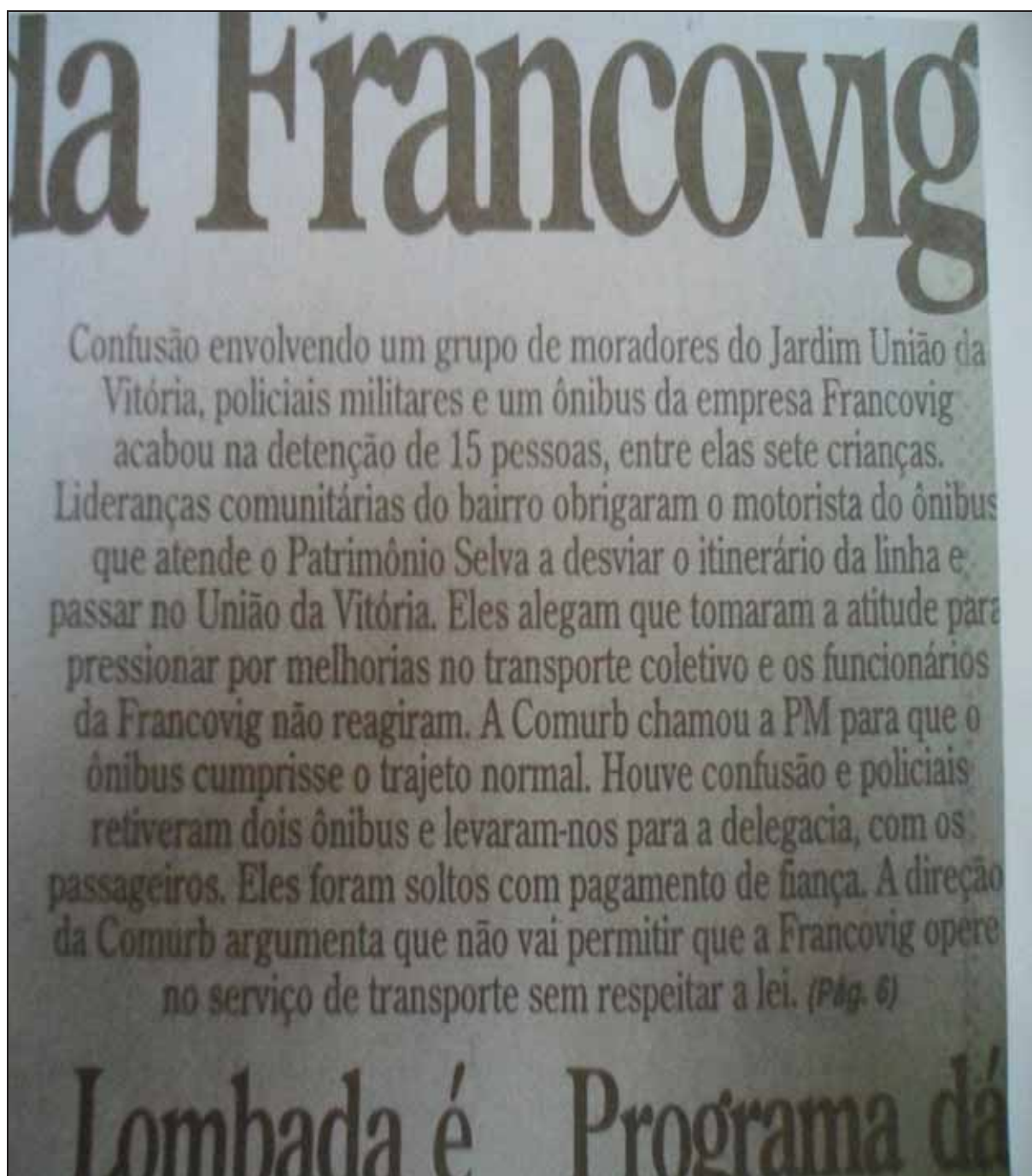
Segundo o presidente da associação, as ruas sem pavimentação, por onde passam os ônibus, compreendem uns 2 mil metros. Ele lembrou ainda que há cerca de 15 dias, uma comissão conversou com o secretário de Obras da Prefeitura (Márcio Strini), que garantiu que o moedamento começaria quarta ou quinta-feira últi-

mas. Ontem, o secretário explicou que os maquinários não foram à União, em função da chuva de sexta-feira. "Fizemos o moedamento em algumas ruas há uns quatro meses, mas a empresa que faz a rede de esgoto teve que fazer valetas. A partir de segunda ou terça-feira começaremos o trabalho novamente. Não sei se a chuva continue", disse Márcio Strini.

O protesto dos moradores, que carregavam enxadas e pás, causou insatisfação nos passageiros que estavam no ônibus. Vários reclamaram que o ônibus estava parado há mais de uma hora. Dona Olga Alexandre, que mora no União da Vitória e iria fazer compras no centro reclamou: "Faz um tempo que a gente está aqui. Vou chegar no centro, quando o comércio estiver fechado", afirmou.

 Vera Barão

ANEXO S



Fonte: Jornal de Londrina, 13 jan. 1996.

ANEXO T

UNIÃO DA VITÓRIA

Moradores desviam ônibus para o bairro Ar

A confusão durou várias horas e acabou com 15 presos, entre eles várias crianças

Um grupo de moradores do bairro União da Vitória, no município de União da Vitória, desviou um ônibus para o bairro Ar. A confusão durou várias horas e acabou com 15 presos, entre eles várias crianças.

A ação foi comandada pelas crianças de União da Vitória, que foram levadas para o bairro Ar. O ônibus foi desviado para o bairro Ar, onde os moradores estavam se reunindo. A polícia chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Segundo informações da polícia, os moradores de União da Vitória estavam se reunindo no bairro Ar, onde estavam se manifestando. A polícia chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

POLÍCIA - O presidente da Câmara, Oscar Soares, foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Os policiais chegaram ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças. O ônibus foi desviado para o bairro Ar, onde os moradores estavam se reunindo.

DELEGACIA - Depois das prisões, os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

O DELEGADO - Depois das prisões, os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.



Os policiais chegaram ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.



Ônibus desviado para o bairro Ar, com 15 pessoas presas, entre elas várias crianças.



Passageiros do ônibus desviado para o bairro Ar, com 15 pessoas presas, entre elas várias crianças.



Uma das crianças presas, juntamente com outras crianças e adultos.

Uma multidão de pessoas se reuniu no bairro Ar, onde um ônibus foi desviado. A polícia chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças. O ônibus foi desviado para o bairro Ar, onde os moradores estavam se reunindo.

Os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

Os moradores foram levados para a delegacia de polícia. O delegado foi informado de que um ônibus desviado para o bairro Ar. Carlos Moraes, chefe de polícia de União da Vitória, chegou ao local e prendeu 15 pessoas, incluindo várias crianças.

FALECIMENTOS

Óbito de...

Óbito de...

Óbito de...

Óbito de...

Óbito de...

Fonte: Jornal de Londrina, 13 jan. 1996.