

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS CAMPUS DE MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ LUIZ DE ARAUJO

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI,
PARANÁ: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO GOVERNO DO PT
(2001-2008)**

MARÍLIA
2014

JOSÉ LUIZ DE ARAUJO

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI,
PARANÁ: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO GOVERNO DO PT
(2001-2008)**

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 obtenção do título de Doutor em Educação. (Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira).

Orientador:
Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez

Marília
2014

Araújo, José Luiz

A663d A democratização da educação no município de Sarandi,
Paraná: as diretrizes educacionais do governo do PT (2001-
2008) / José Luiz Araújo. – Marília, 2014.
205 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Bibliografia: f. 174-181

Orientador: Cândido Giraldez Vieitez.

1. Gestão democrática. 2. Educação e Estado. 3. Partido
dos Trabalhadores (Brasil). I. Título.

CDD 379

JOSÉ LUIZ DE ARAUJO

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-
PARANÁ: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO GOVERNO DO PT
(2001-2008)**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de Doutor 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.

Aprovado em 14 de março de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Candido Giraldez Vieitez – UNESP/MARÍLIA
Orientador

Professora Doutora Amélia Kimiko Noma - UEM/MARINGÁ

Professora Doutora Érica Porceli Alaniz – UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Professor Doutor Júlio César Torres - IBILCE/UNESP

Professora Doutora Neusa Maria Dal Ri - UNESP/MARÍLIA

Aos meus pais, José e Amélia (*in memoriam*).

A Angela, companheira de todos os momentos e incentivadora da nossa luta em favor da democracia.

Aos filhos, Maria Gabriela, Ana Roberta e Luiz Francisco, sempre orgulhosos de nossa luta.

AGRADECIMENTOS

À Força Superior, Deus.

Ao professor Doutor Candido Giraldez Vieitez, que aceitou percorrer conosco o caminho da pesquisa e que, no desempenho do trabalho de orientação, nos fez compreender melhor os fundamentos e as possibilidades de vivências democráticas. Seus ensinamentos, portanto, servirão para a continuidade do trabalho de pesquisador da área da educação e para o fortalecimento da militância política.

Às professoras Doutoras Neusa Maria Dal Ri e Érica Porceli Alaniz, pela valiosa contribuição durante o exame de qualificação do trabalho.

Ao senhor Carlos Alberto de Paula Junior, prefeito em exercício de Sarandi, pela atenção dispensada durante a pesquisa empírica.

Aos amigos Aparecido Farias Spada, Claudionei Vitorino e José Aparecido da Silva, por proporcionarem a oportunidade riquíssima para que pudéssemos vivenciar a experiência de democratização da educação do município de Sarandi-Pr.

À professora doutora Amélia Kimiko Noma, pelo apoio à pesquisa por meio da cessão de materiais bibliográficos;

À companheira Melina Casari Paludeto, pelo apoio à pesquisa, por meio da cessão de materiais bibliográficos;

À professora Maria Aparecida Queiroz da Silva, pelo apoio e incentivo à pesquisa.

Aos professores Valdecir G. do Nascimento, Adauto da Silva, Gislaine Laurindo, Terezinha M. Q. P. T. Soares, Veronice Valente, Ivanda Tonsic, Maria Ines Vicentini e Fátima Assunção, pelas preciosas informações.

Às comunidades escolares de Sarandi que aceitaram construir e participar da vivência democrática da educação.

Aos companheiros Ivonete, Vitor, Patrícia, Elizangela, Cláudio, Karina, Tiago, Carol, Melina, Maria Eliza, que fizeram conosco o percurso da pós-graduação, fortalecendo-nos nos momentos de fraquezas e celebrando os momentos de conquistas.

Ao professor Dr. Manoel Messias da Silva, chefe do Departamento de Letras da UEM, pelo incentivo para aprofundar os conhecimentos acerca da educação.

Aos professores Antonio Ozaí, Geovanio Rossato, Walter Praxedes, Flávia Zanuto e Edmar Lorensen, pelo apoio e incentivo.

Aos companheiros e companheiras que, no período de 2001 a 2008 colocaram-se a serviço da Secretaria de Educação do município de Sarandi, para contribuir diretamente para o desenvolvimento do processo de democratização da educação.

Ao professor Valdemar Salvagnini, coordenador da gestão democrática da Secretaria de Educação no período de 2001 a 2008.

Ao amigo Jairo Locatelli, assessor da Secretaria Municipal de Educação no período de 2001 a 2008, pela amizade sincera e pelo apoio técnico à pesquisa.

ARAUJO, J. L. de. **A democratização da educação no município de Sarandi-Paraná: as diretrizes educacionais do governo do PT (2001-2008)**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília.

RESUMO

A luta pela democratização da gestão da educação coincidiu com a luta da sociedade pela redemocratização do país nos anos finais da década de 1970. Em consequência, com o fim do regime militar, o princípio da gestão democrática do ensino público foi inscrito na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na LDBEN Lei 9.493/96. A partir de então, o dispositivo da gestão democrática foi inscrito nos projetos pedagógicos das instituições de ensino públicas e, também, nas plataformas eleitorais dos partidos políticos, entre eles, o PT. Neste trabalho, analisamos a experiência de gestão democrática do município de Sarandi-Paraná. desenvolvida no período de 2001 a 2008, com a intenção de verificar se as eleições de diretores e os conselhos escolares se constituíram, naquele momento, como espaços de participação política e de democratização das relações de poder. Com os objetivos específicos, buscamos: situar a luta dos educadores em favor da democratização da gestão da educação no período do regime militar (1964-1985); compreender a concepção de educação e as diretrizes educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores; compreender os determinantes históricos, sociais e políticos que contribuíram para a realização da política educacional do Partido dos Trabalhadores no município de Sarandi-Pr.; analisar a política educacional desenvolvida no município de Sarandi-Pr., no período de 2001 a 2008 ; analisar o processo de democratização da gestão da educação. Os materiais utilizados para a análise foram os relatórios de gestão da educação, os textos produzidos pelas comunidades escolares e os documentos oficiais do município que tratam da democratização da gestão escolar produzidos nesse período. A pesquisa contou, também, com a aplicação de um questionário para os trabalhadores do ensino que participaram do processo de democratização. Defendemos que a política educacional empreendida contribuiu para ampliar a oferta dos serviços educacionais para um maior número de pessoas e para democratizar a gestão da educação.

Palavras-chave: Gestão democrática. Política educacional. Partido dos Trabalhadores

ARAUJO, José Luiz de. The democratization of the education of the county the Sarandi-Paraná: the directives of the educations management of PT (2001-2008). 2014. 205 f. Thesis (Doctor) Post-Graduate Program in Education, Faculty of Philosophy and Sciences of Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho", Marília.

ABSTRACT

The struggle for the democratization of the educational management coincided with the fight of society for the redemocratization of the country, the end of 1970s. Consequently, with the end of the military regime, the principle of the democratic management of the public teaching was inscribed in the Federal Constitution of 1988, and later, in the LDBEN Law 9.493/96. Since then, the system of democratization in the educational management was inscribed in the pedagogic projects of the public educational institutions, and also in the election platforms of the political parties, including the PT (Workers' Party). This study analyzed the experience of the democratic management, in the city of Sarandi-PR. The research was developed in the period from 2001 to 2008, with the intention of verifying whether the elections of directors and school boards were constituted, at that moment, as political participation spaces, as well as spaces of the democratization of power relations. As specific objectives, we have situating the struggle of educators in favor of the democratization of the educational management, during the military regime (1964-1985); understanding the concept of education and the educational guidelines proposed by the Workers' Party; understanding the historical, social and political determinants that contributed to the achievement of the educational policy of the Workers' Party, in Sarandi; to analyzing the educational policy developed in Sarandi, in the period from 2001 to 2008, and analyzing the process of democratization of the educational management. The analysis materials were the educational management reports, the texts produced by the school communities, and the official documents of the municipality, produced in the period which deal with the democratization of the school management. The survey also included the application of a questionnaire for faculty and staff members who participated in the democratization process of the educational management. It is supported here that the educational policy undertaken contributed to expand the offer of educational services to a greater number of people, and to democratize the educational management.

Keywords: Democratic management - Education policy - Labor Party

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Desempenho e metas dos alunos no Ideb (2005-2011).....	103
Figura 2	Segmento a que pertence o respondente.....	152
Figura 3	Frequência com que o respondente votou para diretor escolar.	152
Figura 4	Opinião sobre como deve ser a administração escolar.....	153
Figura 5	Participação dos respondentes no Conselho Escolar no período de 2002 a 2008.....	153
Figura 6	Forma de democratização do poder na escola.....	154
Figura 7	Opinião sobre a contribuição das eleições e do conselho escolar para a democratização da educação municipal.....	154
Figura 8	Fortalecimento da participação política da comunidade escolar na administração da escola.....	156
Figura 9	Participação dos membros do conselho escolar na elaboração do PDE.....	156
Figura 10	Número de participantes no conselho escolar nos períodos avaliados.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expansão da matrícula das crianças de 0 a 6 anos (2000-2006).....	96
Tabela 2	Desempenho quantitativo dos alunos do Ensino Fundamental (1997-2000).....	97
Tabela 3	Construção, reforma e ampliação da infraestrutura escolar (2001-2008).....	100
Tabela 4	Implantação de espaços para o apoio pedagógico (2001-2008).....	100
Tabela 5	Desempenho quantitativo dos educandos do Ensino Fundamental (2001-2004).....	101
Tabela 6	Motivos apresentados pelos respondentes que não concordam com o fato de que o conselho escolar fortaleceu a participação política da comunidade escolar na administração da escola.....	156
Tabela 7	Motivos apresentados pelos respondentes sobre a falta de autonomia do conselho escolar.....	158
Tabela 8	Justificativas apresentadas pelos respondentes que não concordam que as eleições de diretores e o conselho escolar contribuíram para ampliar o exercício da democracia.....	160
Tabela 9	Distribuição das respostas dos pesquisados quanto aos outros itens abordados.....	162
Tabela 10	Frequência da participação do conselho escolar na gestão petista e na atual.....	164

LISTA DE SIGLAS

ABC	Paulista Santo André - São Bernardo – São Caetano
Abesc	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
AEC	Associação de Educação Católica
AID	Agência Norte Americana Para o Desenvolvimento Internacional
Als	Atos Institucionais
Amusep	Associação dos municípios do setentrião paranaense
Ande	Associação Nacional de Docentes
Anpae	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
Apeart	Associação do Projeto de Educação dos Assalariados Rurais
APMI	Associação de Proteção à Maternidade e a Infância
APP	Associação de Professores do Paraná
APM	Associação de Pais e Mestres
APPF	Associação de Pais, Professores e Funcionários
Arena	Aliança Renovadora Nacional
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
Cobrasma	Companhia Brasileira de Materiais Ferroviários
Coned	Congresso Nacional de Educação
Codi	Centro de Operações e Defesa Interna
Copel	Companhia de Energia Elétrica do Paraná
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPC	Centros Populares de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central de Estudantes
DOI	Departamento de Operações e Investigação
Dops	Departamento de Ordem Política e Social
DSU	Departamento de Ensino Supletivo

EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ened	Encontro Nacional de Educação
Epem	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
Fasubra	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
Fenem	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
Fenoe	Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
Fnas	Fundação Nacional de Assistência Social
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
Fundeb	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GDP	Governo Democrático Popular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano municipal
IEI	Instituição de Educação Infantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IESDE	Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSN	Lei de Segurança Nacional
MCPs	Movimentos de Cultura Popular
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
Mova	Movimento de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Naes	Núcleo Avançado de Estudos Supletivos
OAB	Ordem dos advogados do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
Peja	Programa de Escolarização de Jovens e Adultos
PFL	Partido da Frente Liberal
PJ	Pastoral da Juventude
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Popular
Promagis	Programa de Apoio ao Magistério
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido Social Democrático Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PUA	Pacto de Unidade e Ação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PUI	Pacto de Unidade Sindical
REU	Regimento Escolar Único
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Smed	Secretaria municipal de educação
Sanepar	Companhia de Saneamento do Paraná
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
Seaf	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
Seed	Secretaria de Estado da Educação
Sismus	Sindicato dos Servidores Municipais de Sarandi
STF	Supremo Tribunal Federal
Ubes	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiânia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
Unicamp	Universidade de Campinas
Unissan	União das Associações de Moradores de Sarandi
Uses	União dos Estudantes de Secundaristas Sarandi
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CAPÍTULO I: DO AUTORITARISMO À REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: A CONQUISTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	23
1.1 ANTECEDENTES DO REGIME MILITAR.....	23
1.2 O REGIME MILITAR.....	24
1.3 A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS.....	30
1.4 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	35
1.5 A REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS.....	41
1.6 A REFORMA UNIVERSITÁRIA.....	46
1.7 A REORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES: A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE E DEMOCRÁTICA.....	49
1.8 O FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: A LUTA PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	52
1.9 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	56
2 CAPÍTULO II: OS PRESSUPOSTOS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES.....	63
2.1 A CRIAÇÃO DO PT: CONTRIBUIÇÃO NA ELABORAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1998 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei 9.394/96.....	63
2.2 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PT.....	69
2.2.1 Democratização do acesso e garantia de permanência.....	70
2.2.2 Qualidade social da educação.....	73
2.2.3 Democratização da gestão da educação.....	76
3 CAPÍTULO III: A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PT DE SARANDI-PR: OS DESAFIOS DO GOVERNO E OS IMPACTOS DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PARTIDO NA EDUCAÇÃO.....	80
3.1 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO MUNICÍPIO.....	80
3.2 A RUPTURA: O POVO ROMPE COM A ELITE DIRIGENTE.....	84
3.3 AS PROPOSTAS DO GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR: DEMOCRATIZAÇÃO DA CIDADE E DA EDUCAÇÃO.....	86
3.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PT DE SARANDI-PR: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PARTIDO EM MOVIMENTO.....	88
3.4.1 Os pressupostos teóricos da política educacional.....	89

3.5	EDUCAÇÃO INFANTIL.....	93
3.6	ENSINO FUNDAMENTAL.....	96
3.7	EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	104
3.8	VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	107
4	CAPÍTULO IV: A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR: O PERCURSO.	117
4.1	O CONTEXTO POLÍTICO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	117
4.2	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: AS ELEIÇÕES DE DIRETORES.....	118
4.3	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARANÁ.....	123
4.4	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR: O PERCURSO.....	127
4.4.1	Antecedentes da gestão democrática da educação no município de Sarandi (1983-2000).....	127
4.4.2	As eleições de diretores: o movimento de construção das normas eleitorais.....	130
4.4.3	As eleições de diretores escolares na rede municipal de ensino (2001-2008).....	135
4.4.4	A institucionalização dos conselhos escolares.....	137
4.4.4.1	A reorganização dos conselhos escolares.....	142
4.4.4.2	O programa de formação continuada na perspectiva dos conselheiros.....	145
4.4.4.3	Considerações acerca das manifestações dos conselheiros.....	147
4.5	AS ELEIÇÕES DE DIRETORES E OS CONSELHOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR.....	151
4.5.1	Considerações acerca dos resultados da pesquisa.....	164
	CONCLUSÃO	167
	REFERÊNCIAS.....	173
	APÊNDICE: Questionário para os trabalhadores do ensino da rede municipal.....	181
	ANEXOS.....	186

É preciso saber viver

(Titãs)

*Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou morrer na solidão
É preciso ter cuidado
Pra mais tarde não sofrer
É preciso saber viver*

*Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mal existem
Você pode escolher
É preciso saber viver*

*É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
É preciso saber viver
Saber viver, Saber viver.*

INTRODUÇÃO

Nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e na Pastoral da Juventude (PJ), movimentos religiosos dos quais participamos na década de 1980, compreendemos a necessidade da construção de uma sociedade justa e fraterna como forma de realização do Reino de Deus entre os homens. Os conhecimentos adquiridos nos encontros de um e de outro movimento nos prepararam, para além das paredes da Igreja, para a militância política nos movimentos sociais, na escola e na partidária: primeiro no Partido do Movimento Democrático Brasileiro e depois no Partido dos Trabalhadores.

Nos movimentos sociais, no início década 1980, contribuímos para a organização dos moradores dos bairros de Mandaguaçu-PR. em associações. Como professor da rede estadual, a partir de 1988, passamos a defender e a organizar os grêmios estudantis nas instituições de ensino médio. Na militância política no PT, também no município de Mandaguaçu, a partir de 1989, assumimos a luta em favor tanto da criação do mecanismo de democratização da gestão da educação na rede municipal de ensino – eleições diretas para o cargo de diretor escolar -, quanto da ampliação dos serviços educacionais, principalmente os que dizem respeito à alfabetização e à escolarização de jovens e de adultos. Ao conquistarmos uma vaga no poder Legislativo do município de Mandaguaçu, colocamos nosso mandato em defesa da educação e pudemos concretizar vários projetos, dentre os quais, as eleições diretas para escolha do(a) diretor(a) escolar e a implantação do Núcleo Avançado de Estudos Supletivos (Naes), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Seed) e a prefeitura municipal.

Na continuidade da luta pela democratização da educação, nos anos de 2001 a 2008, durante as administrações do PT, no município de Sarandi-PR, na coordenação geral da Secretaria de Educação, implementamos uma política educacional de vértice democrático, conforme abordaremos no decorrer deste trabalho.

Sem perder de vista que, na democracia liberal, a tomada de decisão se restringe aos pequenos grupos da elite que dominam os poderes instituídos e a

participação política dos eleitores se encerra no momento do voto, atuando na contramão a essa ordem, defendemos a institucionalização de formas de participação política das pessoas nas instâncias públicas do corpo social, como forma de ampliar a democracia, sobretudo na escola pública.

A luta pela democratização da educação coincide com o processo de reivindicação dos trabalhadores organizados, nos anos finais da década de 1970, pela redemocratização do país. Nesse contexto, os professores empreenderam a luta por um sistema público de ensino e pela participação na gestão da educação. Com o fim do regime militar, os educadores representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) atuaram na Assembleia Nacional Constituinte, na Constituição Federal de 1988 e, na sequência, na regulamentação do capítulo da Educação que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394/96, garantindo, assim, o princípio da gestão democrática do ensino do que decorre a instauração dos mecanismos democráticos na escola, basicamente as eleições de diretores e os conselhos escolares.

Desse modo, o princípio da gestão democrática do ensino público está preconizado na Constituição Federal de 1988, no Artigo 206, com a seguinte redação: “gestão democrática do ensino público na forma da lei”; e na Lei 9.394/96 (LDBEN), no Art. 3º, inciso VIII, como “gestão democrática do ensino público, na forma desta e da legislação de ensino”. Em decorrência disso, legalmente, a administração escolar passou a ser concebida na perspectiva político-pedagógica que, por sua vez, propõe um processo de coordenação entre iguais, diferentemente da gestão escolar burocrática centrada na figura do diretor e imprime, nas ações do dia a dia escolar, o caráter formativo.

Os dispositivos legais inspiraram partidos políticos criados com a reabertura democrática, como o PT, a propor, em suas plataformas eleitorais, o compromisso de instituir os mecanismos de democratização da gestão da educação. Nessa direção, no ano 2000, durante o pleito eleitoral, o PT de Sarandi, com a intenção de democratizar a gestão da educação, inscreveu, em sua plataforma política, o compromisso de criar canais de participação popular: as eleições diretas para os

cargos de diretores escolares, os conselhos escolares, o conselho municipal de educação, as plenárias e as conferências de educação.

Com o resultado favorável nas urnas, a partir de 2001, o governo petista propôs uma política educacional com vistas à democratização da educação na perspectiva da universalização do ensino e da democratização das relações de poder na escola e no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. A intenção era efetivar na prática as diretrizes educacionais formuladas pelo PT desde sua fundação a saber: a) democratização do acesso e garantia da permanência na escola; b) qualidade social da educação; c) democratização da gestão da educação; d) valorização dos trabalhadores do ensino.

Nesse sentido, neste trabalho, direcionamos nossa atenção para a análise da experiência de gestão democrática do município de Sarandi-Pr., desenvolvida no período de 2001 a 2008, com a intenção de verificar se as eleições de diretores e os conselhos escolares se constituíram, naquele momento, como espaços de participação política e de democratização das relações de poder. Buscamos, assim, respostas às perguntas: A política educacional ampliou o acesso das pessoas à escola pública? Os condicionantes de participação política, eleições de diretores e conselhos escolares, resultaram na democratização das relações de poder na escola?

Ressaltamos que a institucionalização de mecanismos de participação popular no âmbito escolar é imprescindível para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade, conforme expressa a diretriz educacional da gestão democrática do PT. Entretanto, ponderamos acerca da necessidade de associar as medidas adotadas, nesse aspecto, a outras diretrizes educacionais do PT, sem as quais, a qualidade dificilmente se realiza e a democracia pode se tornar apenas uma formalidade.

Contudo, ainda que as legislações educacionais preconizem, para o ensino público, a gestão democrática, a história recente mostra que várias experiências de educação de vértice democrático foram interrompidas em virtude do fenômeno da alternância dos grupos políticos no poder. Segundo Paro (1996, p. 377), o refluxo da democratização da gestão da educação em alguns Estados é “[...] produto da ação

de governos pouco comprometidos com a democracia, que entram com Ações Diretas de Inconstitucionalidade contra as eleições”. Esses políticos, ao retomarem o poder, instauram, novamente, as práticas autoritárias e clientelistas com a intenção de cooptar as pessoas e se manter no poder. É o movimento que temos observado, após o término das administrações do PT, no município de Sarandi.

Em face disso, nosso trabalho tem como objetivo geral analisar a experiência de gestão democrática do município de Sarandi-PR desenvolvida no período de 2001 a 2008, com a intenção de verificar se as eleições de diretores e os conselhos escolares se constituíram, naquele momento, como espaços de participação política e de democratização das relações de poder.

E com os objetivos específicos, buscamos:

- a) Situar a luta dos educadores em favor da democratização da gestão da educação no período do regime militar (1964-1985);
- b) Compreender a concepção de educação e as diretrizes educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores;
- c) Compreender os determinantes históricos, sociais e políticos que contribuíram para a realização da política educacional do Partido dos Trabalhadores no município de Sarandi;
- d) Analisar a política educacional desenvolvida no município de Sarandi no período de 2001 a 2008;
- e) Analisar o processo de democratização da gestão da educação.

Defendemos, neste trabalho, que a política educacional empreendida contribuiu significativamente para democratizar as relações de poder no âmbito escolar e, além disso, contribuiu para potencializar a consciência crítica dos trabalhadores, principalmente dos trabalhadores do ensino.

Para tanto, realizamos a pesquisa bibliográfica, a documental e a empírica. Para compreender o eixo da democratização da gestão da educação, na pesquisa bibliográfica, enfocamos as obras publicadas acerca do período ditatorial, com destaque aos embates ocorridos entre os trabalhadores e os governos militares. Ressaltamos, também, as formulações políticas construídas pelos intelectuais e professores, nesse período, sobre a democratização da educação brasileira.

Para compreender as formulações do PT acerca da educação, utilizamo-nos dos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação (Eneds) organizados por esse partido a partir de 1989, bem como do documento *Uma escola do tamanho do Brasil* elaborado em 2002, ano da primeira eleição de Luís Inácio da Silva para o cargo de presidente da República.

Buscamos os documentos legais do município, principalmente os que tratam das eleições de diretores escolares e dos conselhos escolares. Também, outros documentos foram analisados, a citar: o programa de governo do PT, os relatórios de gestão da Secretaria de Educação, os Cadernos de Educação e textos produzidos pelas comunidades escolares. Além disso, destacamos no livro *A revolta das torneiras vazias: a luta de uma cidade contra a privatização da água*, 2002, de Cleyton Damasceno, os elementos fundamentais da luta empreendida pelos movimentos sociais de Sarandi, nos anos finais da década de 1990, contra a privatização dos serviços de abastecimento de água do município. Essa luta foi relevante para o início do processo de democratização da educação no município.

Na pesquisa empírica, optamos pela aplicação de um questionário em todas as instituições escolares municipais para ser respondido pelos trabalhadores do ensino no mês de abril de 2013. O questionário é composto por 24 questões, 19 fechadas e 5 abertas que abordam os elementos da democratização da gestão da educação e da gestão escolar, tais como: participação popular, autonomia, exercício democrático e qualidade da educação. Calculamos o tamanho da amostra considerando um erro máximo de estimativa de 5% e grau de confiabilidade de 95%. Para garantir a representatividade da amostra, foi selecionada uma amostragem estratificada proporcional de acordo com a quantidade de trabalhadores de cada instituição (escola ou centro de educação infantil). A unidade experimental da pesquisa constituiu-se de profissionais da educação que haviam participado da experiência de democratização da gestão desenvolvida no período de 2001 a 2008. No ano de 2008, último ano da gestão petista, a rede municipal contava com 795 trabalhadores da educação, sendo 429 (54%) professores e 366 (36%) funcionários. No ano de 2013, a rede era composta por 896 trabalhadores, sendo 609 (68%) professores e 287 (32%) funcionários. Os questionários foram enviados para as

unidades de ensino e distribuídos, aleatoriamente, para os trabalhadores que, após respondê-los, depositavam em uma caixa sem identificação. Salientamos que enviamos, para cada unidade de ensino, um percentual de 5% a mais de questionários do que o necessário. Desse montante, retornaram 270. Na análise da pesquisa, para evitar viés, foram eliminados 32 questionários, devido ao fato de apresentarem questões sem respostas, portanto, foram considerados 238 questionários.

No primeiro capítulo, destacamos o período de refluxo do processo de democratização do país imposto pelos militares de 1964 a 1984 e a luta pela redemocratização do país travada pelos trabalhadores. Destacamos o movimento dos educadores representados no FNDEP em defesa da escola pública e da democratização da gestão da educação. E, a seguir, abordamos a consolidação do princípio da gestão democrática do ensino na Constituição Federal de 1988, na LDBEN, Lei 9394/96, e no Plano Nacional de Educação, Lei 10.127/2001.

No segundo capítulo, discutimos os pressupostos teóricos e as diretrizes formuladas pelo PT para a área educacional, desde sua fundação em 1980, a saber: a) democratização do acesso e da permanência de crianças, jovens e adultos na escola; b) qualidade social da educação; c) valorização dos profissionais da educação; d) democratização da gestão.

No terceiro capítulo, abordamos a Política Educacional desenvolvida no município de Sarandi no período de 2001 a 2008. Nessa direção, destacamos os desafios do Governo Democrático Popular e os impactos das medidas tomadas na área educacional.

No quarto capítulo, versamos sobre o processo de democratização da gestão da educação no Estado do Paraná, tratamos do processo de democratização no município de Sarandi iniciado em 2001 e analisamos os mecanismos de participação popular – eleição de diretor e conselho escolar – instituídos pelo governo petista.

E, na certeza de que a busca da compreensão dos sentidos da vivência democrática em análise não se esgota nesta pesquisa, apresentamos nossas conclusões.

CAPÍTULO I

DO AUTORITARISMO À REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS: A CONQUISTA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, primeiramente, retomamos alguns fatores que antecederam o golpe de Estado de 1964 e, em seguida, abordamos a luta pela redemocratização do país travada pelos trabalhadores durante o regime militar. A seguir, tratamos da luta dos educadores em favor da escola pública e da gestão democrática da educação. Ainda, discutimos o princípio da gestão democrática do ensino posto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – e no Plano Nacional de Educação – Lei 10.127/2001.

1.1 ANTECEDENTES DO REGIME MILITAR

No período de 1946 a 1964, segundo Ianni (1984), o povo brasileiro vivenciou um progresso democrático por meio da ampliação da participação no processo político – eleições – e nas organizações social, sindical e partidária. Segundo Moraes (2011, p. 33), nesse período, “[...] a política brasileira não se limitava mais ao Parlamento - tornara-se algo bem abrangente. A disputa pela hegemonia ultrapassava a esfera partidária para penetrar nos movimentos sociais”.

Entretanto, foi durante o Governo de Goulart, nos anos iniciais da década de 1960, que os movimentos sociais interviram com maior eficácia na vida política do país. Eles reivindicaram maior participação na ordem político-econômica, defenderam maior intervenção do Estado na vida econômica e as reformas de base propostas por Goulart que abrangiam os setores: agrário, bancário, urbano (habitacional), político e universitário. Embora essas reformas não objetivassem a implantação do socialismo, elas representavam uma tentativa de modernizar a

sociedade e, em última instância, reduzir as profundas desigualdades sociais do país o que implicava grandes mudanças às quais “[...] as classes dominantes em geral, e não apenas os latifundiários como se pensavam opuseram forte resistência” (FAUSTO, 2007, p. 448-449).

Nesse período de efervescência política e popular, os movimentos sociais e religiosos mobilizaram-se em favor da alfabetização, da organização e da conscientização das pessoas menos favorecidas, a partir do conhecimento da realidade brasileira. As principais iniciativas desenvolvidas no país, nesse período, pelos movimentos sociais e religiosos, foram os Centros Populares de Cultura (CPCs), centrados nas artes; os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), centrados na conscientização política; e o Movimento de Educação de Base (MEB), centrado na educação e na organização do povo por meio do rádio. Apesar das diferenças e especificidades, “[...] esses movimentos tinham em comum acordo o objetivo da transformação das estruturas sociais” (SAVIANI, 2011, P. 317) e, decorrente dessa orientação, impactaram decisivamente a esfera cultural e a educação popular.

Em consequência desses e de outros fatores, com o apoio dos americanos que temiam que o Brasil se transformasse em uma República Socialista, a exemplo de Cuba, e colocasse em risco os seus interesses, as forças reacionárias do país – militares, burguesia nacional – mobilizaram-se para coibir o avanço das lutas democráticas e evitar que as reformas propostas pelo Governo Goulart não se concretizassem. Promoveram, em 31 de março e 1º de abril de 1964, o golpe de Estado que se consolidou com a deposição do presidente João Goulart “[...] exatamente nos anos em que mais avançaram as lutas democráticas, 1961-64” (IANNI, 1984, p. 86).

É sobre o regime militar que organizamos o próximo item.

1.2 O REGIME MILITAR (1964-1985)

O golpe militar de 1964 teve a duração de 20 anos e foi marcado pelo autoritarismo político expresso pela perseguição e repressão dos opositores ao regime, pela proibição às agremiações políticas e sindicais, pela cassação de

mandatos, pela censura às manifestações culturais e aos meios de comunicação e, principalmente pela revogação da Constituição de 1946. O governo militar

[...] reduziu muito os espaços de atuação política, chegando mesmo a cassação de mandatos parlamentares à extinção dos partidos políticos, a intervenção nos sindicatos dos trabalhadores e a mudança da regra do jogo político sempre que seu apoio parlamentar esteve em desvantagem (CUNHA, 1991, p. 20).

A forma arbitrária de governo adotada facilitou a centralização do poder e contou com o apoio e a influência da burguesia financeira e monopolista encarregada de garantir, em conjunto com o Estado, a propriedade privada e o acúmulo do capital. Nessa junção de interesses, ficaram explícitas as práticas clientelistas e do favorecimento às elites pelo governo militar para conseguir o apoio dessa camada social para manter-se no poder.

Com a revogação da Constituição, o governo passou a legislar, por meio de decretos-leis, os Atos Institucionais (AIs). O primeiro decreto denominado AI-1 foi baixado em 9 de abril de 1964 pelos comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica e, dentre as medidas tomadas no início do regime, citamos:

- a) a dissolução dos partidos existentes;
- b) a instituição do bipartidarismo – MDB e ARENA;
- c) a adoção de eleições indiretas para os cargos de presidente e de governadores;
- d) a adoção de eleições indiretas para os cargos de prefeito das capitais e das cidades importantes;
- e) a suspensão dos direitos políticos;
- f) a suspensão da imunidade parlamentar;
- g) a cassação de deputados;
- h) a demissão de funcionários públicos;
- i) a suspensão das garantias de vitaliciedade assegurada aos magistrados;
- j) a criação do Sistema Nacional de Informações (SNI).

Essas medidas tinham como objetivos reforçar o poder Executivo e limitar o campo de ação do Congresso Nacional que, desde então, funcionou sob a tutela do governo militar. Fausto (2007) realça que a dissolução dos partidos políticos existentes foi a medida mais importante a favor do regime, uma vez que “Os militares consideravam que o sistema multipartidário era um dos fatores responsáveis pela crise política” (FAUSTO, 2007, p. 474). Para equilibrar o regime, então, foram criados dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena) que abrigava os políticos e os militantes que apoiavam o regime, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) que agregava as forças de oposição, embora com poderes limitados pela centralização do poder governamental sustentada pelos Als. Os cargos de governadores e de prefeitos das capitais e de cidades importantes passaram a ser ocupados por pessoas que apoiavam o regime e indicadas pelo governo. O presidente da República, obrigatoriamente, era um militar escolhido pelas forças armadas, cujo nome era ratificado pelo Congresso Nacional.

Além das prerrogativas arbitrárias facilitadas pelos Als, o governo militar contava com outros mecanismos de repressão política, entre eles: a Lei de Segurança Nacional (LSN), que formalizava a repressão aos críticos do governo (sindicalistas, políticos, estudantes, advogados, jornalistas, artistas etc.); o Departamento de Ordem Política e Social (Dops), vinculado à Polícia Federal; o Departamento de Operações e Investigação (DOI); e o Centro de Operações e Defesa Interna (Codi). Esses dois, vinculados ao Exército, tinham poderes para identificar e prender todos aqueles que se manifestavam contra o regime, isto é, os subversivos.

Essa arbitrariedade empurrou o movimento estudantil para a clandestinidade. As universidades, também, foram alvos prioritários das ações dos militares: “A Universidade de Brasília, criada com propósitos renovadores, sofreu invasão um dia após o golpe” (FAUSTO, 2007, p. 467). Isso porque os intelectuais, professores e alunos tiveram participação política significativa tanto na formulação de projetos para

a sociedade, quanto na mobilização política a favor das reformas de base¹ propostas pelo Governo Goulart no início da década de 1960.

Muitos sindicatos e federações de trabalhadores sofreram intervenção militar e muitos dirigentes sindicais foram levados à prisão: “As intervenções visaram em regra os sindicatos mais expressivos, abrangendo 70% das organizações que tinham mais de 5 mil membros” (FAUSTO, 2007, p. 467).

Passado o primeiro impacto do golpe, a oposição e os movimentos sociais rearticularam-se para lutar pela redemocratização do país, muitas pessoas desafiaram o regime e, conseqüentemente, enfrentaram todas as formas de perseguição da prisão à tortura, muitas vezes, seguidas de morte, principalmente a partir de 1966. Entretanto, foi no ano de 1968, que as mobilizações ganharam corpo, embaladas pela onda de protestos em várias partes do mundo. Nesse ano,

Em vários países, os jovens se rebelaram, embalados pelo sonho de um mundo novo. Nos Estados Unidos, houve grandes manifestações contra a guerra do Vietnã; na França, a luta inicial pela transformação do sistema educativo assumiu tal amplitude que chegou a ameaçar o governo De Gaulle. Buscava-se revolucionar todas as áreas do comportamento em busca da liberação sexual e da afirmação da mulher (FAUSTO, 2007, p. 477).

No Brasil, o espírito das manifestações que ocorriam no mundo também manifestou-se na cultura por meio das artes, principalmente na música e no teatro. No campo da música,

A partir de 1965, tem início os festivais de música e com eles o surgimento de compositores como Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré (cujas músicas Pra não dizer que não falei das flores encarna o sentimento de antipatia dos estudantes de todo país), Milton Nascimento, Gilberto Gil, Caetano Veloso etc. Como contraponto, surge também Roberto Carlos – o rei da jovem guarda cuja música é mais comercial e desvinculada de preocupações políticas (GERMANO, 1994, p. 116).

¹ Elas contemplavam os setores: bancário, urbano (habitacional), político e universitário. Ver Germano (1994, p. 118-119) e Fausto (2007, p. 447).

E no teatro, “[...] Millôr Fernandes, José Carlos Martinez, Oduvaldo Viana Filho (Vianinha), Chico Buarque e outros foram responsáveis por espetáculos como o Show de Opinião, Liberdade-Liberdade e Roda Viva, de forte cunho político” (GERMANO, 1994, p. 116). Entretanto, essas manifestações culturais foram proibidas, os teatros invadidos (Teatro Rute Escobar de São Paulo, 16 e 22 /07/68; Teatro Opinião do Rio de Janeiro, ago./68) e os artistas perseguidos, alguns sequestrados, outros torturados e outros mortos a mando do governo militar.

Segundo Fausto (2007), o fato que ampliou as manifestações populares no país foi a morte do estudante Edson Luís pela polícia militar, durante um protesto realizado no Rio de Janeiro em que os estudantes manifestaram-se contra a qualidade da alimentação fornecida aos estudantes no restaurante Calabouço. Em decorrência desse crime, os setores representantes da Igreja Católica e da classe média do Rio de Janeiro, mais indignados ainda com o regime, juntaram-se aos estudantes para ampliar a mobilização cujo “[...] ponto alto de convergência dessas forças que se empenhavam na luta pela democratização foi a chamada passeata dos 100 mil realizada em 25 de junho de 1968” (FAUSTO, 2007, p. 478).

Além disso, ocorreram no país greves agressivas, como as de Contagem (MG) e de Osasco (SP). A primeira teve início quando 1700 trabalhadores da Siderúrgica Belgo-Mineira interromperam o trabalho e fizeram os diretores de reféns: “Em uma semana, havia 15 mil trabalhadores parados, exigindo um aumento salarial de 25%. Após cerca de dez dias, um acordo pôs fim ao movimento” (FAUSTO, 2007, p. 478). Já a greve de Osasco iniciou-se quando estudantes e trabalhadores ocuparam a Companhia Brasileira de Materiais Ferroviários (Cobrasma) e, diferentemente dos desdobramentos da greve de Contagem, não resultou em ganhos para os trabalhadores, pois “[...] o Ministério do Trabalho interveio no Sindicato dos Metalúrgicos, forçando seu presidente José Ibraim a optar pela clandestinidade. Pesado aparato militar realizou com violência a desocupação da Cobrasma” (FAUSTO, 2007, p. 478).

No Congresso Nacional, os militares, nesse período, também encontravam resistência. No entanto, o agravamento da crise política deu-se com a negativa de licença dos legisladores para que o Supremo Tribunal Federal (STF) desse

continuidade ao processo de cassação da imunidade parlamentar do deputado Marcio Moreira (MDB), solicitado pelos militares. Marcio Moreira, em um de seus discursos, incitou a população a boicotar a parada militar de 7 de setembro e sugeriu às mulheres para que não namorassem oficiais coniventes ou participantes dos atos de repressão. Indignados com a postura do deputado, os militares solicitaram ao STF a abertura de processo criminal por ofensa à honra e a dignidade dos parlamentares.

Dessa forma, as manifestações contrárias ao regime somadas à rebeldia dos congressistas aumentaram a ira dos militares, levando-os a uma maior truculência expressa no AI-5, decretado pelo General Costa e Silva, presidente da República, em 13 de dezembro de 1968. O AI-5 concedeu plenos poderes ao presidente da República e, por meio dele, o país foi governado por onze anos. As medidas tomadas, a partir desse ato, centralizaram mais ainda a tomada de decisões políticas. O governo determinou o fechamento do Congresso Nacional e desconsiderou as garantias constitucionais.

O Congresso foi fechado, o Executivo foi autorizado a legislar em todas as matérias previstas na Constituição, foram suspensas todas as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade. Permitiu-se ao presidente demitir, remover, aposentar ou transferir juízes, empregados de autarquias militares. Suspendeu-se o *habeas corpus* para crimes contra a segurança nacional (ROJAS COUTO, 2010, p. 125).

Segundo Vieira e Farias (2007), com o AI-5, instalou-se o arbítrio total que submeteu a sociedade civil a um estado de medo e de silêncio, porém, muitos opositores do regime optaram por outras formas de luta. Para os grupos políticos de esquerda existentes no Brasil, as possibilidades encontradas para continuar fazendo oposição foram a luta armada e a organização das massas na tentativa de mobilizar os brasileiros para derrubar o regime militar. De um lado, os que protagonizaram a luta armada consideravam “[...] o povo brasileiro pronto para ser mobilizado para a insurreição, para isso só faltando a iniciativa de indicar o caminho e desencadear a organização própria para esse gênero de luta” (CUNHA, 1991, p. 23). Porém, as tentativas de confronto não obtiveram o resultado esperado, isto é, os revolucionários

não conseguiram com essa forma de reação, a luta armada, a adesão do povo brasileiro. De outro lado, um grupo constituído por pessoas ligadas aos partidos liberais-democráticos, socialistas e comunistas, inclusive, os líderes políticos ligados ao presidente deposto pelos militares, João Goulart e outros quadros que tiveram os direitos políticos cassados – Miguel Arraes, Leonel Brizola, Carlos Lacerda e Juscelino Kubistchek – acreditavam na organização das massas para reivindicar o restabelecimento das liberdades democráticas e, conseqüentemente, o Estado de direito, questões essas que retomamos no próximo item.

1.3 A REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS

O regime ditatorial aumentou o fosso entre ricos e pobres, aprofundou a exploração da classe trabalhadora e aumentou o arrocho salarial: “Os salários dos trabalhadores de baixa qualificação foram comprimidos, enquanto os empregos em áreas como administração de empresas e publicidade valorizaram-se ao máximo” (FAUSTO, 2007, p. 487). Somadas a essa situação, a concentração de renda, as arbitrariedades do regime de exceção e o crescimento da inflação no ano de 1974 conduziram para que vários movimentos da sociedade civil se reorganizassem para lutar por melhores condições de vida e pelo direito de participar das decisões políticas que incidem diretamente na vida das pessoas.

No ano de 1978, as forças sociais organizadas conquistaram a adesão do Congresso Nacional para aprovar o fim do AI-5. No entanto, a abertura política só foi conquistada em 1980, após a pressão dos movimentos sindicais, sociais e religiosos e dos partidos de oposição ao regime.

Nesse período, o movimento sindical, que já vinha se ampliando desde 1968 fortaleceu-se com a realização das greves de 1978 e de 1979 e com o surgimento de fortes lideranças, entre elas, a de Luís Inácio da Silva (Lula), presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e de Diadema na época. Decorrente disso, o movimento buscou novas formas de estruturação interna e reorganização política, e tinha como objetivo central libertar-se das amarras estatais:

Embora a maioria das greves se concentrasse em torno das reivindicações salariais, algumas começaram a ir mais além, contestando aspectos da legislação sindical, exigindo a organização da representação sindical ao nível da fábrica e medidas de garantia de estabilidade no emprego (KECK, 2010, p. 10).

Esse novo movimento sindical² pressionou, também, o governo por transformações na relação com a sociedade ao incluir em sua pauta de reivindicações das greves de 1978 e 1979 não apenas questões salariais, mas, também, a luta pela redemocratização do Estado e pela liberdade de organização (ALVES, 1987 apud SILVA, 2003, p. 31). Nesse sentido, em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores cruzaram os braços em todo o país para, além das reivindicações salariais, clamar por liberdade de organização, autonomia e garantia dos direitos sociais e políticos: “Houve 27 paralisações de metalúrgicos que abrangeram 958 mil operários; ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores que reuniram 766 mil assalariados” (FAUSTO, 2012, p. 500). Assim, os trabalhadores organizados massivamente canalizaram o descontentamento da população com o regime, a qual via, na redemocratização do país, a única saída para resolver os problemas sociais.

Outros segmentos sociais organizaram vários movimentos, entre eles:

[...] a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Associação Brasileira de Imprensa – ABI, os movimentos da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação, representados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – o movimento das donas de casa, o movimento contra a carestia, os Comitês de Anistia, os sindicalistas (principalmente os sindicatos dos metalúrgicos do ABC paulista, estudantes (ROJAS COUTO, 2010 p. 135).

Contribuíram, também, outros fatores para a conquista da abertura política, entre eles, destacamos o colapso do *milagre econômico* em virtude da ampliação do *déficit* público, do endividamento externo, da crise fiscal e do aumento da pobreza.

² Surgiu nos anos finais da década de 1970 e com características de independência do Estado.

Esses elementos somados à efervescência da reorganização e à pressão da sociedade civil e do movimento sindical forçaram o presidente João Batista Figueiredo a enviar ao Congresso Nacional, em 1979, a Lei da Anistia,³ que contemplava o retorno dos exilados políticos e as questões referentes à retomada dos instrumentos democráticos, por meio dos quais os movimentos sociais poderiam participar da vida política do país e intervir na reconstrução da democracia.

Com a abertura política, em 1979, foi restabelecido o pluripartidarismo, processo que resultou em novas configurações políticas, como apontam Vieira e Farias (2007, p. 129-130):

Os representantes da Arena agrupam-se sob nova sigla, o PDS (Partido Democrático Social). O MDB acrescenta a palavra Partido na sua legenda, passando a denominar-se PMDB. Emergem ainda o PT (Partido dos Trabalhadores) ligado aos movimentos populares e parte do movimento sindical; o PDT (Partido Democrático Trabalhista) vinculado a Leonel Brizola; o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); o PP (Partido Popular), ligado a antigos remanescentes do PSD, como Tancredo Neves.

Nesse mesmo período, foi aprovada a Lei que restabeleceu as eleições diretas para o Congresso Nacional, para um terço do Senado, para as Câmaras de deputados dos Estados, para as prefeituras, para as câmaras municipais das capitais e das cidades importantes e para os governos estaduais (KECK, 1991, p. 45). Dessa forma, nas eleições realizadas em 1982 para o Congresso Nacional, o partido que logrou o melhor resultado foi o PDS - partido de sustentação do regime – que, no Senado, conquistou 46 cadeiras, enquanto o PMDB conquistou 21, o PDT e o PTB uma vaga cada um. Para a Câmara dos Deputados, o PDS foi o partido mais votado, porém não conquistou a maioria das vagas: “Ficou com 235 cadeiras contra 200 do PMDB, 24 do PDT, 13 do PTB e 8 do PT” (FAUSTO, 2007, p. 508).

Já no âmbito estadual, os resultados foram favoráveis às oposições, que conseguiram eleger a maioria para a Câmara dos Deputados e conquistaram vitórias expressivas com a eleição de governadores em cidades importantes do país. O

³ Lei 6.683 de 28 de agosto de 1979.

PMDB conseguiu eleger os governadores de São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pará, Amazonas e Acre. O PDT elegeu o governador do Rio de Janeiro.

O aprofundamento da crise econômica, o aumento do *déficit* público e o crescimento da inflação motivaram a sociedade civil, os movimentos sociais e religiosos, o movimento sindical e os partidos de oposição a organizarem o movimento Diretas Já, com objetivo de reivindicar as eleições diretas para a presidência da República: “Em 1983, partidos, sindicatos, entidades populares mobilizam-se pressionando pelo retorno de eleições diretas para a presidência da República. Milhares de pessoas vão às ruas na maior campanha de todos os tempos” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 12). Em sintonia com as manifestações das ruas, o deputado Dante de Oliveira, do PMDB de Minas Gerais, apresentou uma emenda constitucional, a Emenda Dante de Oliveira, que intencionava retomar as eleições diretas conforme reivindicavam os movimentos populares e os partidos de oposição.

No entanto, o deputado não conseguiu o respaldo esperado no Congresso Nacional para a aprovação da emenda. Segundo Fausto (2007, p.509), “A eleição direta dependia de uma alteração constitucional, pelo voto de dois terços dos membros do Congresso. Para que isso acontecesse, seria necessário que muitos congressistas do PDS votassem a favor das diretas”, o que não era de interesse dos pedessistas. O Congresso propôs a realização da eleição presidencial por meio do Colégio Eleitoral formado por deputados federais e senadores. Essa manobra eleitoral provocou grande frustração popular.

Nesse processo, disputaram os votos do Congresso Nacional, Paulo Maluf, ex-governador de São Paulo (PDS), e Tancredo Neves (PMDB), líder conservador da oposição, que tinha como vice José Sarney, ex-presidente do PDS, mas que, no processo, representava o PMDB. Dessa forma, em 15 de janeiro de 1985, é eleito, para a presidência da República Tancredo Neves e, para a vice-presidência, José Sarney cuja posse seria no dia 15 de março do mesmo ano.

No entanto, a posse do presidente eleito não ocorreu, pois, no período antecedente à data da posse, ele teve a saúde agravada e foi submetido a várias cirurgias, mas sem sucesso. Tancredo Neves faleceu em 21 de abril de 1985. Em

decorrência desse fato, Sarney assumiu a presidência da República. Assim, contraditoriamente, a súbita morte de Tancredo Neves fez com que o antigo presidente de um partido político que havia apoiado o regime militar por duas décadas de governo autoritário se tornasse o chefe do poder Executivo da Nova República, com o encargo de liderar a transição para a democracia (KECK 1991, p. 46).

A expectativa política de grande parte da sociedade brasileira, segundo Vieira e Farias (2007, p. 145), era “[...] construir uma democracia capaz de incorporar todos os brasileiros no acesso aos direitos sociais básicos”. No entanto, muitas das promessas feitas em nome da democracia que se materializariam em mudanças significativas para a sociedade brasileira não foram cumpridas pelo governo civil e frustrou a muitos, embora, no campo institucional, durante o governo de José Sarney, várias medidas democratizantes foram tomadas, entre elas, Cunha (1991) destaca:

- a) a reabilitação dos sindicalistas aos seus cargos;
- b) o restabelecimento das eleições diretas para presidente da República em dois turnos, com maioria absoluta;
- c) a reformulação da legislação eleitoral que garante a plena liberdade de organização partidária, a legalização dos partidos colocados na clandestinidade e a criação de novos partidos;
- d) a garantia do direito de voto ao analfabeto;
- e) o restabelecimento das eleições dos prefeitos das capitais dos Estados, dos territórios e dos municípios considerados “área de segurança nacional” ou instâncias hidrominerais;
- f) a elaboração do Plano de Reforma Agrária, com objetivo de beneficiar 1,5 mil famílias por ano, distribuindo-lhes 130 milhões de hectares de terras consideradas improdutivas;
- g) a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte;
- h) a anulação dos decretos de expulsão de estrangeiros acusados de subversão durante os governos militares;

- i) o reconhecimento das condecorações e concessões das prerrogativas à família do ex-presidente João Goulart, deposto em 1964;
- j) o restabelecimento das relações diplomáticas com Cuba, rompidas desde o golpe de Estado.

Nesse contexto da redemocratização, destacamos que, das medidas tomadas para o restabelecimento da democracia, a Constituição Federal se situa como a expressão formal do processo. A nova Carta publicada em 5 de outubro de 1988 “[...] refletiu o avanço ocorrido no país especialmente na área de extensão de direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias” (FAUSTO, 2007, p. 525).

Ela incorporou novos elementos culturais da sociedade, entre eles, o direito de participação política dos novos atores sociais, conforme preconiza o parágrafo único do Art. 1º: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

No que diz respeito à educação, pela primeira vez na história da educação brasileira, os educadores conquistaram legalmente, no Texto Constitucional, os dispositivos legais que abarcam as ideias acerca da democratização da gestão da educação. E é devido à relevância do tema para nossa pesquisa que organizamos o próximo item.

1.4 A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No período de 1964 a 1985, os governos militares, embora tenham ampliado a oferta do ensino de 1º e 2º graus, reduziram os investimentos em educação; desenvolveram um ensino voltado para as elites, pois a maioria dos filhos dos trabalhadores era excluída precocemente da escola; e não atenderam a demanda social por vagas no ensino superior. Com isso, estimularam e facilitaram a ampliação da rede privada de ensino, desqualificando, dessa forma, a educação pública. E, para assegurar o desenvolvimento de sua política educacional, logo após o golpe, os militares investiram contra os movimentos sociais, as universidades e as entidades estudantis e de professores.

Os movimentos de cultura e educação populares desenvolvidos por intelectuais, artistas, professores, religiosos e estudantes, na década de 1960, foram cessados. O Centro Popular de Cultura⁴ (CPC) foi interrompido com a extinção da UNE. O Movimento de Cultura Popular⁵ (MCP) teve sua sede invadida e incendiada e os profissionais envolvidos foram perseguidos. O Movimento de Educação de Base⁶ (MEB) foi o único movimento que transpôs as barreiras do golpe e que, de maneira limitada, funcionou por algum tempo.

As principais investidas dos militares contra a organização estudantil, precisamente no governo de Castelo Branco (1964-1967), foi contra a UNE, que no dia 1º de abril de 1964, teve a sede incendiada e sua extinção decretada. Nesse momento, também, o governo militar determinou que as representações discentes se limitassem ao âmbito de cada universidade no Diretório Central de Estudantes (DCEs). Além disso, o governo vetou, por meio do Decreto-lei 252/67, em seu artigo II, a participação dos órgãos estudantis em qualquer manifestação político-partidária, racial ou religiosa. No entanto, o movimento estudantil continuou a atuar clandestinamente.

Com relação à repressão aos professores, a princípio, a ação dos militares foi contra as organizações da categoria, da mesma forma como aconteceu com as outras categorias de trabalhadores, seguida das arbitrariedades contra as universidades. Em duas delas, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade de Brasília (UnB), os militares foram muito violentos. No caso da USP, muitos professores defendiam a participação dos estudantes nos órgãos colegiados, o que, para os conservadores, significava a implantação do comunismo na universidade. Esses e outros fatores motivaram os militares a proceder à prisão de professores e de alunos, à invasão e à depredação da Faculdade de Filosofia da USP.

⁴ Era organizado por intelectuais de esquerda, artistas e pela UNE para levar a produção cultural às classes populares para discutir temas nacionais, combater o imperialismo e denunciar a exploração dos trabalhadores pelo capital.

⁵ Idealizado pelo professor Paulo Freire, na década de 1960, com objetivo de conscientizar as pessoas, por meio da alfabetização.

⁶ Foi criado para colocar em prática as intenções da corrente progressista da Igreja Católica (sacerdotes, bispos e leigos) para promover mudanças sociais.

As arbitrariedades cometidas contra os estudantes e os professores comprometidos com a transformação social possibilitaram ao governo a tranquilidade no direcionamento das políticas educacionais que se seguiram. No entanto, no contexto da implantação do regime militar, houve uma aceleração do crescimento da demanda social por educação, em virtude da necessidade de profissionalização exigida pela indústria. Esse processo teve início a partir da implantação da indústria de base, principalmente na segunda metade da década de 1950, em que foram gerados muitos empregos em várias áreas. Romanelli (2012, p. 212) explica que o crescimento acelerado da indústria criou uma imensidão de serviços em virtude “[...] à necessidade de obras de infraestrutura, crescimento do setor terciário e organização burocrática, em crescente complexificação”. Também, não podemos deixar de mencionar que, nesse período, foram instaladas no país grandes indústrias multinacionais que impulsionaram a instalação de indústrias menores. Ainda sobre a ampliação dos empregos, Romanelli (2012, p. 212) destaca que

[...] não são só essas grandes empresas que criam diretamente serviços e ocupações; o Estado, como propulsor da expansão econômica, mantém vários mecanismos controladores de capital e órgão de planejamento e administração além das suas próprias empresas. A necessidade da criação de infraestrutura de comunicações, transporte e energia já é o suficiente para formar uma fonte de empregos que exigem os mais diversos níveis de habilitação.

Nesse período, estava em processo, também, a ruptura com os mecanismos tradicionais de ascensão social pela classe média. Em relação a essa mudança, a autora pontua que, anteriormente, a classe média ascendia socialmente pelo acúmulo do capital por meio da poupança, da criação de pequenos negócios etc. No entanto, no processo de concentração de capital, renda e mercado “[...] os canais tradicionais de ascensão tornam-se mais estreitos” (ROMANELLI, 2012, p. 212).

Dessa forma, a crescente demanda de pessoal provocada pelo sistema econômico e a crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias exigiram de um lado e de outro a qualificação para a adequação e o acesso aos postos de trabalho. A educação, portanto, passa a ser vista como a única possibilidade para

isso, principalmente para a classe média conquistar os postos de trabalho e para as empresas preencherem seus quadros. Contudo, o sistema educacional não estava organizado para dar respostas à crise educacional, isto é, para preparar os recursos humanos necessários para o desenvolvimento econômico. Os governos militares consideravam que o investimento de mais recursos na área educacional poderia colocar em risco a economia do país. Nessa direção, a ampliação da oferta de vagas foi reduzida, isto é,

[...] a expansão se deu em limites estreitos e, por não acompanhar nem ao menos o ritmo de crescimento da demanda, acabou agravando a crise do sistema educacional. Este já não respondia nem as exigências do sistema econômico, nem as demandas da educação (ROMANELLI, 2012, p. 214).

Esses fatores, segundo a autora, compuseram as justificativas do governo militar para estabelecer uma série de convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (AID) para realizar assessoria técnica e estabelecer a cooperação financeira para a organização do sistema educacional e, com isso, também, difundir as ideias do novo modelo econômico. Por esses acordos, categorizados como Acordos MEC-Usaid, o governo brasileiro entregou, definitivamente, o planejamento educacional a técnicos americanos. Ressaltamos que esses acordos foram firmados para atender às necessidades da política econômica e aos interesses dos americanos sobre a área educacional.

Os acordos abrangeram todas as áreas do ensino e conferiu à escola a responsabilidade da formação de mão de obra necessária ao sistema capitalista vigente. Segundo o que analisa Althusser (1970), para que a reprodução da força de trabalho seja cada vez mais qualificada, é preciso que se mobilizem os vários aparelhos ideológicos do Estado. Desse modo, os serviços da escola foram solicitados, uma vez que, além de ensinar a ler e a escrever a escola ensina os “[...] elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de cultura científica ou literária diretamente utilizáveis nos diferentes lugares de produção” (ALTHUSSER, 1970, p. 20).

A ênfase no ensino profissionalizante foi a tônica da Política Educacional adotada pelos militares cuja concepção de ensino, segundo Germano (1994, p. 105) pauta-se,

[...] do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela elaboração da chamada “teoria do capital humano”, com vistas à adaptação do sujeito à sociedade tal como se apresenta e ao ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

Na realidade, a ênfase no ensino profissionalizante, além de formar profissionais a curto-prazo, foi a saída encontrada, de forma disfarçada, pelos militares para conter a pressão dos filhos da classe média por vagas na universidade. Com a ampliação da oferta dos cursos profissionalizantes, os militares apostaram na possibilidade de barrar o fluxo de candidatos aos cursos superiores, que não só pela reprovação nos concursos vestibulares. Os militares temiam, se a universidade formasse muitos profissionais, o risco de colocar na sociedade advogados-balconistas, economistas-motoristas, médicos-vendedores, professores-datilógrafos e outros. Mas, de fato, o que eles realmente temiam era que esses profissionais se tornassem uma ameaça ao regime instalado.

E eles entenderam que isso só seria possível na medida em que aquele grau do ensino fosse capaz de proporcionar uma formação profissional. Uma vez adquirida uma profissão, antes de ingressar na universidade, o candidato potencial a ela ingressaria na força de trabalho e se despreocuparia de continuar lutando pela aquisição de uma profissão que, na maioria dos casos, só era obtida através do curso superior (ROMANELLI, 2012, p. 244).

Em consequência disso, o ingresso nos cursos superiores foi o aspecto mais crítico, diferentemente do período democrático (1946-1964) interrompido pelos militares, conforme demonstra Romanelli (2012, p. 214):

Enquanto de 1960 a 1964, a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente em 64%, num saldo, portanto positivo de crescimento

destas em relação àquelas. Todavia, a situação não só se inverteu no período seguinte, como se agravou profundamente, pois a um crescimento da demanda de 120% respondeu a oferta, com um crescimento de apenas 52%, percentagem esta que representou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior.

Nessa primeira fase do regime militar (1964-1968), constatamos que a expansão do ensino não deixou de ocorrer, porém ela se deu de forma tímida, em virtude do baixo investimento em educação. Para os militares, conforme salientamos, a ampliação dos investimentos nessa área, assim como em outras de caráter social, poderia comprometer o desenvolvimento econômico, segundo eles, o milagre brasileiro. Mas, as promessas não foram cumpridas, logo, o milagre econômico⁷ não proporcionou os resultados que os militares imaginavam na geração de empregos e, ainda, as poucas vagas existentes no mercado de trabalho eram preenchidas por profissionais com diplomas de curso superior, principalmente por aqueles formados em áreas consideradas estratégicas pelos militares: as engenharias.

Dessa forma, os profissionais de nível técnico retornavam às portas das universidades para reivindicar vagas, ingressar nos cursos superiores e conquistar o diploma que os habilitasse a disputar as minguadas vagas ofertadas pelo mercado de trabalho. Enfim, os militares não conseguiam resolver a questão dos excedentes por meio da profissionalização. Essa situação, então, resultou na contestação social do sistema educacional, principalmente por parte dos estudantes que passaram a pressionar o governo pela ampliação das vagas na universidade, no de 1968.

Os movimentos de contestação ao sistema educacional que eclodiram no país, na plenitude do regime militar, despertaram nos formuladores da política educacional do governo - técnicos da Usaid - a certeza de que as medidas adotadas para a solução da crise, a curto-prazo, não estavam dando certo. O aumento do número de excedentes dos exames vestibulares crescia aceleradamente e a necessidade de formar quadros para dar substância ao crescimento econômico,

⁷ “O período do chamado ‘milagre’ estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação” (FAUSTO, 2007, p. 485).

além de outros fatores, levaram os técnicos da Usaid a influenciar o governo para que definitivamente procedesse a reforma do sistema educacional para adequá-lo ao modelo de desenvolvimento econômico em processo no país. Decorrente disso, o governo militar sistematizou as reformas que vinham ocorrendo no setor educacional por meio da aprovação da Lei 5.540/68, que instituiu os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média, e por meio da Lei 5.692/71, que preconizou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Nas próximas duas seções, abordamos aspectos relevantes dessas reformas.

1.5 A REFORMA DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

A reforma do ensino de 1º e 2º graus pretendia, de um lado, ampliar a socialização da educação e promover a profissionalização em nível médio para atender as necessidades impostas pela indústria em expansão e, de outro, conter a crescente demanda de acesso ao ensino superior.

A Lei 5.692/71 estabeleceu a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos – faixa etária de 7 a 14 anos. Com isso, ela proporcionou a junção do curso primário e do curso ginásial, eliminando os exames de admissão, um dos responsáveis pela seletividade no sistema e também, pela marginalização de grande parte da população concludente do curso primário. A Lei estabeleceu a escola única de 1º e 2º graus: no primeiro grau, a Lei contemplou, além da educação geral fundamental, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho; e no segundo grau, contemplou a profissionalização obrigatória.

Os antigos ginásios passaram a ser orientados para o trabalho, ou seja, nas duas primeiras séries, os alunos tinham disciplinas de caráter geral e algumas de caráter vocacional. Nas duas últimas séries, a carga horária das disciplinas era ampliada e os alunos tinham a possibilidade de escolher as artes industriais, as técnicas agrícolas, as técnicas comerciais, a educação para o lar ou, ainda, o aprofundamento dos estudos gerais. Essas disciplinas tinham como objetivo proporcionar a sondagem de aptidão dos alunos para o ingresso no 2º grau

profissionalizante ou nos cursos de formação geral. Ressaltamos, dessa forma, que tanto um nível como outro tinha caráter terminal, isto é, a preparação para o mercado de trabalho, conforme expõe Romanelli (2012, p. 248):

Assim, a terminalidade é um princípio que se aplica, na nova lei, da seguinte forma: uma vez concluído o ensino de 1º grau, o educando já está em condições de ingressar na força do trabalho, se isso lhe for necessário, já que, nesse nível, ele tem uma formação que, se não o habilita, ao menos realiza a sondagem de sua vocação e lhe dá uma iniciação para o trabalho.

Embora muito questionada a política educacional dos governos militares por vários fatores e, principalmente, por preconizar a profissionalização precoce, ponderamos, segundo Germano (1994) a ocorrência de um aumento expressivo das matrículas de 1º grau no período de 1973 a 1985, na ordem de 40%, o que numericamente representa 20.615.486 alunos matriculados em 1985, em contraposição a 15.132.904 existentes em 1973. Amparado pelos dados dos relatórios da Universidade de Campinas (Unicamp) (1987), o autor descreve que:

Isso possibilitou, sem dúvida, um incremento da taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos em torno de 8,8% em doze anos. A taxa de atendimento, portanto, na mencionada faixa-etária passou de 76,2% em 1973 para cerca de 85% em 1985. Mesmo assim constatou-se que 15% da população escolarizável em 1985 sequer tem acesso à escola, ao mesmo tempo em que 18,8% da matrícula de 1º Grau compõem-se de alunos que se encontram fora da faixa de escolarização obrigatória. Ressalte-se ainda que a rede pública concentrava mais de 80% da matrícula nesse grau de ensino (GERMANO, 1994, p.169).

Germano (1984) reconhece, então, que a socialização da educação durante o período militar foi ampliada de forma significativa, principalmente no ensino de 1º grau. No entanto, ele denuncia que a educação proporcionada foi de má qualidade e cita, como exemplo para ilustrar a afirmação, os dados referentes à produtividade do sistema de ensino no que se refere às taxas de aprovação e de evasão.

Nessa perspectiva, a retenção de alunos nas séries iniciais aumentou ao longo da década 1973-1983. Assim, a taxa de repetência na 1ª série do 1º grau saltou de 27,2% em 1973 para 34,2% em 1983. Somando-se as taxas de repetência e evasão, constatamos que, em 1985, uma perda da ordem de 42,6% na 1ª série e de 35,2% na 2ª série, o que significou a preservação de taxas praticamente existentes doze anos atrás (GERMANO, 1994, p. 170).

Com relação ao ensino de 2º grau, a Lei 5.692/71 referendou a profissionalização como obrigatória no ensino. Nesse nível de ensino, predomina a formação específica da habilitação profissional de grau médio que visa proporcionar as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício profissional.

O ensino profissionalizante viria assim a complementar as intenções da lei da reforma do ensino superior. Para que este fosse aliviado da pressão que sobre ele incidia, o ensino médio teria que ser um filtro eficaz que desviasse potenciais pretendentes ao ensino superior. O ensino médio profissionalizante contraporía à liberalização formal do vestibular a efetiva contenção num degrau anterior (FREITAG, 1980, p. 95).

No nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que proporciona as condições essenciais de formação técnica capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretenda prosseguir seus estudos em nível superior (ROMANELLI (2012, p. 248).

Os planejadores educacionais, naquele momento, acreditavam que a escola profissionalizante resolveria o problema da grande procura de vagas nos cursos superiores, pois os estudantes já sairiam do 2º grau com uma habilitação profissional e encontrariam mercado de trabalho para atuar, haja vista que o milagre brasileiro prometia empregos e salários crescentes.

Com relação à ampliação do acesso nesse nível de ensino, Germano (1984, p. 188) destaca que houve, no período entre 1972 e 1985, um aumento do número de alunos no 2º grau, porém não na mesma proporção da ampliação das matrículas no ensino de 1º grau: “A matrícula mais que duplicou entre 1972-1985, saltando de

1.330.251, em 1972, para 3.165.577, em 1985. Se compararmos com a matrícula do 1º grau, no entanto, constataremos a baixa representatividade do 2º grau”.

O ensino supletivo foi previsto na lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus com as finalidades de: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído o ensino primário na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou de atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Segundo Romanelli (2012), o ensino supletivo, além de ter estrutura, duração e características diferentes dos cursos de formação normal, diferia dos demais pelo fato de ser ministrado livremente através dos modernos meios de comunicação de massa, o que deu abertura para que os empresários do ensino tomassem para si a política de alfabetização de jovens e adultos.

[...] a legislação não regulamentou as formas de institucionalização dos cursos supletivos, reservando-se ao Estado somente o direito de aplicar os exames finais e expedir os diplomas, o supletivo abriu caminho para que as empresas privadas explorassem as aspirações das classes “menos favorecidas” (FREITAG, 1980, p. 98).

No ano de 1973, segundo Freitag (1980), a demanda pelo ensino supletivo aproximava-se de 23,4 milhões da faixa etária de 15 a 35 anos, incluídos, nessa faixa etária, os analfabetos. De acordo com a autora, “Neste mesmo ano foram atendidas, aproximadamente, 7 milhões de pessoas, das quais 6,3 milhões estavam matriculadas no programa de alfabetização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)”. Movimento criado pelo governo militar, em 1969, com o objetivo de desenvolver a alfabetização funcional de jovens e adultos, os formuladores adotaram alguns elementos da pedagogia do oprimido⁸ desenvolvida por Freire, entre eles, as palavras geradoras, porém decididas e explicadas previamente no caderno do aluno, diferentemente da pedagogia do oprimido que propõe a leitura do mundo. Segundo Dreifuss (1981 apud FAZENDA, 1988, p. 77), o Mobral “[...]”

⁸ Busca a construção do sujeito por meio da problematização da realidade, percebendo-a como opressora para poder lutar por sua transformação.

consistia numa campanha de alfabetização de caráter explicitamente ideológico, destinada a instilar nas classes trabalhadoras os valores do capitalismo autoritário”.

Nesse mesmo ano (1973), o Mobral foi integrado formalmente ao Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC. Dessa forma, para o Mobral foi direcionada a maior parte dos recursos do DSU e o movimento assumiu de vez a alfabetização e a escolarização das pessoas menos favorecidas, por meio dos programas de alfabetização e de ensino integrado. O ensino integrado atendia à clientela alfabetizada pelo Mobral e aquela que, por sua vez, frequentou o ensino fundamental na idade adequada, porém sem concluí-lo.

Para o desenvolvimento da suplência, principalmente a correspondente aos antigos ciclos do ginásio, o próprio MEC apelou para a iniciativa privada que, daí em diante, aproveitando a abertura da legislação educacional, os empresários do ensino passaram a explorar, comercialmente, o ensino supletivo. Exploração mercadológica que, conforme aborda Freitag (1980, p. 121), até o Ministro da Educação, Ney Braga, escandalizou-se “[...] com os anúncios de propaganda dos múltiplos cursinhos particulares que estão brotando em todos os lugares fazendo uma série de promessas aos candidatos”.

Nos primeiros anos da década de 1980, o clima de insatisfação entre professores, estudantes e empresários do ensino aumentou. Eles passaram a pressionar o governo para proceder à reforma da legislação educacional de 1º e 2º graus em vigor. As críticas incidiam sobre a profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau. Na tentativa de amenizá-las, por determinação do Ministro da Educação, general Ney Braga, o Conselho Federal de Educação fez uma reinterpretação da Lei 5.692/71, por meio da qual manteve o essencial do ensino profissionalizante e permitiu o aumento da carga horária das disciplinas de caráter geral. Após estudos promovidos pelo Ministério da Educação com a participação do Instituto de Ensino Superior (IES), o general João Batista Figueiredo, presidente da República, enviou ao Congresso Nacional um curto projeto de lei, alterando a Lei 5.692/71. Em seu lugar, foi aprovada a Lei 7.044/82, conhecida como a lei da reforma da reforma.

Pela Lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho foi substituída pela preparação para o trabalho. A lei da reforma retirou, finalmente, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau. Os currículos foram transformados em um amontoado de disciplinas que pouco faziam sentido para a vida dos estudantes.

1.6 A REFORMA UNIVERSITÁRIA

Como as manobras para impedir a grande procura por cursos superiores não deram certas, a saída encontrada pelo governo militar foi a realização da reforma universitária - Lei 5.540/68. Por meio dela, os militares imprimiram na estrutura da universidade os elementos da administração empresarial propagados pelos defensores do modelo de desenvolvimento econômico em andamento, a saber, a racionalização administrativa e a modernização. A efetivação desses elementos na estruturação das universidades deu-se por meio da centralização das atividades administrativas e pedagógicas. Na tentativa de despolitizar o campo educacional, os militares, embora tenham ampliado a participação de docentes nos órgãos colegiados, reduziram a autonomia universitária, e as decisões finais acerca das questões administrativas e pedagógicas eram submetidas ao Conselho Federal de Educação e ao Ministro da Educação, “[...] prevendo, inclusive, a devolução por parte deste último, para reexame, das decisões do conselho das quais estava divergindo” (ROMANELLI, 2012, p. 238).

A Lei estabeleceu que o ensino superior só poderia ser ministrado preferencialmente por universidades e excepcionalmente em estabelecimentos isolados: “Essa política de aglutinação faz parte da política de concentração de esforços e recursos materiais e humanos para obtenção de maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade” (ROMANELLI, 2012, p. 238).

No que diz respeito à oferta de vagas, na tentativa de minimizar a problemática, a Lei preconizou a unificação do vestibular por universidade e região, para evitar que os candidatos disputassem as vagas em mais de uma universidade; criou os cursos de curta duração para acelerar a rotatividade de estudantes na universidade e aligeirar a formação profissional; e estabeleceu a matrícula por

disciplina e a semestralidade. Na sequência, em 13 de julho de 1971, o governo fixou as condições de ingresso nas universidades pelo Decreto 68.908/71.

Esse decreto, depois regulamentado por portarias ministeriais, previa o vestibular classificatório, que eliminava de uma vez por todas, o problema jurídico dos excedentes e determinava que a sua execução fosse realizada ao mesmo tempo, em todo território nacional ou, pelo menos, para diferentes regiões. Além disso, previa que as provas fossem idênticas para toda a universidade ou grupo de instituições interessadas, bem como previa sua gradativa unificação para regiões cada vez mais amplas. Dispôs ainda que as provas se limitassem, daí para frente, a conteúdos relativos às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio (ROMANELLI, 2012, p. 239).

No entanto, mesmo adotando as medidas descritas acima, o governo militar não conseguiu ampliar as vagas em número suficiente para minimizar a demanda. Mas isso não significa que a oferta de vagas nesse nível de ensino não tenha sido ampliada. Acerca da ampliação, Freitag (1980, p. 112) faz a seguinte observação:

Basta consultar os dados do MEC, que demonstram um crescimento de 300% das matrículas de 1968 até 1973 o que, em termos absolutos, significa um aumento de 278.295 estudantes em 1968 para 836.469 em 1973. Diferenciando esses dados em matrículas da rede de ensino público e particular, verificamos que a maior parcela do crescimento se deve a expansão do ensino da rede particular. Aqui a matrícula cresceu de 410% em contraste com 210% no ensino oficial. Se em 1968, o número de estudantes matriculados em estabelecimentos do ensino superior público era maior que o número de matriculados no sistema particular (153.799 vs. 124.496), em 1973 essa situação mudou substancialmente: a matrícula geral do ensino público (327.352) representa agora pouco mais de um terço da matrícula geral (836.469).

Romanelli (2012), ao analisar a funcionalidade do modelo de universidade proposto pelos militares, destaca que, das medidas adotadas, a que causou maior dano no seio das instituições foi a destruição do espírito de solidariedade, valor fundamental para o desenvolvimento da vida coletiva. Ela realça que a matrícula por disciplina desfez os grupos de estudantes que antes caminhavam juntos na vida acadêmica.

Na administração das universidades, além das medidas centralizadoras citadas anteriormente, a Lei 5.540/68 estabeleceu no Artº 16, para a escolha dos reitores, vice-reitores, diretores e vice-diretores, o mecanismo das listas. Por esse mecanismo, o reitor e o vice-Reitor de universidade oficial “[...] serão nomeados pelo respectivo governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente”. Nas instituições de ensino superior mantidas pela União, os reitores, vice-reitores, diretores e vice-diretores “[...] serão indicados em lista de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo presidente da República”. Na mesma direção da análise feita por Dourado (2008) acerca dos processos de escolha dos diretores escolares, essa modalidade recebe o crivo dos representantes da comunidade universitária no início do processo, perdendo o controle do mesmo à medida que o executivo delibera sobre a indicação dos dirigentes das instituições de ensino superior.

Com relação à gestão escolar, isto é, ao provimento do cargo de diretor de escola, o governo militar adotou, até 1968, a mesma orientação da Lei 4.024/61 e a normatização do Conselho Federal de Educação (CFE). A alteração dessas normatizações ocorreu com a aprovação da Lei 5.540/68 na qual foram introduzidos os dispositivos acerca da exigência de formação do administrador escolar para todos os níveis de ensino em cursos superiores. Essa exigência foi regulamentada na resolução 2, anexa ao parecer 252/69 da seguinte forma:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação e administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (CLARK, 2006, p. 132-133).

Por essa normatização, as características do educador formuladas no período anterior ao regime militar foram substituídas pela formação tecnicista obtida no curso de pedagogia considerado, daí em diante, como o espaço de excelência de formação de professores e de dirigentes escolares.

No próximo item, destacamos a luta pela educação pública de qualidade e democrática desencadeada pelos educadores durante o regime militar.

1.7 A REORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES: A LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE E DEMOCRÁTICA

Vimos que os governos militares reduziram os investimentos na área educacional, valorizaram a profissionalização compulsória, adotaram medidas arbitrárias contra as organizações de professores e de estudantes, centralizaram o poder da gestão da educação, não conseguiram atender à demanda por vagas no ensino fundamental, no ensino médio e nos cursos superiores, concederam incentivos para a ampliação da rede privada de ensino e desenvolveram uma política educacional pública que excluiu a grande maioria dos filhos dos trabalhadores da escola.

E, no tocante às condições de trabalho dos docentes nesse período, assim como ocorreu com as outras categorias de trabalhadores, os professores, principalmente os do ensino fundamental e os do ensino médio, sofreram o arrocho salarial e a precarização das condições de trabalho. Essa situação motivou a organização dos educadores em associações de caráter sindical a pressionar os governos por meio de greves que exigiam melhores condições de trabalho e de salários: “As greves começaram a acontecer, também em escolas e universidades, sobretudo a partir de 1979. Os professores protestam contra os baixos salários, contra o autoritarismo, contra a política educacional do regime militar” (GERMANO, 1994, p. 244).

Os professores do ensino fundamental e do ensino médio aliaram-se aos professores do ensino superior, descontentes com a reforma universitária, para empreender a luta por um sistema de educação pública de qualidade para todos, por uma escola verdadeiramente pública, plural e democrática e pela permeabilidade das ações do Estado:

Impulsionados pelos movimentos reivindicatórios dos professores de vários Estados em 1978, a CPB começou a se posicionar contra a política educacional do governo e a política econômica concentradora de renda, assim como pelo fim do regime autoritário (CUNHA, 1991, p. 74).

As críticas ao ensino fundamental e ao ensino médio, à reforma universitária e à educação de jovens e adultos presentes nos textos produzidos por alunos da pós-graduação em educação contribuíram para a entrada dos profissionais da área educacional na Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência (SBPC), que, a partir de então, destacou-se como organização fundamental na luta pela democratização da educação no país.

Dessa forma, a SBPC incluiu, a partir de 1970, nos debates, temas de interesse geral, tais como: política salarial, estrutura agrária, energia nuclear, legislação eleitoral entre outros, permanecendo como um dos poucos espaços livres para a manifestação dos anseios da sociedade, o que contribuiu para a participação de outras categorias sociais para as reuniões.

Na área educacional, além do debate da reforma universitária de 1968, o tema da educação ganhou destaque nas primeiras reuniões da SBPC, o que ampliou a presença de educadores e motivou a associação a incluir o tema como componente para a democratização do Estado.

Cunha (1991) ressalta que o ano de 1978 foi especialmente fértil para o processo de organização dos educadores. Houve a intensificação do movimento pela anistia aos punidos pelos governos militares, que reuniu pessoas e grupos das mais diversas tendências ideológicas; ocorreram as primeiras greves do magistério oficial em vários Estados; e ainda , foram criadas duas das mais importantes entidades do campo educacional: a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), que congregou os programas de mestrado e de doutorado do país e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) na Universidade Estadual de Campinas, que publica, desde 1978, a revista *Educação e Sociedade*. Essas entidades revelaram em sua própria criação, a resistência à política educacional dos governos militares. Os embates políticos contemplavam a defesa da escola pública, gratuita e laica, isto é,

uma escola comprometida política e socialmente com a classe trabalhadora (CUNHA, 1991).

Em 1979, professores e especialistas vinculados ao ensino superior e ao ensino de 1º e 2º graus fundaram, em São Paulo, a Associação Nacional de Docentes (Ande), com funções sindicais e com o objetivo de atuar na sociedade brasileira por uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social. Cunha (1991, p. 94) ressalta que:

A entidade atuou desde o início na organização de uma corrente de opinião que se posicionava na defesa do ensino público, da melhoria da qualidade do ensino e da participação de estudantes e seus pais na gestão da escola, visando à democratização da educação.

Na década de 1980, as três organizações – Anped, Cedes e Ande – retomaram a organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) cujas cinco conferências organizadas nesse período foram instrumentos significativos para promover a densidade do campo educacional, Cunha (1991). Para a compreensão das ideias e das intenções desses mecanismos de luta pela democratização da educação, apontamos, na sequência, as características relevantes de cada uma das conferências, de acordo com Cunha (1991, p. 94-95).

- a) I Conferência Brasileira de Educação – Tema central – “A política educacional” - abril de 1980 – São Paulo;
- b) II Conferência Brasileira de Educação – Tema central – “Educação: perspectiva na democratização da sociedade” – junho de 1982 – Belo Horizonte-MG;
- c) III Conferência Brasileira de Educação – Tema central – “Da crítica às propostas de ação” – outubro de 1984 – Niterói-RJ;
- d) IV Conferência Brasileira de Educação – “A educação e a constituinte” - setembro de 1986 – Goiânia – GO;
- e) V Conferência Brasileira de Educação – “A lei de diretrizes e bases da educação nacional” - agosto de 1988 – Brasília-DF.

Cunha (1991) destaca que o produto de maior efeito sócio-político das conferências foi a Carta de Goiânia (1986), cuja publicação somou grande repercussão junto aos educadores. Na carta, a princípio, estão expressos os sentimentos de frustração dos participantes da IV CBE, que apostaram nas eleições

de governadores em 1982 e na eleição do primeiro Presidente Civil em 1984, como instâncias de encaminhamento efetivo para a educação brasileira: “O governo federal e os governos estaduais continuavam a recorrer a programas de impacto político e de favorecimento a grupos que colocavam a educação a serviço de interesses menores” (CUNHA, 1991, p. 96). E, a seguir, na carta, foram expostas as propostas aprovadas na conferência as quais compuseram a plataforma de luta das entidades de educadores para pressionar o Congresso Constituinte. Os dispositivos da Carta de Goiânia são tratados pelo autor como o texto educacional que imprimiu a mais forte e decisiva orientação política para o embate entre sociedade civil e os constituintes.

Dentre esses dispositivos, destacamos dois, o 19 e o 20, que se referem à democratização da escola e da educação, isto é, tratam da criação de organismos colegiados, da garantia de formas democráticas de participação e de controle social da educação pública que são abordados ao longo deste trabalho.

19. O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

20. O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo das suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino (CUNHA, 1991 p. 98).

Segundo Freitas e Pilla (2006), o marco desse momento histórico foi a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1986, que congregou as organizações de educadores para lutar para que as propostas construídas durante as conferências fossem incorporadas à Constituição de 1988 e, posteriormente, à nova LDBEN, cujas principais ações tratamos a seguir.

1.8 O FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA: A LUTA PELA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Como apontamos, a Carta de Goiânia obteve grande repercussão e, após a conclusão dos trabalhos da IV Conferência, a Andes empreendeu esforços políticos para capitalizar para si os resultados obtidos na conferência, além de promover, em seguida, outro evento e convencer as entidades promotoras das CBEs a constituírem juntamente com outros segmentos sociais organizados um fórum para defender as propostas na Assembleia Constituinte:

A ANDES convenceu as entidades promotoras da CBE (ANPED, ANDE e CEDES) a se juntarem a outras para que num fórum próprio, definissem uma posição comum para o capítulo da nova Constituição que tratasse da educação e da cultura (CUNHA, 1991, p. 432).

Em consequência dessa decisão, no dia 9 de abril de 1987, na Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita, foi criado oficialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), na mesma semana de instalação da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte, na 1ª fase da Assembleia Nacional Constituinte, que teve início em 1º de fevereiro de 1987. Para os educadores, a Assembleia significava a oportunidade ímpar para institucionalizar as propostas defendidas pelos movimentos em defesa da escola pública ao longo dos tempos.

Nessa oportunidade, foi lançado o Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita. Segundo Gohn (1992, p. 212), embora a escola seja o centro das atenções, o Fórum de 1980 reivindicava um projeto para a educação em todos os níveis.

O Fórum expressava a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela democratização do país, participante do processo que alterou o regime político vigente, deslocou os militares para fora dos postos de comando político administrativo, lutou por eleições diretas em todos os níveis de governo, e ajudou a reconstruir o sistema político multipartidário.

A autora destaca que, inicialmente, o Fórum era composto por 15 entidades nacionais, a citar:

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior;
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

Educação; ANDE – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação; SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; CPB – Confederação dos Professores do Brasil; CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade; CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores; CUT – Central Única dos Trabalhadores; FENOE – Federação Nacional; FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras; OAB – Ordem dos Advogados do Brasil; SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas; UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas e UNE – União Brasileira de Estudantes (GOHN, 1992, p. 213).

Ressalta, também, que entidades distintas e com propostas diferenciadas foram capazes de promover um movimento de integração que foi penoso, difícil, mas importantíssimo, conseguindo chegar à formulação de uma plataforma educacional unitária para a Constituinte. As quinze entidades tinham pontos comuns como: a defesa da escola pública e a posição político-partidária de oposição ao regime militar. Porém, quando as entidades ligadas às igrejas defendiam a possibilidade de verbas públicas para as escolas comunitárias, o FNDEP agregou a palavra específico à sua denominação, passando, dessa forma, a ser denominado Fórum Específico da Defesa da Escola Pública.

O regimento da Assembleia Nacional Constituinte previa a apresentação de emendas populares assinadas por no mínimo trinta mil eleitores e o Fórum teve papel de vanguarda, de postulador, elaborando propostas e direções políticas por meio de uma emenda popular. Para a elaboração da emenda, o Fórum agregou os pontos principais da Carta de Goiânia. Segundo Cunha (1991), a emenda apresentada, com o apoio de 279 mil eleitores, significou a plataforma educacional mais avançada já elaborada no país, pois contemplava:

- a) a educação como direito de todo cidadão e dever do Estado;
- b) a gratuidade e a laicidade do ensino público;
- c) a defesa da livre manifestação pública de pensamento e de informação irrestrita acerca do ensino e da produção do saber;
- d) a vinculação dos recursos provenientes da receita de impostos para a educação pública, isto é, o investimento de no mínimo 13% da receita

tributária da União e 25% do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios;

- e) a gestão democrática dos equipamentos escolares;
- f) a determinação para que a União aplicasse pelo menos 2% do valor do Produto Interno Bruto a cada ano para as atividades de pesquisa científica e tecnológica;
- g) a criação de organismos de controle social dos recursos destinados à educação;
- h) a gestão democrática do ensino em todos os níveis.

A gestão democrática do ensino situou-se no processo da Assembleia Constituinte como um dos elementos fundamentais da reivindicação das entidades participantes do Fórum. O que se pretendia no texto constitucional era a garantia da participação popular (pais, professores, alunos, funcionários) na definição das políticas educacionais, o que superava, de acordo com Mendonça (2000), o conceito de escola para todos e conferia-lhe a possibilidade de transformar-se, também, em um espaço de vivência democrática e, para além disso, formar as pessoas para a participação política na sociedade com vista à sua transformação.

Nessa perspectiva, o Fórum propôs à Comissão Constituinte a seguinte redação para o texto constitucional: “gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidades”. A redação encontrou a resistência dos setores antagonistas, entre eles: a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenem), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (Abesc) e a Associação de Educação Católica (AEC), representados no Congresso Nacional pelo principal opositor, o grupo de deputados do centrão que com “[...] suas emendas de caráter privatista e empresarial, retiravam do texto constitucional a gratuidade do ensino público e a gestão democrática da escola” (GOHN, 1992, p. 216).

Adrião e Camargo (2002, p. 74) afirmam que a comissão de sistematização incorporou o conceito de gestão democrática defendida pelo FNDEP, porém, por meio de uma emenda coletiva dos deputados do centrão, o conceito foi alterado.

Dessa forma, a gestão democrática na Constituição de 88 reduziu-se a um dos princípios do Capítulo III – **Da Educação, da Cultura e do Desporto**

Seção I
Da Educação

Artigo 206: o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

Dessa forma, o termo público acrescentado à palavra ensino excluiu o ensino privado da extensão da gestão democrática e a expressão genérica na *forma da lei* postergou, então, a definição da gestão democrática para a LDB. Para Adrião e Camargo (2001), a manutenção da gestão democrática do ensino público, ao mesmo tempo que se configurou como conquista por parte dos segmentos comprometidos com a democratização da gestão da educação, representou uma conquista parcial na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentações futuras, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada.

Com a aprovação da nova Constituição, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública continuou mobilizado para intervir na regulamentação do Capítulo da Educação, por meio da criação da nova LDBEN e, conseqüentemente para a elaboração do Plano Nacional de Educação, conforme abordamos a seguir.

1.9 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A mobilização para a elaboração das diretrizes e bases da educação nacional é anterior ao processo de elaboração da nova Constituição, em 1987. Mendonça (2000, p. 105), acerca do início da mobilização para a construção da LDBEN, destaca a X reunião da Anped, realizada entre 11 e 15 de maio de 1987, em Salvador, que “[...] elegeu como temática central Educação Brasileira, dos Dispositivos Constitucionais às Diretrizes e Bases”. Nessa reunião, o professor Dermeval Saviani realizou a conferência com o tema *Em direção às novas diretrizes e bases da educação*. Mendonça (2000) assevera que, entre as várias propostas

apresentadas para a nova lei da educação, naquele momento, duas delas referiam-se ao princípio da gestão democrática do ensino público, isto é, à participação comunidade em instâncias democráticas instituídas para o controle e a execução da política educacional e o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e de controle da destinação e da quantidade de recursos financeiros da área da educação.

Mendonça (2000) expõe, também, que a mesma entidade realizou entre os dias 25 e 29 do mês de abril do ano de 1988, em Porto alegre, a reunião anual com a temática central *Por Novas Bases e Diretrizes da educação*. E, nesse mesmo ano, 1988, realizou a V Conferência Brasileira de Educação, em Brasília, cujo objeto de discussão foi também a LDB. Nessa reunião, a entidade reforçou que, para o alcance dos fins da educação, a LDB deveria estabelecer, entre outras prioridades,

[...] formas de gestão democrática nas instituições educacionais, assegurando na concepção, execução e controle do processo administrativo, bem como na destinação e emprego de verbas, a participação efetiva de todos os segmentos sociais, em especial das camadas trabalhadoras (TAVARES 1990, p.68 apud MENDONÇA 2000, p. 116).

Essas prioridades somadas às proposições elaboradas a partir da realização das conferências compuseram o anteprojeto de LDBEN apresentado pelo FNDEP à Câmara Federal, protocolizado sob o nº 1.258/88 pelo então deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), para tramitar nas comissões a partir de 1989.

No início da tramitação do anteprojeto de LDBEN, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal era presidida por Ubiratã Aguiar (PMDB-CE). O presidente da comissão indicou os componentes do grupo de trabalho de sistematização da lei, sendo que, para a coordenação, foi indicado Florestan Fernandes (PT-SP) e, para a relatoria, Jorge Hage (PSDB-BA). A sistemática de discussão adotada com a sociedade civil foi a mesma do processo constituinte, isto é, realização de audiências públicas para ouvir os representantes das entidades educacionais, principalmente o FNDEP, o que possibilitou uma grande mobilização social em torno da elaboração da lei, inclusive a apresentação de outros projetos

referentes à legislação educacional. Embora tenham ocorrido vários impasses e debates durante o processo, o substitutivo, Jorge Hage, como ficou conhecido, agregou proposições significativas na terceira versão voltadas à democratização da educação. Mendonça (2000, p. 109-110) destaca que o projeto contempla os princípios da educação escolar, entre eles, o princípio da gestão democrática. Segundo o autor:

Prevendo maior grau de liberdade às entidades escolares, estabeleceu o substitutivo que órgãos normativos dos sistemas de ensino deveriam assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, incluindo nesta competência para o ordenamento e a execução de gastos de manutenção e custeio, excetuados os de pessoal, além de determinar que os sistemas de ensino deveriam descentralizar as decisões e os controles de caráter pedagógico, administrativo e financeiro.

Na tramitação no Plenário da Câmara Federal, o substitutivo Jorge Hage encontrou a resistência dos deputados que defendiam os interesses privatistas da educação: “Esses entraves variaram desde a possibilidade de arquivamento por decurso de prazo para a apresentação de relatórios em comissões, até a apresentação surpresa de substitutivo que acomoda os interesses dos empresários do ensino” (MENDONÇA, 2000 p. 110-111).

Antes mesmo da aprovação do substitutivo na Câmara Federal, em 13 de maio de 1993, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou um projeto alternativo com as assinaturas dos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF). Para a relatoria, foi indicado Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). O substitutivo não contemplava o Sistema Nacional de Educação, reduzia a educação básica em cinco anos para o primário e em cinco para o ginásio, retornando, assim, à velha estrutura, e facilitava o financiamento público para os empresários do ensino. Saviani (1997) denunciou que, diferentemente do projeto da Câmara, que preconizava a democracia participativa, o projeto do senador Darcy Ribeiro defendia uma concepção de democracia representativa em que a sociedade participa somente por meio do voto e o eleito toma as decisões sem consultá-la.

No Senado Nacional, então, o projeto Darcy Ribeiro e o substitutivo Jorge Hage foram analisados, conforme preconiza o regimento interno da Casa e, para a relatoria, foi indicado o senador Cid Saboya de Carvalho. O senador adotou, também, o sistema de consulta, principalmente ao FNDEP e

[...] o projeto foi apresentado à Comissão de Educação do Senado na forma de um substitutivo e aprovado em 30 de novembro de 1994, sendo encaminhado ao plenário para a apreciação no mesmo mês, no final, portanto, daquela legislatura, de maneira que a apreciação do substitutivo dar-se-ia em outro período de exercício do Poder Legislativo (MENDONÇA, 2000, p. 112).

Com a mudança do campo político, no âmbito federal, em 1995, por meio da eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, o projeto substitutivo aprovado pela Comissão de Educação, em uma manobra da base governista, retornou à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, cuja relatoria passou para a responsabilidade do senador Darcy Ribeiro que, oportunamente, influenciado pelo Governo Federal, pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, por técnicos e por intelectuais alinhados às suas ideias, destacou uma série de inconstitucionalidades no substitutivo e apresentou um substitutivo que foi aprovado pela comissão.

O projeto de lei construído pelos militantes do Fórum não teve êxito, conforme denunciam Freitas e Pilla (2006, p. 30-31): “No Senado, o texto construído com a participação dos educadores, dos estudantes, da academia, dos sindicatos, entre outras entidades, foi desconsiderado.”

Assim, no texto final da LDBEN, Lei 9.394/96, aprovado em 17 de dezembro de 1996, sancionado sem vetos pelo presidente da República e publicado logo em seguida no dia 20, a gestão democrática está preconizada nos artigos 3º, 14 e 56. O artigo 3º propõe os princípios com base nos quais será ministrado o ensino público e fixa o princípio da gestão democrática da seguinte forma: “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Essa determinação, embora amplie a ideia de gestão democrática da Carta de 1988, “gestão democrática do ensino público, sob a forma da lei”, permite que o ensino

privado possa ser de vértice autoritário e flexibiliza o cumprimento do dispositivo aos organizadores dos sistemas públicos de ensino.

Paro (2001), em sua análise dos dispositivos da gestão democrática da LDBEN, critica a minimização do conteúdo da temática pelos parlamentares e manifesta o desapontamento com a falta de normas bem definidas na nova Lei de Educação que tratem do princípio da gestão democrática, pois, ao deixar a cargo dos sistemas de ensino, corre-se o risco de se perder aspectos importantes, entre eles, o da eleição de diretores. Nesse sentido, o autor afirma que

[...] ao renunciar uma regulamentação mais precisa do princípio constitucional da “gestão democrática” do ensino básico, a LDB, além de furtar-se a avançar, desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa de Estados e municípios cujos governos poderão ou não estar articulados com interesses democráticos – a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares (PARO, 2001, p. 81).

O artigo 14 e seus incisos determinam que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico;
- II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Com relação ao primeiro princípio, Paro salienta que seria absurdo que os profissionais do ensino não participassem da elaboração do projeto político-pedagógico e, sobre o segundo, o autor afirma que ele contempla o que já ocorre nas comunidades escolares e “[...] sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que se vem implantando nos diversos sistemas de ensino” (PARO, 2001, p. 81).

O artigo 56 que trata da gestão democrática das instituições públicas de ensino superior preconiza que a constituição de órgãos colegiados deliberativos

deverá ser realizada com a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional e estabelece que os docentes ocuparão 70% dos assentos em cada órgão colegiado, inclusive, naqueles que tratam da elaboração e das modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (Lei 9.394/96).

Ainda que pesem as influências contrárias, as alterações e as substituições de projetos ocorridas durante a elaboração da LDBEN e a minimização dos conteúdos da gestão democrática da educação, destacamos que o FNDEP desempenhou um trabalho significativo na correlação de forças com a elite política, tendo em vista a importância da LDB para a educação brasileira, que possibilitou a reorganização das bases legais para a educação no contexto da redemocratização do país. Na concepção de Dourado (2000, p. 78), a LDBEN apresenta-se como “[...] balizador para as políticas educacionais de democratização da escola e da gestão escolar”.

Por isso se afirma que a escola, organismo vivo da comunidade escolar, é a base de articulação entre Estado e sociedade. Melo (2006, p. 252) pondera que “[...] a escola tem um papel fundamental nesse processo que resgata inicialmente as nossas referências coletivas e a convicção de que podemos intervir no processo de construção histórica da sociedade”. Nessa dimensão, a escola pública como espaço de participação política dos atores sociais, além de estar a serviço da construção e da reconstrução do conhecimento, está a serviço da formação da consciência crítica das pessoas.

Mediante isso, os dirigentes políticos e os dirigentes escolares devem garantir o funcionamento de canais de participação política na escola, entre esses, as eleições de diretores, os conselhos escolares, as associações de pais e educadores e os grêmios estudantis. Além disso, eles devem preparar e incentivar as pessoas para a participação, conforme corrobora Mendes (2009, p. 80), “[...] faz-se necessário estimular no povo o interesse por tais mecanismos, já que a participação política é algo que precisa ser despertado no homem”.

Para que a gestão democrática da educação seja efetivada, Melo (2006, p. 253) propõe os seguintes indicadores: a) autonomia escolar; b) descentralização do poder; c) representatividade social dos conselhos e colegiados; d) controle social da

gestão educacional; e) escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição; f) inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar.

A retomada do tema da gestão democrática deu-se durante a elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE), na década de 1990. Embora o FNDEP já não estivesse tão articulado politicamente como no período anterior, ele teve participação significativa no processo de construção do PNE. Novamente, o debate nacional suscitou novas disputas na sociedade civil, cujas propostas de democratização conflitavam com as propostas do governo. O que conquistou-se nessa correlação de forças foi a manutenção da gestão democrática explicitada nas metas de gestão que tratam da participação da comunidade, da descentralização dos recursos e da autonomia administrativa e pedagógica da escola. Além disso, o plano preconiza os desdobramentos aliados às questões relacionadas ao financiamento, tais como: distribuição e gestão dos recursos financeiros, transparência e instâncias de controle (conselhos de acompanhamento e controle social). Dessa forma, “financiamento e gestão estão indissolúvelmente ligados. A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação” (BRASIL, 2001, p. 168).

O princípio da gestão democrática do ensino público previsto na Constituição Federal de 1988 e nas legislações educacionais (LDBEN e PNE) passou a compor as plataformas eleitorais de partidos políticos criados nos anos finais do regime militar, como é o caso do PT. Desde sua fundação, ele defende a democratização da gestão da educação por meio da criação de mecanismos de participação popular, como as eleições de diretores e os conselhos escolares. E é sobre os pressupostos e as diretrizes educacionais formuladas por esse partido que se encaminha o próximo capítulo.

CAPÍTULO II

OS PRESSUPOSTOS E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos e as diretrizes educacionais formuladas pelo Partido dos Trabalhadores desde sua fundação em 1980, para a área educacional.

2.1 A CRIAÇÃO DO PT: CONTRIBUIÇÃO NA ELABORAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 9.394/96

A criação do Partido dos Trabalhadores foi influenciada pela ampla mobilização social ocorrida no final da década de 1970 e no início de 1980 por meio da qual a população reivindicava a melhoria das condições de vida e o direito de participar da vida pública do país. O movimento grevista dos metalúrgicos de São Bernardo e de Diadema e o surgimento de líderes reconhecidos, como o presidente do sindicato de São Bernardo, Luís Inácio Lula da Silva (Lula), foram outros aspectos que contribuíram para a criação desse partido. A pretensão era organizar um partido de massas para representar diretamente os trabalhadores e, dessa forma, participar das decisões políticas no âmbito institucional, conforme expõe Ozaí (2009, p.18):

Gestados dentro da ordem, o PT manifestou o objetivo de priorizar a organização autônoma dos trabalhadores. A participação no jogo eleitoral e parlamentar pautou-se pela perspectiva da luta e mobilização social. O PT comprometia-se a ser uma ferramenta na luta pela organização e pela elevação da consciência política da classe trabalhadora contra a ordem social vigente.

Ozaí (2009) reitera que o PT foi criado, também, com a intenção de combater a política eleitoreira e manipuladora das massas desenvolvida pelos partidos populistas e burgueses. E, no momento em que as organizações de trabalhadores enfrentaram a mais dura repressão política da história republicana, as formulações políticas desse partido contribuíram para que grande parte da população se identificasse com ele, pois: “O PT propunha-se a representar os interesses das amplas camadas de assalariados existentes no país, com base em um programa de direitos mínimos e transformações sociais que abrissem caminho ao socialismo” (FAUSTO, 2007, p. 506).

Entretanto, nos anos que se seguiram, principalmente, após o partido disputar três eleições presidenciais com o mesmo candidato, Luís Inácio Lula da Silva, em 1989, 1993 e 1998, e ser derrotado pela burguesia, o partido redirecionou suas formulações iniciais para conquistar o poder presidencial, a qualquer custo, o que ocorreu nas eleições presidenciais do ano 2000. Após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, o partido submeteu-se às orientações do capital, adotando, assim, segundo Ozaí, a mesma forma de atuação política criticada pelos fundadores em sua origem. O autor destaca que:

Para sustentar os compromissos com os “novos companheiros”, o partido abandona até mesmo os lampejos reformistas e lança-se à política dúbia de não irritar a burguesia e os banqueiros, contando com o apoio eleitoral da massa popular com base em medidas paliativas, como o Bolsa Família (OZAÍ, 2009, p. 28).

Dessa forma, sem desconsiderar as contradições dos governos petistas em relação ao programa inicial, ressaltaremos, de agora em diante, alguns aspectos da atuação desse partido na transição para a democracia, principalmente na Assembleia Constituinte e no período de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

No período da transição democrática, conforme já destacamos, o PT constituiu-se como uma das forças expressivas de oposição ao regime militar e, com a eleição de 16 deputados federais para o Congresso Nacional nas eleições de 1986,

o partido teve participação decisiva nos debates sobre questões vitais da Assembleia Constituinte instalada em 1987, pois

[...] levou extremamente a sério o processo de elaboração da Constituição. Foi o único partido que formulou um projeto constitucional completo baseado em discussões de uma proposta redigida, a pedido da Executiva Nacional, pelo jurista Fábio Konder Comparato (KECK, 2010 p. 305).

A bancada do partido influenciou, também, na alteração das regras para a apresentação de emendas populares, o que possibilitou maior participação da sociedade civil no processo de elaboração da Constituição de 1988.

Isso provocou um amplo processo de mobilização popular, acabando por gerar 122 emendas com um total de 12.265,854 assinaturas, da qual participou uma ampla gama de movimentos sociais, sindicatos e outras organizações da sociedade civil (KECK, 2010, p. 305).

Na sequência, após a aprovação da CF/88, foi preciso juntar os esforços, novamente, para regulamentar o artigo da educação. Dessa forma, o PT articulou-se ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública para propor ao Congresso Nacional uma proposta unitária de LDB que contemplasse os anseios da classe trabalhadora. Essa proposição, por sua vez, exigiu a qualificação do discurso do partido para participar com força do debate acerca da construção da nova lei da educação, pois, segundo os petistas, é

[...] necessário que o partido se empenhe na ampliação e fortalecimento de um Fórum que articule e unifique politicamente, na defesa dos princípios que tenham por objetivos a construção de uma escola e de uma educação públicas que interessem à classe trabalhadora (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 28).

Os embates políticos que se apontavam para o período de elaboração da nova lei da educação e a necessidade de sistematizar os elementos político-pedagógicos que vinham sendo formulados pelo movimento social e pelos educadores petistas no interior do próprio partido e nas Conferências de Educação

conduziram para que a Comissão de Assuntos Educacionais do PT realizasse o primeiro Encontro Nacional de Educação⁹ (Ened).

Nesse primeiro encontro, então, os intelectuais e os educadores petistas expressaram e sistematizaram os pressupostos e as diretrizes educacionais construídas, para nortear a atuação dos trabalhadores da educação ligados ao PT nas suas várias frentes de atuação. Também, nessa oportunidade, sistematizaram as propostas para a lei de diretrizes e bases da educação, para o plano nacional de educação, para as constituições estaduais e para as leis orgânicas dos municípios: “[...] um evento gestado durante nove anos de vida do partido – e que se insere na iniciativa nacional de todos os educadores petistas em elaborar uma política educacional para dar respostas aos inúmeros desafios ” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 15).

O primeiro Ened foi precedido pelos Encontros Estaduais, cujos relatórios mostram o descaso do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) pela escola pública expresso na precarização do trabalho docente, na falta de contrato de trabalho unificado e nas péssimas condições de ensino a que alunos e professores eram submetidos. Também, os relatórios apontam para as poucas oportunidades de acesso à escola para os jovens e os adultos e destacam que, muitas vezes, nas poucas oportunidades existentes, o ensino não era significativo para eles. Apontam, ainda,

[...] o caráter excludente e antidemocrático da escola que temos e a necessidade de construção de uma escola pública popular e democrática quanto ao seu acesso e permanência, quanto à sua gestão, garantindo uma nova qualidade ao mesmo tempo científica e tecnológica. Uma escola construída como projeto a curto, médio e longo prazos, mobilizadora da sociedade, portanto, formadora e transformadora (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 21).

Os relatórios mostram que o PT se contrapõe à educação que veicula valores, conceitos e símbolos que servem à manutenção da ordem burguesa. A opção é por

⁹ O primeiro ENED foi realizado na cidade de São Paulo, nos dias 3, 4 e 5 de março de 1989.

uma educação omnilateral, isto é, a que concebe a formação da pessoa humana de forma integral: “O PT deve lutar para uma educação rica de condições humanas e materiais e na organização desses elementos, em favor da satisfação das necessidades de sobrevivência, trabalho e produção dos trabalhadores” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 89).

O princípio fundamental defendido pelo PT é a garantia do ensino público e gratuito em todos os níveis de acordo com as necessidades dos trabalhadores. Para o PT, a educação se constitui tanto como um fenômeno privilegiado para a construção de uma sociedade com base nos princípios de igualdade, fraternidade e solidariedade quanto como um fenômeno fundamental para a formação da consciência política da classe trabalhadora. O partido se coloca como educador das massas populares à medida que “[...] conscientiza a favor de quem e contra quem elas lutam, desvelando as contradições da sociedade capitalista; organiza-as para superar a pura sensibilidade dos problemas enfrentados” (DIRETÓRIO NACIONAL, 1989, p. 23).

Para além disso, o partido chama a atenção para a necessidade de garantia das condições não só de acesso, mas de permanência do trabalhador na escola, e reconhece a necessidade da ampliação dos investimentos para o setor e o controle social, conforme menciona o relatório do 1º Ened:

Essas condições só poderão existir quando forem aumentadas substancialmente as verbas para a educação, quando esses recursos forem administrados e fiscalizados pelos próprios trabalhadores quando os dirigentes forem escolhidos democraticamente e, sobretudo, quando a distribuição da renda for justa (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 24).

Para contribuir com o processo de construção da LDB, o PT construiu uma proposta de projeto de lei para a educação na qual defende que se coloque a escola, a sala de aula e a democracia no seio da comunidade escolar e que se defina as conexões existentes entre o crescimento do sistema escolar e o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade de classes deformada e selvagem (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989).

Com essa educação, o PT pretende:

- a) formar cidadãos plenamente capazes de uma compreensão crítica da realidade social e conscientes de seus direitos e responsabilidades frente ao Estado e ao conjunto da sociedade;
- b) propiciar a cada cidadão condições de poder ser governante e de controlar dirigentes na gestão democrática do poder;
- c) promover o fortalecimento de unidade e de solidariedade internacional, contra todas as formas de pressão, de preconceitos e de desrespeito à natureza e ao patrimônio cultural da humanidade;
- d) promover a participação popular.

No que diz respeito à democratização, o PT (1989) propôs metas fundamentais que abrangem os direitos de acesso, de permanência e de gestão, a saber:

- a) as escolas públicas e particulares desenvolverão suas atividades de ensino dentro do espírito democrático e participativo;
- b) nas escolas públicas, serão formados os conselhos escolares e a direção será escolhida pela comunidade escolar;
- c) criação do Conselho Popular de Educação para acompanhamento e fiscalização dos investimentos na educação;
- d) a política educacional do Estado será definida após consulta às entidades representativas de professores, de pais, de alunos e de funcionários e controlada pelo Conselho Popular de Educação;
- e) eleições livres para todos os cargos de direção da Educação Pública Popular;
- f) criação do conselho de escola como instância máxima de decisão;
- g) garantia da autonomia pedagógica, científica e administrativa;
- h) gestão acadêmica, científica, administrativa, financeira, democrática e de domínio público das instituições de ensino em todos os níveis.

Ressaltamos, segundo os relatórios, que a intenção do partido, naquele momento de elaboração da nova lei da educação, era contrapor-se ao projeto de educação da burguesia de vértice empresarial pelo qual se educa as pessoas para a

submissão aos valores do mercado, tornando-as escravas do sistema capitalista, e substituí-lo por um projeto de educação para os trabalhadores, que considerasse as experiências sociais, culturais e políticas vivenciadas por eles no mundo social e no mundo do trabalho.

Uma concepção pedagógica de interesse popular deve levar em consideração o mundo do trabalho, a produção cultural do trabalhador, sua relação com o político e a educação e não aspectos psíquicos, o desenvolvimento intelectual e sua relação com o ensino (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p.89).

O partido preconiza que a educação é decisiva para romper a lógica vigente, pela qual os mais pobres estariam destinados à exclusão e, por isso, deveriam ter acesso apenas a conhecimentos igualmente pobres, fornecidos por processos de instrução simplificados. A pretensão era transformar estruturalmente a escola, isto é, transformá-la em um espaço de aprendizagem pelo qual os trabalhadores apreendessem os conhecimentos científicos produzidos pela humanidade. Uma escola pautada nessa concepção de educação, para o partido, é determinante para a formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, capazes de intervir politicamente na sociedade na luta pela superação da sociedade de classes.

Nesse sentido, para contemplar a formação integral dos trabalhadores, o partido pondera que o ensino dos conteúdos deve ser permeado por um processo de reflexão entre professores e alunos acerca das contradições do capitalismo e do mundo do trabalho, visto como valor fundamental da sociedade. Portanto, na ação pedagógica, o partido defende a compreensão do sistema produtivo, dos instrumentos tecnológicos e da organização da produção e da distribuição da riqueza. Enfim, a intenção é superar o caráter de escola transmissora e reprodutora de conhecimentos das classes dominantes (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 30).

2.2 AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PT

O Partido dos Trabalhadores, desde a sua fundação, congregou, em virtude de suas raízes, muitos educadores e muitos intelectuais, entre eles, Paulo Freire, Moacir Gadotti, Lizete Arelaro e Florestan Fernandes. Eles viam nas proposições desse partido a contemplação dos anseios dos educadores progressistas, isto é, a socialização do ensino e a democratização da gestão da educação. Então, por meio de um trabalho coletivo, esses intelectuais, nos anos que se seguiram à fundação do PT em 1980, discutiram e avaliaram a educação brasileira nos seminários, encontros, palestras e reuniões e formularam as concepções de educação e de escola e as diretrizes educacionais do partido, com a intenção de subsidiar os governos petistas constituídos e que viriam a ser constituídos na elaboração e no desenvolvimento das políticas educacionais.

Muitas dessas formulações estão contempladas nas diretrizes educacionais dos programas de governo do partido, nos relatórios dos Eneds e nas resoluções dos Congressos Nacionais de Educação (Coneds). E, nos últimos anos, elas foram contempladas no documento *Uma escola do tamanho do Brasil* publicado em 2002, em decorrência dos seminários regionais de educação, ciência e tecnologia realizados pelo PT em Belém, Belo Horizonte, Brasília, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro e São Paulo no mesmo ano.

Dessa forma, a política educacional proposta pelo Partido dos Trabalhadores contempla três diretrizes fundamentais quais sejam: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) democratização da gestão da educação. Nos itens seguintes, então, tratamos de cada uma delas.

2.2.1 Democratização do acesso e garantia de permanência

No início da exposição acerca da concepção de educação do PT, com base nas suas proposições iniciais para a educação, apontamos que o princípio fundamental defendido é a garantia do ensino público e gratuito em todos os níveis de acordo com as necessidades das crianças, jovens e adultos oriundos das classes trabalhadoras. Segundo o partido, essa dimensão da educação deve expressar-se pela viabilização de uma Política Educacional, que além de universalizar o Ensino

Fundamental, garanta o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade e às pessoas com necessidades especiais, bem como contemple um amplo movimento de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos e a ampliação da oferta de vagas no Ensino Médio. E, para que isso se realizasse, o partido chamava a atenção para a necessidade da ampliação dos investimentos no setor educacional e de criação de mecanismos de controle social.

Em 2002, ano da primeira eleição de Luís Inácio Lula da Silva para o cargo de presidente do Brasil, em decorrência dos seminários regionais de educação, ciência e tecnologia realizados pelo PT, o partido publicou o documento *Uma escola do tamanho do Brasil* em agosto. Esse documento contempla as formulações acerca da proposta educacional do partido e um diagnóstico da educação brasileira que abrange todos os níveis e a proposta de uma política educacional a ser desenvolvida pelo eventual governo do PT. É preciso destacar que às formulações iniciais foram agregadas as propostas de programas de renda mínima e de geração de empregos.

Os intelectuais e professores reafirmam no documento que a educação em todos os níveis é um direito social básico e universal, “[...] fundador e constitutivo dos sujeitos históricos e coletivos, pois é a partir da compreensão da relação que os homens estabelecem entre si e com a natureza que são garantidos, ampliados e criados novos direitos” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 27). E, pela sua natureza, esse direito precisa ser garantido pela família e pelo Estado, esse, por sua vez, deve garantir a sua gratuidade. Eles expressaram, também, que o fenômeno da educação é fundamental para romper com a histórica dependência tecnológica e cultural e para construir uma nação autônoma e soberana na relação consigo mesma e com as outras nações.

Com relação à educação básica, o documento *Uma escola do tamanho do Brasil* aponta que ela

[...] deve ser gratuita, unitária, laica e efetivar-se na esfera pública como dever do estado democrático. Além de ser determinante para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de dependência científica, tecnológica e cultural,

visando a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária com outras nações. Defendemos uma escola unitária, que supere o dualismo da organização social brasileira, com reflexo no sistema educacional, que desde suas origens, separa a educação geral, propedêutica, da específica e profissionalizante, a primeira destinada aos ricos, e a segunda, aos pobres. Rejeitamos as visões economicistas de subordinação linear da educação às determinações do mercado, que a reduzem a treinamentos rápidos para preenchimento de postos de trabalho transitórios (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 30).

O PT coloca como prioridades para a área educacional a expansão do sistema (acesso e permanência) e a elevação da qualidade da educação, conforme destaca o documento:

Num contexto de tantas exigências, seja no campo dos direitos da cidadania, seja no mundo do trabalho, amargamos indicadores de elevado grau de analfabetismo de carência de vagas na educação infantil, de escolaridade média dos trabalhadores brasileiros de apenas cinco anos e de reduzidas oportunidades do ensino técnico (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 29).

Para o PT, a democratização do acesso, a garantia da permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos na escola e a ampliação do tempo de duração da educação básica dependem do compromisso social dos dirigentes políticos, dos profissionais do ensino, das famílias dos educandos e dos próprios educandos. E, no caso brasileiro, dependem, também, da ampliação dos recursos financeiros para a área, que estão sob o controle público. Também, o partido ressalta que é necessária a adoção de alternativas disponíveis articuladas a outras políticas públicas, tais como: transporte escolar, merenda, materiais pedagógicos, vestuário, assistência médico-odontológica etc. E, ainda, defende a realização dos programas de Renda Mínima e de outras ações destinadas à geração de emprego e de renda, para que as famílias tenham condições de manter as crianças na escola e para que jovens e adultos tenham condições de nela permanecer (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 32).

No que diz respeito à educação de tempo integral, o PT defende, onde for possível, a ampliação imediata do tempo de permanência das crianças e dos

adolescentes nas escolas. A proposta não era construir mais escolas, mas, sim, ampliar o tempo da oferta dos serviços educacionais, com a utilização de alternativas disponíveis articuladas a uma adequada política de transporte escolar para democratizar o acesso e a permanência. Para tanto, segundo o partido, é preciso romper com a dicotomia entre qualidade e quantidade, conforme exposto no documento *Uma escola do tamanho do Brasil*.

Democratizar o acesso e a permanência na escola significa superar a dicotomia estabelecida entre qualidade e quantidade. Qualidade para poucos é privilégio, e educação é direito! Qualidade é fator fundamental para o resgate de uma dívida social histórica que exige a inclusão na escola, dos 60 milhões de brasileiros com 15 ou mais, que não tiveram possibilidade de concluir sequer a escolaridade fundamental (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 6).

Nessa direção, a garantia da escola pública deve aliar a expansão do sistema educacional à qualidade do ensino, o que implica a tomada de medidas administrativas de ordem financeira e de medidas de ordem pedagógica para a organização do ensino. Com relação às medidas administrativas, em 2000, o partido defende a transformação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) em Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), o que ocorreu no governo Lula (2003-2010). Além disso, o PT aponta para o desenvolvimento de programas de complementação de renda, entre eles, o Bolsa Universidade e o Bolsa Família. As medidas pedagógicas são abordadas no próximo item.

2.2.2 Qualidade social da educação

O PT considera que, historicamente, a escola produz a exclusão social por meio dos fenômenos da reprovação e da evasão escolar e defende, na contramão dessa exclusão, que todos podem aprender. Para que isso se realize, o partido propõe, a princípio, a reorganização da escola, isto é, a mudança de seus tempos e espaços, a metodologia de ensino dos conteúdos e a forma de avaliação. Segundo o partido, é preciso:

- a) repensar a estrutura seriada da escola;
- b) tratar o conhecimento de forma interdisciplinar, para superar a fragmentação e a segmentação;
- c) planejar a ação coletiva do trabalho docente e dos demais segmentos da escola;
- d) superar a avaliação classificatória e seletiva;
- e) estabelecer a avaliação participativa, diagnóstica e formativa;
- f) considerar os ritmos e tempos de aprendizagem dos educandos.

Com essas mudanças estruturais, o PT pretende construir uma escola em que todos possam participar de sua construção, que atenda aos interesses da maioria e que busque a formação plena das classes trabalhadoras. A organização curricular dessa escola deve fundar-se nos princípios da totalidade, entendida como a articulação entre a interdisciplinaridade, a participação e a competência técnico-política. O Projeto Político-Pedagógico deve ser orientado por um processo democrático que assegure a ampla participação dos segmentos escolares, “[...] para que seu currículo promova a formação de sujeitos sociais e tenha um foco histórico, pautado na contemporaneidade, na diversidade cultural e na realidade em que a escola está inserida” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 35).

Para o partido, a qualidade social imprime um novo significado para a qualidade da educação e deve ser “[...] compreendida como aprendizagem de alto nível, isto é, com padrão desejado e compatível com o momento vivido pela sociedade atual e com a visão de longo prazo, o que significa a percepção das possibilidades futuras” (FREITAS; PILLA, 2006, p. 22-23).

A qualidade social contempla o caráter democrático e inclusivo de toda a população, desde os primeiros anos de idade às idades mais avançadas, inclusive os indígenas, os afrodescendentes e as demais etnias. O documento *Uma escola do tamanho do Brasil*, no que diz respeito à qualidade social da educação, reafirma que

A educação é um processo permanente de apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e de produção de novos conhecimentos, sendo a escola seu espaço privilegiado. Nela, deve o aluno ser orientado pelos professores, aprender a ler, a escrever, a

interpretar cientificamente os fenômenos da natureza e as relações humanas e a se relacionar criativa e responsavelmente com seu meio e com o mundo (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 33).

Nessa perspectiva, na educação, as experiências sociais, cognitivas, afetivas e culturais dos alunos devem ser consideradas para superá-las por meio da instrumentalização científica, enfim “[...] uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 23). A escola deve ser um espaço no qual o coletivo de alunos, pais, professores, funcionários e outros apreendessem e socializassem os conhecimentos a partir de suas necessidades: “Nela todos os agentes e não só os professores, possuem um papel ativo, dinâmico, todos devem experimentar novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 23).

O PT não descarta, com isso, a educação formal, pois “[...] os educadores petistas consideram necessária a associação da educação formal com a não-formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica, a sala de aula também não poderá ser o único espaço de veiculação do conhecimento” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 22). Nessa concepção de aprendizagem, consideram-se, também, como práticas educativas, as desenvolvidas pelas organizações sociais das quais o povo participa. Essas contribuem, também, para a formação da pessoa crítica e consciente de suas responsabilidades de atuação no contexto social.

Reafirmamos que essa nova qualidade da escola não será medida apenas pelas porções de conhecimento socializadas, mas pela solidariedade humana que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às políticas discriminatórias correspondentes (DIRETÓRIO NACIONAL, 1989, p. 23).

Também, para o partido, a escola deve ser um centro irradiador da cultura à disposição da comunidade, um espaço de debates e ideias, soluções e reflexões e um espaço de organização popular.

Para garantir a qualidade do ensino, outras ações são propostas, políticas nacionais de formação inicial e continuada para os profissionais do ensino aliadas à

avaliação de desempenho profissional, sem desconsiderar “[...] as diferenças e igualdades existentes nos sistemas educativos e evitar a utilização de parâmetros mercantis de produtividade, que desconsiderem a própria natureza do trabalho pedagógico” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 36).

Freitas e Pilla (2006) consideram, ainda, outros desafios a serem vencidos pelos que optam pela qualidade social da educação, entre eles, a eliminação das barreiras tangíveis e intangíveis que promovem a exclusão escolar (humilhação psicológica, discriminações raciais e sexuais, fome, falta de transporte escolar, estradas inadequadas e exigências exacerbadas de aquisição dos materiais escolares e dos uniformes escolares etc.).

2.2.3 Democratização da gestão da educação

Para o PT, o Estado democrático se sustenta na auto-organização da sociedade e na atuação dos sujeitos políticos que o constroem e o reconstroem cotidianamente. Portanto, o projeto educacional do PT se desdobra em seu âmbito específico, a política global de democratização, por meio da participação da sociedade na formulação, no acompanhamento, na gestão e na fiscalização das políticas públicas nos diferentes níveis, aspectos e instâncias.

Essa forma de governo que articula a democracia representativa aos canais de participação popular é conhecida como democracia participativa. Segundo o PT, para viabilizá-la, é necessário adequar o aparelho administrativo às exigências da democracia, em uma dinâmica de funcionamento interdisciplinar, horizontal descentralizada, ágil e com a capilaridade exigida pelo processo de participação da sociedade nas diversas instâncias de decisão sobre as políticas públicas. Para a efetivação desses elementos ideológicos, o partido defende a institucionalização de canais orgânicos que possibilitem a prática da democracia, tendo em vista que:

A criação de canais orgânicos institucionalizados e o processo de auto-organização são essenciais para que a população possa se apropriar das informações afetas ao funcionamento do Estado e as orientações políticas por ele implementadas, até hoje tratadas como

patrimônio privado dos governantes e dos grupos econômicos que lotearam o Estado (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1989, p. 11).

A transparência administrativa e a circulação de informações são elementos essenciais na readequação do aparelho estatal, pois, pela apropriação das informações acerca do funcionamento do Estado-burguês, a população pode interferir na sua organização, compreender as responsabilidades e as competências dos municípios, dos Estados e da União: “Esta compreensão da democracia confere ao PT um papel singular no que se refere à educação da sociedade e a sua autoeducação” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1992, p. 11). O princípio da democratização de informações é, segundo Daniel (1988, p. 195), “[...] elemento constitutivo de uma gestão local democrática”, para democratizar o poder de decisão política.

Com esse modo de governar, o PT pretende contribuir para a formação de uma cultura democrática e de sujeitos que construam, no presente, as bases de uma sociedade socialista e democrática.

O PT compreende a política educacional como um desdobramento desse projeto de radicalização da democracia, viabilizado por meio de canais orgânicos de participação, autônomos, paritários, representativos e deliberativos com poder de formulação, execução, acompanhamento, gestão e fiscalização das políticas públicas para o setor. Esses canais devem estar articulados entre si, desde as unidades escolares até o nível mais alto do sistema de ensino. Nas unidades de ensino, a gestão democrática se constitui, portanto, como eixo principal da política educacional proposta pelo PT, “[...] do qual deriva o compromisso político com a viabilização de um intenso processo participativo para concretizar um ensino de qualidade, vinculado à realidade e articulado com o projeto de desenvolvimento para o Brasil” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1999, s.p.).

Nesse sentido, a instituição de mecanismos de participação política nas escolas contribui para a transformação das relações hierárquicas de poder de decisão e possibilita à comunidade escolar a intervenção na gestão administrativa e pedagógica. Entre os mecanismos propostos, destacamos:

- a) a eleição direta uninominal de diretores e vices (através de chapas);
- b) a criação dos conselhos escolares;
- c) a superação do funcionamento burocratizado, fragmentado dos sistemas de ensino;
- d) a transferência de verbas diretamente às escolas por meio dos conselhos escolares.

Para o PT, democratizar é

[...] construir participativamente um projeto de educação de qualidade social, transformador e libertador, em que o sistema de ensino e, especialmente, a escola seja um laboratório para o exercício e a conquista de direitos, voltado à construção de um projeto social solidário, que tenha, na prática da justiça e da liberdade, no respeito humano, nas relações fraternas entre homens e mulheres e na reconstituição harmônica com a natureza, o centro de suas preocupações (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 2002, p. 37).

Ressaltamos que, no 4º Ened realizado no Rio de Janeiro, nos dias 30 e 31 de outubro e 1º e 2 de novembro de 1999, o setorial da educação do PT destacou, para além da criação dos mecanismos legais de democratização da gestão, a necessidade de um processo de formação permanente com todos os segmentos da comunidade escolar para potencializar o processo participativo pela democratização do acesso ao conhecimento, uma vez que

[...] a gestão democrática da escola implica também uma concepção epistemológica que concebe a participação como elemento fundamental para que se problematize a concepção de currículo e educação que sustentam implicitamente as práticas educativas e implica, sobretudo, um entendimento acerca da participação como um processo em que se problematizam também as subjetividades, ao desafiar os sujeitos a assumirem a luta por seus direitos e construção de suas autorias (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1999, s.p.).

O PT considera, ainda, que a criação de mecanismos de participação popular contribui para a melhoria da qualidade do ensino, conforme preconizam Freitas e Pilla:

A gestão democrática e o diálogo amplo e transparente, são pois os caminhos para mobilizar pessoas, garantir e efetivar a qualidade da educação, uma vez que, além de cuidar da dimensão ética do conhecimento coletivo, tem, também, o potencial para cuidar dos aspectos afetivos das relações interpessoais e das próprias pessoas, propiciando o respeito pelas individualidades, pela lealdade do coletivo, pela cooperação e pela autonomia, entre outros (FREITAS; PILLA, 2006, p. 19).

Nessa dimensão, para o PT, a escola é o espaço do exercício e da conquista de direitos humanos com vistas à construção de um projeto social solidário, tendo, como centro das preocupações, a justiça, a liberdade, o respeito humano, as relações fraternas entre homens e mulheres e a reconstituição da relação harmônica desses com a natureza. A escola, nessa dimensão, pode ser um espaço de organização política das classes populares, pois, por meio do debate de ideias, de problemas e de soluções, a organização popular vai sendo sistematizada.

Esses fundamentos teóricos e as diretrizes educacionais arroladas neste capítulo até então inspiraram os governos petistas, nos âmbitos estadual e municipal, a desenvolver processos de democratização da gestão da educação, como é o caso do município de Sarandi, onde, no ano de 2001 teve início um processo de democratização da educação do qual tratamos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PT DE SARANDI-PR: OS DESAFIOS DO GOVERNO E OS IMPACTOS DAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PARTIDO NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, abordamos a política educacional desenvolvida no município de Sarandi. Iniciamos pela exposição do contexto político e social do município; em seguida, apresentamos as proposições do PT para a educação municipal; e por último, destacamos os desafios e os impactos das diretrizes educacionais do partido nos níveis e nas modalidades de ensino, bem como na valorização dos trabalhadores do ensino.

3.1 O CONTEXTO POLÍTICO E SOCIAL DO MUNICÍPIO

O povoado de Sarandi se localiza na região metropolitana de Maringá. Fundado em 1947, pela Companhia de Terras Norte do Paraná e, em 1951, elevado à categoria de Distrito Administrativo de Marialva-PR, Sarandi permaneceu nessa condição durante trinta anos. Nos anos iniciais da década de 1980, um grupo de pessoas formado, em sua maioria, por empresários iniciou um movimento reivindicatório para conquistar a emancipação político-administrativa do Distrito. Precisamente em 14 de outubro de 1981, os senhores Júlio Bifon, Hélio Gremes, Milton Martini, Massami Koga, Aquilino Gaudêncio, Nézio Mantelo, Carlos Birches, Alcides Pavão e José Pollo representaram o Distrito junto ao governador do Estado, o General Ney Braga, para reivindicar em nome do povo de Sarandi a emancipação do Distrito por meio da aprovação da Lei Estadual 7.502, de autoria do deputado estadual Antonio Facci, o que sensibilizou o governador-general para a promulgação da Lei em outubro de 1981 (MAGALHÃES, 2009, p. 38).

Após a conquista da emancipação político-administrativa em 1981, os eleitos para o cargo de prefeito nas eleições realizadas a partir de 1982 foram os empresários Julio Bifon (1983), Helio Gremes (1989), Milton Martini (1993) e Júlio Bifon (1997), justamente os que foram à capital do Estado reivindicar a emancipação do Distrito. Esses políticos constituíram três grupos com idêntica orientação ideológica e revezaram-se no poder Executivo municipal até o ano 2000. No poder, estabeleceram relações assistencialistas com as populações das classes trabalhadoras e relações clientelistas com as famílias da classe alta. Dentre essas relações, podemos citar as nomeações por meio de indicação de apadrinhados para os cargos públicos superiores do município, inclusive, para o cargo de direção escolar; a facilitação na aprovação em processos seletivos para o preenchimento de vagas na prefeitura; a gratuidade dos serviços de abastecimento de água; a isenção de impostos aos moradores antigos da cidade (pioneiros); e a facilitação ao acesso às consultas e aos exames médicos na rede de saúde, enquanto os mais pobres eram obrigados a enfrentar, nas madrugadas, as longas filas e aguardar meses para obter o atendimento que vinha sempre pelas mãos dos coronéis da política do município.

Sarandi é um dos municípios do Estado cujo crescimento demográfico deu-se de forma desordenada desde a fundação do povoado. Esse crescimento deveu-se a três fatores: a) perspectivas de riquezas nas plantações de café, fato esse que atraiu pessoas dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e outros; b) desfavelamento da cidade-polo, Maringá, ocorrido nos anos 70; c) migração das pessoas do campo devido à mecanização agrícola nos anos iniciais da década de 1970.

O crescimento demográfico de Sarandi tem seu marco em 1976 quando ainda era distrito de Marialva e recebeu a população da área rural que deixou o campo por força da geada que dizimou os cafezais, momento em que o governo Federal iniciou o incentivo para a plantação de soja. Com a política agrícola mecanizada e o crescimento do êxodo rural, fez com que as pessoas procurassem os núcleos urbanos para instalarem-se. Como em Sarandi o preço dos lotes era mais ameno que em Maringá, os moradores do município procuraram adquirir seus lotes, assim como fizeram moradores de toda região (SARANDI, 2007, p. 10).

Em 2001, a grande maioria da população vivia em condições de pobreza. Da população geral, 90% utilizavam os serviços de saúde ofertados pelo município, 60% viviam de benefícios sociais concedidos pelo Governo Federal e 30% em condições de pobreza absoluta: “Temos aproximadamente vinte e seis mil pessoas vivendo em condições sub-humanas, pois muitas das casas não oferecem as condições mínimas de sobrevivência tendo um rendimento mensal de até um salário mínimo” (SARANDI, 2003, s.p.). Além disso, essa população, em sua maioria, era formada por pessoas analfabetas funcionais ou analfabetas absolutas.

Em 2013, após trinta anos de emancipação político-administrativa, o município contava com uma população de aproximadamente 82.8 mil habitantes e apresentava o menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), 0,695, da Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense (Amusep).

O caráter de município em desenvolvimento e a proximidade com Maringá, grande polo econômico da região, contribuiu para que o município não se desenvolvesse, principalmente na área econômica. O município não possui empresas e indústrias de grande porte e grande parte dos trabalhadores, para conseguir o sustento, deslocam-se, diariamente, de ônibus, a pé, de bicicleta e alguns de moto ou carro para Maringá. Esse fenômeno urbano caracteriza Sarandi como cidade-dormitório.

Assim como não se teve a intenção de preparar a cidade estruturalmente, também não se teve para a rede social, o sistema de saúde, o sistema de abastecimento de água e o sistema educacional. A organização dessas áreas não acompanhou o crescimento populacional e os serviços tornaram-se insuficientes, principalmente os de abastecimento de água. Diante desse quadro, nos anos finais da década de 1990, os governantes, incentivados pela política neoliberal ¹⁰

¹⁰ Aplicada no Brasil na década de 1980, sob a orientação das organizações multilaterais. Trata-se da reinvenção do liberalismo clássico, cujos pilares fundamentais são: abertura comercial, desregulação financeira e do mercado de trabalho, privatização, diminuição dos gastos sociais públicos, supressão dos direitos sociais etc. BOITO JR, **Armando. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

desenvolvida no país, intentaram para a privatização dos serviços de abastecimento de água, porém foram impedidos pelos movimentos sociais.

O governo do Paraná, nesse período, era comandado por Jaime Lerner, do Partido da Frente Liberal (PFL), que concedeu privilégios do erário público para a instalação de grandes montadoras de veículos na região metropolitana da capital do Estado, Curitiba, o que atraiu grande massa de trabalhadores de todas as regiões do país para o entorno da capital. A investida neoliberal comandada pelo grupo de Lerner conseguiu privatizar o Banco Banestado, 50% das ações da Companhia de Saneamento do Paraná (Sanepar), as rodovias e teve a tentativa frustrada, devido à pressão dos movimentos sociais, da privatização da Companhia de Energia Elétrica do Paraná (Copel).

Na área educacional no Estado do Paraná, o desmonte neoliberal deu-se pela cessação dos cursos de Magistério – nível Ensino Médio em quase todos os municípios do Paraná - e os recursos financeiros do Estado da área educacional foram direcionados para a construção de obras faraônicas, tais como: Farol do Saber¹¹ e Universidade do Professor¹². Essa política educacional adotada foi seguida por muitos prefeitos municipais e dirigentes escolares cooptados pelo governador com a promessa de distribuição de verbas, construção, reforma e ampliação das unidades de ensino. Para esses, o governo propunha a modernização com a implantação de laboratórios de informática educacional e de bibliotecas. A intenção desse governo era melhorar as estatísticas educacionais do Paraná em curto prazo e formar um contingente para ingressar no mercado de trabalho.

Com a cessação do curso de Magistério no município de Sarandi, o prefeito de Sarandi, Júlio Bifon (PSDB), para apoiar as ações de Lerner e contribuir para a efetivação da política neoliberal na educação para formação inicial dos professores do município, estabeleceu convênio com a Inteligência Educacional e Sistemas de

¹¹ Bibliotecas comunitárias criadas para apoiar as escolas municipais. Funcionam, também, como pontos de referência cultural e lazer para a comunidade.

¹² Implantada em 1995, em parceria com a Copel, no sítio Faxinal do Céu, no município de Faxinal do Céu-Pr., com objetivo de formar os professores pela sensibilização, para a melhoria da autoestima e, por consequência da prática pedagógica.

Ensino (IESDE) e com a Universidade Tecnológica do Paraná. Esse último convênio, no entanto, foi impedido com a mudança do campo político da administração municipal, em 2000, do PSDB para o PT.

Além disso, Bifon incentivou e possibilitou a participação dos professores nos seminários avançados realizados na Universidade do Professor, idealizada para atender a um dos elementos da qualidade total da educação¹³. O que se pretendia com a realização dos seminários avançados¹⁴ era a formação dos professores pela sensibilização e motivação para melhorar sua autoestima e, por consequência, a prática pedagógica. Além da participação dos professores municipais nos cursos e seminários desenvolvidos na Universidade do Professor, as ações de formação continuada realizadas no município atendiam a mesma orientação teórico-metodológica adotada pela universidade, a qual será aprofundada no decorrer deste trabalho.

3.2 A RUPTURA: O POVO ROMPE COM A ELITE DIRIGENTE

Historicamente, as elites, no exercício do poder, concedem ao povo benefícios com a intenção de garantir o domínio de um projeto hegemônico de forma equilibrada. No entanto, essas medidas compensatórias se desgastam rapidamente e, em consequência disso, vem a reação contrária das forças populares, que reivindicam das elites outras concessões. Essa reação provoca um desequilíbrio nas relações de poder entre as forças e, quando as reivindicações não são atendidas o que se observa é a mudança do campo político no poder, como ocorrido no município de Sarandi, conforme destacamos a seguir.

Nos anos finais da década de 1990, período em que o governo municipal e os políticos tradicionais de Sarandi passaram a gozar de impopularidade em virtude da precariedade dos serviços públicos a que a população tem direito, das investidas de privatização dos bens públicos, das práticas de corrupção e do abandono dos bens

¹³ Aplicação dos elementos do modelo gerencial do campo empresarial na educação: controle de qualidade, flexibilização, produtividade, polivalência etc.

¹⁴ Grandes seminários realizados na Faculdade do Professor de Faxinal do Céu, Paraná.

públicos existentes, as relações de poder no município foram alteradas pela pressão dos movimentos sociais e dos partidos contrários a essa administração.

A história de Sarandi, no final da década de 1990, foi marcada por vários protestos organizados pelos movimentos sociais, entre eles, a União dos Estudantes de Sarandi (Uses), a União das Associações de Moradores de Sarandi (Unissan), movimentos religiosos ligados à Igreja Católica e o PT, todos com o objetivo de reivindicar benfeitorias para os bairros, melhoria dos serviços públicos de saúde e de educação, melhoria do abastecimento de água e, principalmente, impedir a privatização do sistema de abastecimento de água. Diante da ameaça de perder para a iniciativa privada o seu bem mais precioso, a água, as forças políticas da classe trabalhadora de Sarandi organizaram-se em um coletivo maior e disseram não à privatização.

Damasceno (2002) expõe que a tentativa de privatização dos serviços de abastecimento de água, por meio da aprovação do projeto de lei 834/98 do então prefeito Júlio Bifon - em primeira discussão -, pela Câmara de Vereadores, no mês de julho de 1998, com dez votos favoráveis ao projeto e cinco contrários -, conduziu para a densidade das manifestações populares contra a privatização dos serviços de abastecimento de água. Era a *Revolta das Torneiras Vazias: a luta de uma cidade contra a privatização da água*¹⁵.

Os movimentos sociais organizaram-se e ocuparam o plenário da Câmara de Vereadores para apoiar os dois vereadores petistas e impedir que o projeto fosse aprovado em segunda votação em seção extraordinária. Participaram dessa primeira ocupação cerca de 150 pessoas oriundas de vários movimentos, principalmente do estudantil, que liderava a mobilização. No entanto, o prefeito e seus aliados não desistiram da intenção de privatizar os serviços de abastecimento de água. O prefeito convocou a força militar para intimidar as pessoas e prender os líderes do movimento, principalmente os estudantes, o que não os intimidou, pois, na próxima

¹⁵ Referência à publicação que trata da luta dos moradores de Sarandi contra a privatização dos serviços de abastecimento de água.

reunião, cerca de mil estudantes se aglomeraram em frente à Câmara sob a repressão policial para impedir a votação do projeto (DAMASCENO, 2002, p. 19).

O movimento conseguiu, com a mobilização permanente, cancelar as sessões para aprovação do projeto, evitar outras manobras do prefeito Júlio Bifon e dos vereadores da base governista e, também, fazer com que os compradores do sistema de abastecimento de água desistissem do negócio: “Vencemos o Prefeito, vencemos os vereadores traidores e, principalmente, tínhamos vencido a lógica que predominava no país: a de privatizar o patrimônio público” (DAMASCENO, 2002, p. 36).

Essa luta ampliou as condições políticas do Partido dos Trabalhadores para a disputa eleitoral do ano 2000 no âmbito municipal, em virtude da participação ativa dos membros do partido na mobilização popular.

Somado a isso, o partido contou com o apoio dos movimentos sociais e da Igreja Católica, principalmente dos quatro padres responsáveis pelas quatro paróquias existentes no município, que, há vários anos, desenvolviam um trabalho de evangelização pautado na Teologia da Libertação, com o propósito de desenvolver nos leigos a consciência política. Eles não mediam esforços para organizar as comunidades nos movimentos de base da Igreja, Pastoral da Juventude (PJ) e Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), para incentivar os leigos a participarem da política partidária.

Em consequência desses fatores, no dia 6 de outubro do ano 2000, o PT de Sarandi conquistou o governo municipal e duas vagas no Legislativo. Dessa forma, a partir de 2001, o partido primou pelo desenvolvimento de uma política municipal voltada para a radicalização da democracia da qual tratamos a seguir.

3.3 AS PROPOSTAS DO GOVERNO DEMOCRÁTICO POPULAR: DEMOCRATIZAÇÃO DA CIDADE E DA EDUCAÇÃO

Para o PT, a democracia não se limita à participação do eleitor por meio do voto somente nos períodos eleitorais, conforme vimos no capítulo anterior. A democracia, para o partido, além de contemplar a melhoria das condições de vida da

população, precisa compreender o direito à participação popular nas questões públicas, pois,

[...] para além da democracia representativa, cabe pensar na articulação desta com canais da democracia direta, seja no nível do executivo, seja no legislativo. Na ausência de tais canais, é muito difícil que se instaure um efetivo controle da sociedade – ou, propriamente, da maioria da sociedade – sobre o Estado (DANIEL, 1988, p. 187).

Nessa perspectiva de radicalização da democracia, o PT propôs as seguintes metas na plataforma eleitoral apresentada ao povo de Sarandi nas eleições municipais do ano 2000:

- a) revolucionar a relação do poder público com a população;
- b) incentivar a participação popular na definição, no acompanhamento e na fiscalização das políticas públicas;
- c) colocar fim às relações clientelistas e assistencialistas na administração pública municipal;
- d) fortalecer os movimentos populares;
- e) dar transparência aos atos administrativos;
- f) implantar o orçamento participativo.

Na área educacional, com vistas à democratização da educação, o governo do PT, norteado pelos pressupostos teóricos e pelas diretrizes educacionais apresentadas no capítulo anterior, propôs o desenvolvimento de uma política pública de educação que contemplava a ampliação de vagas para as crianças de 0 a 6 anos de idade, e a inclusão dos jovens, adultos e idosos ao sistema municipal de ensino, a melhoria e a ampliação do acesso às crianças com necessidades especiais.

Para melhorar a qualidade da educação, o governo comprometeu-se em criar as condições necessárias para o desenvolvimento do ensino, tais como: diminuição do número de alunos por sala de aula, ampliação dos espaços de ensino e aprendizagem (sala de leitura, ambiente de informática educacional, contraturno, salas de recurso, quadras de esportes etc.). Também, propôs a elaboração da Proposta Curricular e a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos.

No que diz respeito à democratização das relações de poder na escola e no âmbito do Sistema Municipal de Ensino, o governo propôs a realização de eleições diretas para a escolha dos diretores escolares, a dinamização das Associações de Pais, Professores e Funcionários (APPFs), a organização dos conselhos escolares, a realização de plenárias, a realização das conferências municipais de educação, a criação do sistema municipal de ensino, a criação do conselho municipal de educação e o fortalecimento e dinamização dos conselhos vinculados à educação, a citar, Conselho da Merenda Escolar e Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental: “Trata-se de construir e consolidar, na dimensão educacional, uma esfera pública de decisão, fortalecendo o controle social sobre o Estado e garantindo que a escola seja realmente pública” (DIRETÓRIO NACIONAL DO PT, 1999, s.p.)

E, além disso, para garantir a construção da Escola Pública, Democrática, Popular e de Qualidade, o governo previu, no plano de ação, o aspecto da valorização dos trabalhadores da educação, que contemplava a melhoria salarial, a carreira e a melhoria das condições de trabalho. Além dessas questões, o governo propôs o incentivo à formação inicial e a realização de programas de formação continuada em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a criação do quadro de trabalhadores do ensino para a educação infantil e a inclusão deles no Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério, sendo o ingresso, exclusivamente, mediante concurso público.

Como afirmamos, a intenção desse governo era colocar em movimento as diretrizes educacionais, a saber: a) a democratização do acesso e garantia de permanência; b) a qualidade social da educação; c) a democratização da gestão da educação; d) valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, guiado por essas diretrizes, analisamos, a seguir, a política educacional implementada na rede municipal de ensino de Sarandi no período de 2001 a 2008.

3.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PT DE SARANDI-PR: AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO PARTIDO EM MOVIMENTO

Nestas considerações iniciais acerca da política educacional, procuraremos destacar os seus aspectos de acordo com as quatro diretrizes educacionais citadas: Mas, antes de iniciar, precisamos caracterizar a rede de ensino na qual a política foi desenvolvida.

No ano de 2001, primeiro ano do governo petista, a rede municipal contava com dezessete escolas de ensino fundamental, seis centros municipais de educação infantil (CMEIs), três centros de educação infantil (CEIs) conveniados com o município e cinco escolas de ensino fundamental e médio da rede estadual de ensino. A rede particular era composta por uma escola de ensino fundamental, três escolas de educação infantil e uma faculdade. Na rede municipal, eram atendidos 8.400 (oito mil e quatrocentos) alunos, distribuídos da seguinte forma: 6.828 (seis mil, oitocentos e vinte oito) nas unidades de ensino fundamental e 1.572 (mil quinhentos e setenta e dois) nas unidades de educação infantil. O atendimento à educação de jovens e adultos (escolarização e alfabetização) não era contemplado, mesmo a população de Sarandi sendo constituída por um grande número de pessoas com Ensino Fundamental – 1ª fase – incompleto e por muitos analfabetos absolutos.

Observamos, pelos dados acima, que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade ainda não abrangia todas elas em virtude da falta de financiamento. Observamos, ainda, a inexistência de atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos. Esses e outros problemas constituíram-se como desafios a serem enfrentados pelo governo petista por meio da política educacional.

No próximo item, antes da exploração dos desafios e das ações que impactaram a educação municipal, buscamos compreender os fundamentos da política educacional.

3.4.1 Os pressupostos teóricos da política educacional

A política educacional proposta pelo PT de Sarandi tinha como metas tanto democratizar as relações de poder no âmbito do município e das instituições de ensino por meio da criação de canais de participação política da comunidade, quanto ampliar o atendimento educacional para um maior número de pessoas, entre elas, as

crianças da faixa etária de 0 a 6 anos e os jovens, adultos e idosos. Ponderamos, entretanto, que os planejadores da política educacional preconizam que a democratização da educação, além do acesso e da permanência do aluno na escola e da democratização das relações de poder em seu interior, consolida-se quando os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade são socializados entre todos e possibilitando-lhes a compreensão da realidade histórico-social, conforme exposto na Proposta Curricular da rede municipal de ensino.

A interpretação da realidade que se persegue é a interpretação dialética para qual a parte de um conteúdo, por exemplo – só pode ser compreendida em relação ao todo, observando-se as implicações entre conceitos, entre fatos sociais e entre conceitos e fatos sociais (SARANDI, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, a escola pública proposta por esses educadores é aquela que está a serviço da socialização dos conhecimentos, os quais contribuem para desenvolver a consciência de classe e preparar as pessoas para interferir na organização da sociedade capitalista com vista à sua superação. A escola é compreendida, então, como espaço de luta em favor da emancipação política dos filhos das classes trabalhadoras.

Nessa proposição, segundo os formuladores da política educacional, os trabalhadores do ensino são os sujeitos fundamentais. Em especial, os professores, que precisam estar preparados política e pedagogicamente para desencadear reflexões acerca da realidade em que vivem os alunos, por meio da análise dos determinantes políticos, econômicos e sociais que geram os processos de exploração dos trabalhadores e de exclusão social: “Ninguém melhor do que os trabalhadores do ensino para contribuir para a socialização e democratização da educação” (SARANDI, 2001, s.p.).

Essas formulações teóricas exigiram a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e dos centros municipais de educação infantil. Nessa direção, o marco inicial da reorganização do ensino foi a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino com a participação das comunidades

escolares. Nesse processo, os participantes puderam analisar a escola que tinham e propor a escola que queriam, conforme expõem Araujo e Barbosa (2008, s.p.):

A todos os profissionais da educação e às comunidade escolares vem sendo proporcionada a oportunidade de participar da elaboração da Política Pública Municipal de Educação, tendo em vista que para implementar uma política pública de educação no âmbito do município faz-se necessário a participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, pois eles conhecem a realidade, conhecem os desafios, têm expectativas e necessidades.

Paralelamente à reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (Smed) realizou um processo de reflexão acerca da política educacional proposta pelo PT. Inicialmente, a ênfase das reflexões recaiu sobre as questões do ensino e da aprendizagem. Até então, o ensino e a aprendizagem na rede municipal eram norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Nesse momento, os coordenadores pedagógicos que atuavam na Smed propuseram a elaboração de uma Proposta Curricular para o município que abrangesse todas as modalidades de ensino: educação infantil, ensino fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos. Essa proposição foi acatada por todos os professores.

A elaboração dos documentos da Proposta Curricular contou com a participação de 229 professores – 53,38% - dos 429 existentes e 33 assessores das Instituições de Ensino Superior (IES).

O trabalho coletivo de elaboração desses primeiros documentos que nortearam o ensino da rede municipal foi desenvolvido durante os anos de 2002 e 2003. O trabalho era realizado após o término das atividades escolares e aos finais de semana, nos grupos de estudo organizados por área de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Ensino Religioso) e sob a coordenação de um(a) professor(a) do município e assessoria de professores das IES. A assessoria geral esteve a cargo de uma

professora da Universidade Federal do Paraná. Os coordenadores da Smed, acerca do movimento de elaboração da Proposta Curricular, afirmam que:

Ao elaborarmos a proposta curricular não estamos simplesmente produzindo mais um documento, e sim estamos construindo coletivamente a nossa visão de educação, sociedade, infância, processo de ensino aprendizagem, de planejamento e o mais importante estamos mudando nossa forma de pensar o mundo que vivemos, sentindo necessidades e criando novos caminhos para a educação (SARANDI, 2003, s.p.).

As primeiras versões dos documentos elaborados foram publicadas no início do ano de 2004, em três volumes intitulados como: *Proposta Curricular Para a Educação Infantil*, *Proposta Curricular Para o Ensino Fundamental* e *Proposta Curricular Para a Educação Especial - Norteadores Teóricos*.

Com a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 2006 e do Ensino Fundamental de 9 anos em 2007, foi necessário revisar os documentos. A segunda versão, então, com caráter de reelaboração/revisão, teve início no primeiro semestre de 2007 e, para o desenvolvimento desse processo, foi constituído um grupo de trabalho formado por coordenadores da própria Smed e por assessores das IES, sob a assessoria geral de uma professora da Universidade Estadual de Maringá.

No primeiro semestre de 2008, os documentos preliminares da proposta foram apresentados aos professores em um seminário denominado *Reflexões Teórico-Práticas Sobre a Proposta Curricular de Sarandi-Pr.*, com duração de três dias, e teve como objetivo refletir com os professores da rede questões fundamentais da proposta, a saber: fundamentação teórica, conteúdos, encaminhamento metodológico e avaliação em cada área do conhecimento, para, em seguida, concluir a revisão. Além da reflexão acerca desses conteúdos, os professores puderam aprofundar as discussões relacionadas à democratização da educação municipal, que busca garantir o acesso e a permanência das pessoas na escola e democratizar as relações de poder.

A Proposta Curricular fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, que destaca a escola como socializadora dos saberes universais construídos historicamente pela humanidade nas relações sociais e na ação com a natureza. O conhecimento científico é o elemento de referência dos conteúdos das disciplinas. A proposta busca empreender um ensino em que o aluno, de posse do conhecimento científico, seja capaz de reconhecer-se como sujeito em construção e de compreender os movimentos contraditórios da sociedade capitalista. Nessa dimensão,

[...] a apropriação do processo histórico da sociedade é imprescindível. A compreensão da ordem capitalista, de como ela se mantém na atualidade, das suas contradições, conflitos e necessidades é condição para se empreender um ensino que ultrapasse a mera função adaptativa. A escola como lugar legitimado para a transmissão do saber tem o compromisso de formar o homem com elementos que lhe permitam interferir na realidade que o circunda, de modo a que, nela o humano venha em primeiro lugar e não o consumo das coisas (SARANDI, 2009, p. 18).

A opção, então, é por uma orientação teórica voltada para a mudança de postura da pessoa humana, para que desenvolva uma postura crítica em relação à realidade em que vive e lute pela sua transformação.

Em continuidade à nossa exposição acerca da educação do município de Sarandi, destacamos, no próximo item, os desafios do governo e os impactos das diretrizes educacionais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Também, enfatizamos os desafios e os impactos na valorização dos profissionais do ensino. Decidimos, por uma questão metodológica, tratar, primeiramente, da Educação Infantil, depois do Ensino Fundamental, em seguida Educação de Jovens e Adultos e, por último, dos aspectos acerca da valorização dos profissionais da educação.

3.5 EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da educação brasileira, a educação infantil era subordinada, no âmbito da Federação, aos Ministérios da Saúde, da Assistência Social e da Justiça e, no âmbito municipal, na maioria das vezes, era vinculada às instituições governamentais e não governamentais da área da assistência social.

Com a aprovação da LDBEN (1996), o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade é considerado como a primeira etapa da Educação Básica:

A educação infantil primeira etapa da educação básica tem por finalidade o desenvolvimento integral até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (LDBEN, 1996, p. 29).

Dessa forma, a educação infantil passou a integrar a Educação Básica e tornou-se atribuição do Ministério da Educação e dos municípios, e não mais da Assistência Social. Entretanto, no município de Sarandi, nos anos finais da década de 2000, mesmo com as garantias legais conquistadas, a educação infantil era totalmente vinculada ao Departamento de Assistência Social e à Associação de Proteção à Maternidade e à Infância (APMI). Ao todo, eram atendidas 1.235 crianças, um número pequeno em relação à demanda por vagas, em torno de 2100, na época.

Nesse aspecto, salientamos, ainda, que, embora a LDBEN aponte o Ministério da Educação como responsável também pelo desenvolvimento da educação infantil, a responsabilidade maior pela oferta e pela manutenção desse nível de ensino recai sobre os municípios. Em consequência dessa situação, os gestores municipais não conseguem atender a demanda existente por falta de recursos financeiros para a manutenção.

O processo de universalização dessa etapa da educação básica ainda caminha a passos curtos, em virtude do baixo investimento em educação no país. Ponderamos, entretanto, que a questão do financiamento à modalidade vem sendo solucionada com a adoção de medidas propiciadas pela Lei 11.494/2007, Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), e pela efetivação dos programas federais voltados para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos, como o programa Super Creche, implantado durante o Governo Dilma Rousseff (PT) no ano

de 2011. Por esse programa, os recursos financeiros são repassados aos municípios para serem investidos na construção da obra, na aquisição do mobiliário e na manutenção.

Os dispositivos legais alteraram, então, o caráter assistencialista imprimido ao atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade ao longo do tempo para o atendimento educacional “[...] a expressão Educação Infantil buscou integrar o atendimento a esta faixa etária, rompendo com a raiz assistencialista tradicional no ensino pré-escolar” (SARANDI, 2009, p. 34).

Destacamos que o processo de integração da Educação Infantil ao Sistema Municipal de Ensino consolidou-se com a chegada do PT ao governo de Sarandi-Pr, em 2001. A esse governo, coube a tarefa de concluir a transição e as primeiras medidas tomadas foram: assessorar pedagogicamente as unidades de ensino de educação infantil, coordenar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da proposta curricular, preparar a infraestrutura, preparar os trabalhadores, constituir o quadro de profissionais do ensino.

Por meio da elaboração coletiva do projeto político-pedagógico e da proposta curricular, buscou-se a compreensão da função educativa da educação infantil formulada nos últimos anos, isto é, a formação humana e social da criança, que abarca seu desenvolvimento físico, psicológico intelectual e social. A intenção do governo petista é

[...] garantir às crianças das Instituições de Educação Infantil (IEI) matriculadas nos centros de Educação Infantil (municipais - CMEIs, conveniados CEIs) e escolas, é que ela seja rica em possibilidades culturais e sociais que ajudem as crianças a se desenvolver, que respeitem seus direitos considerando a sua singularidade de infância, aceitando-as e oferecendo condições de aprendizagem em que a vida, os cuidados e a educação sejam inseparáveis. É essa educação que buscamos oferecer (SARANDI, 2009, p. 37).

Para dar respostas aos trabalhadores no que se refere à falta de vagas para a educação infantil, a estratégia encontrada pelo governo, no ano de 2001, foi ampliar, gradativamente, a oferta de vagas nas unidades de educação infantil e nas unidades de ensino fundamental. Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) e

Centros de Educação Infantil (CEIs), o aumento de vagas contemplou as crianças de 0 a 5 anos de idade e, nas unidades de ensino fundamental, a prioridade do atendimento recaiu sobre as crianças de 6 anos de idade conforme mostra a Tabela 1. Em virtude da falta de financiamento, a ampliação das vagas foi custeada com recursos do próprio município. Nesse período, a Lei do Fundeb não estava em vigor. Com a ampliação do número de vagas no período, o governo esforçou-se para incluir um maior número de crianças de 0 a 6 anos na escola, ou seja, entre os anos de 2000 e 2006, houve um acréscimo de 46,31% no número de vagas ofertadas.

Tabela 1: Expansão da matrícula das crianças de 0 a 6 anos (2000-2006)

Instituições	Número de matrículas nos anos						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
CEI e CMEI	1530	1572	1470	1419	1384	1566	1619
Escola	502	729	1037	1197	1302	1469	1354
Total	2032	2301	2507	2616	2606	3025	2973

Fonte: Diagnóstico da Educação Infantil em Sarandi (SARANDI, 2005a).

No item a seguir, destacamos os desafios do governo petista e os impactos das diretrizes educacionais no Ensino Fundamental.

3.6 ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental na rede municipal de ensino de Sarandi até o ano 2000 era organizado de forma seriada e o trabalho pedagógico era desenvolvido por meio de projetos, conforme as orientações dos PCNs, em uma perspectiva construtivista de aprendizagem¹⁶. A organização dos projetos era de responsabilidade do coletivo escolar e os temas desenvolvidos eram os mesmos para todas as séries, assim como as atividades relacionadas a eles. Não havia uma gradação de atividades e o aprofundamento dos conhecimentos acerca do objeto de estudo. Em consequência, essa forma de organização curricular contribuiu para o esvaziamento dos conteúdos das disciplinas, tornou o professor apenas um facilitador do processo de ensino e

¹⁶ A perspectiva de aprendizagem propõe que a construção das operações intelectuais e das estruturas da inteligência, que, “[...] mesmo não determinadas por ocasião do nascimento, são gradativamente elaboradas pela própria necessidade lógica” (AZENHA, 1993, p. 23).

aprendizagem e descaracterizou a função da escola por trabalhar “[...] os conhecimentos de forma pontual e pragmática descolada de sua totalidade” (PARANÁ, 2008, p. 9).

Também, o ensino e a aprendizagem restringiam-se à sala de aula. Os alunos não tinham contato com livros paradidáticos, não que as escolas não os possuíssem. Em muitas delas, os livros eram guardados no armário da sala da diretora para que os alunos não os estragassem e, quando algum professor intentava levá-los para a sala de aula, era obrigado a assinar um termo de responsabilidade. A prática dos esportes não era desenvolvida pelo fato de a rede municipal não contar com espaço adequado e com o profissional de Educação Física, situação essa que se reproduzia na disciplina de Artes. Os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem não tinham acesso ao apoio pedagógico no contraturno escolar. Em várias escolas, esses alunos eram atendidos por outro professor no mesmo turno, o que não resolvia a situação.

Pode-se inferir, diante desse quadro, que a educação desse município era de má qualidade e ela muito pouco contribuiu para a aprendizagem dos filhos das classes trabalhadoras pertencentes a essa rede de ensino, embora tenhamos constatado que, nos anos finais da década de 1990, o índice de reprovação dos alunos era baixíssimo, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Desempenho quantitativo dos alunos do Ensino Fundamental (1997-2000)

PERÍODO	MATRÍCULAS	REPROVAÇÃO	PORCENTAGEM
1997	6.663	838	12,57%
1998	7.850	215	2,73%
1999	7.761	222	2,86%
2000	6.352	114	1,79%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Sarandi.

Essa situação é explicada pela ênfase dada à quantidade pelas políticas neoliberais da educação em desenvolvimento no país, principalmente após a

implantação do Fundef¹⁷ em 1997. No Estado do Paraná, a preocupação centrava-se na quantidade de alunos aprovados para atender as metas das agências multilaterais. Nessa direção, no município de Sarandi, a retenção de alunos que apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem era proibida e não eram adotadas formas de atendimento educacional no contraturno escolar, o que poderia contribuir para um melhor desempenho desses alunos nas séries subsequentes.

Na continuidade do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série na época), a maioria dos alunos apresentavam defasagens de aprendizagem e, conseqüentemente, eram retidos principalmente nas 5ª e 6ª séries, que no município, era de responsabilidade do Estado. Essa situação gerava um desconforto, ou melhor, uma guerra, entre os professores das duas redes. O pessoal do Estado denunciava que a maioria dos alunos da rede municipal ingressava na segunda fase do Ensino Fundamental semianalfabetos e cobrava do dirigente municipal de educação um enfrentamento para a questão. Esse embate foi determinante para que os dirigentes da educação municipal avaliassem e compreendessem que o desenvolvimento do ensino por meio de projetos pouco contribuía para o aprendizado dos alunos. Decorrente disso, na tentativa de reverter esse quadro, os dirigentes do Departamento de Educação decidiram mudar a organização do ensino de seriado para os ciclos de aprendizagem. O Governo do PSDB, com a mudança de seriação para ciclos, demonstrou que os índices de produtividade do sistema postos na tabela 2 são irreais.

Esses dirigentes contrataram uma assessoria educacional para reorganizar o ensino em ciclos de aprendizagem. A intenção era, por meio da ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e do respeito ao tempo de aprendizagem dos conteúdos ensinados a eles, melhorar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, a assessoria educacional reescreveu os Projetos Político-Pedagógicos das escolas sem a participação da comunidade escolar, desrespeitando o princípio do Art. 14 da LDBEN, que garante, principalmente aos

¹⁷ Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

professores, a participação na elaboração do projeto pedagógico da escola. E, dessa forma autoritária, no ano de 2000, o ensino na rede municipal de Sarandi foi organizado em dois ciclos, com duração de dois anos cada um, sendo que, nessa organização, a retenção dos alunos que não atingiam os objetivos do ensino dava-se ao final de cada ciclo.

No relatório de gestão da Secretaria Municipal de Educação, consta que essa nova organização do ensino gerou grande resistência de muitos professores que se diziam surpreendidos com a mudança de série para ciclos. Segundo os coordenadores da política educacional do PT, a resistência devia-se a aspectos relacionados à insegurança sobre o que ensinar e como ensinar (necessidade de norteadores teóricos e metodológicos) e às condições humanas e materiais necessárias à implantação dos ciclos. Outros professores preferiam o sistema seriado, pois tinham segurança nessa organização. Entretanto, o temor de muitos professores situava-se, também, nos fatores aprovação e reprovação. Muitos não admitiam que uma criança progredisse de um ano para o outro sem o domínio das competências postas pelos Parâmetros Curriculares, pois, como apontamos esse documento era seguido pelos professores de Sarandi.

Nesse cenário de resistências e incertezas, a ênfase da política educacional recaiu, também, sobre a formação dos professores do Ensino Fundamental, pois era preciso a compreensão acerca da organização do ensino em ciclos. Dessa forma, vários seminários foram organizados com a participação de docentes das IES e, também, com professores que participaram da assessoria pedagógica da Secretaria de Educação de Porto Alegre-RS, na organização da Escola Cidadã¹⁸, na segunda administração do PT (1993-1996).

Além dessas ações iniciais, os coordenadores dessa política educacional oportunizaram o estudo dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades de ensino

¹⁸ A Escola Cidadã é organizada por Ciclos de Formação Humana. O ensino fundamental articula seus espaços/tempos com o desenvolvimento biológico e o contexto cultural das crianças e adolescentes. Dessa forma, é organizado em três ciclos de três anos cada, dos seis aos quatorze anos. Os três ciclos correspondem à infância, pré-adolescência e adolescência (AZEVEDO, 2000).

fundamental, pois contemplavam a nova organização do ensino de forma estranha às comunidades escolares. Dessa ação, participaram professores, funcionários e os representantes dos pais. Para esses pais, que também foram surpreendidos pela nova organização do ensino, era preciso garantir, mesmo após a implantação dos ciclos, o direito à informação. Nesse processo, também, os participantes puderam analisar a escola que tinham e propor a escola que queriam, apresentando proposições que compuseram as diretrizes básicas do ensino nos projetos das escolas.

Além da reelaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, da elaboração da Proposta Curricular e do desenvolvimento dos programas de formação continuada, outros mecanismos administrativos e pedagógicos foram providenciados para a efetivação dos ciclos de aprendizagem, tais como: o funcionamento das salas de apoio pedagógico no contraturno escolar, o auxílio pedagógico durante o período de aula, a organização das salas de recurso, a viabilização do espaço para a prática da educação física e a organização dos ambientes de leitura e de informática educacional com professores específicos para a mediação da leitura e da prática computacional. Além desses mecanismos, houve a implantação das disciplinas de Artes e Educação Física que, embora previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não eram desenvolvidas na rede.

Tabela 3: Construção, reforma e ampliação da infraestrutura escolar (2001-2008)

Infraestrutura	Quantidade
Reforma de escolas	7
Construção de escola	1
Reforma de CMEI	4
Construção de CMEI	2
Construção de salas	42
Construção de quadras de esportes	12

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Sarandi.

Tabela 4: Implantação de espaços para o apoio pedagógico (2001-2008)

Espaços pedagógicos	Quantidade
Salas de apoio pedagógico	34
Salas de leituras	17
Biblioteca	1
Ambientes de informática educacional	6

Sala de recursos	4
------------------	---

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Sarandi.

No ano de 2007, embora o Art. 5º da Lei Federal 11.274/2006 definisse 2010 como o ano limite para os municípios, os Estados e o Distrito Federal implantarem o Ensino Fundamental de nove anos, o governo municipal antecipou-se e, por meio da Lei Municipal 02/2007, ampliou o tempo de duração do Ensino Fundamental no município de oito para nove anos.

Com a ampliação do tempo, o primeiro ciclo passou a ter três anos de duração e visava ao atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos de idade. Os formuladores dessa política educacional consideram que um tempo maior para a alfabetização e para a escolarização das crianças dessa faixa etária amplia as oportunidades de aprendizagem e, quando ingressam na instituição escolar antes dos 7 anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação às que ingressam somente a partir dos 7 anos. Além disso, a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola eleva as possibilidades de apropriação dos conteúdos, o que contribui, também, para a qualificação do ensino (BRASIL, 2007).

Observamos acima que, na gestão imediatamente anterior as do PT, no período em que o ensino era organizado de forma seriada, o percentual de alunos reprovados era baixo. Vejamos, então, na Tabela 5, como se comportou o desempenho dos alunos a partir da nova organização do ensino.

Tabela 5: Desempenho quantitativo dos educandos do Ensino Fundamental (2001-2004)

PERÍODO	MATRÍCULAS	REPROVAÇÃO	PORCENTAGEM
2001	6.219	233	3,74%
2002	6.274	438	6,98%
2003	6.432	212	3,29%
2004	6.593	349	5,29%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Sarandi.

Constatamos que, após a implantação dos ciclos, o percentual de alunos retidos ampliou e, caso tomemos apenas esses dados como referência, concluímos que o desempenho do sistema foi melhor quando o ensino era organizado de forma seriada. Segundo os coordenadores da Smed, nas reflexões realizadas com os professores acerca do desempenho dos alunos na nova organização do ensino, os professores afirmavam que os dados acerca do número de alunos reprovados expressavam o desempenho real dos alunos nos ciclos. E quando os coordenadores comparavam os dados da gestão petista com os da gestão anterior, os professores denunciavam que era proibido reprovar no período de 1998 a 2000. Segundo os professores, “[...] havia um patrulhamento nas escolas, por parte dos dirigentes do Departamento de Educação, para coibir as reprovações, prática que não foi seguida pelo governo petista” (SARANDI, 2003, s.p.). Conforme salientamos, se os dados apontados na Tabela 1 expressassem o real desempenho do sistema, não haveria motivo para mudar a organização do ensino de seriado para ciclos no último ano de gestão, momento em que o sistema foi muito questionado.

Nos anos decorrentes das administrações do PT, os formuladores da política educacional tomaram outras medidas para garantir a aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência e, por consequência, melhorar a qualidade do ensino. Entre essas medidas, destacamos a organização coletiva de um instrumental de avaliação que era aplicado duas vezes ao ano, ao final de cada semestre, além da avaliação permanente. O instrumental era organizado da seguinte forma:

As provas eram elaboradas pelos professores, pela coordenação pedagógica das escolas e com a participação dos coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação. A aplicação da prova é de responsabilidade do professor e a correção conta com a participação da coordenação da escola (SARANDI, 2005, s.p.).

Esse sistema de avaliação, como posto, segundo os coordenadores da Smed, contribuiu para melhorar o desempenho escolar dos alunos, pois, a partir dos problemas de aprendizagem diagnosticados, os coordenadores e professores apontavam as soluções pedagógicas. Entre elas, destacamos a reorganização das atividades do ensino e dos professores que ocorria da seguinte forma: os

professores que dominavam melhor o ensino da leitura atendiam aos alunos com essa dificuldade, e o mesmo processo era adotado para o ensino da matemática. Assim era feito quando se tratava das dificuldades dos alunos do último ano do ciclo. As escolas contavam com as salas de apoio pedagógico e os núcleos de escolas contavam com as salas de recurso, que, após a avaliação do primeiro semestre eram muito utilizadas no contraturno escolar.

E, como as maiores dificuldades de aprendizagem se dão nas escolas localizadas dos bairros periféricos em que as pessoas vivem em condições sub-humanas, a Smed, na tentativa de solucionar os problemas, disponibilizava mais professores-auxiliares, mais professores para o contraturno e materiais de apoio pedagógico.

Além dessa avaliação interna citada, o município participa, também, do sistema de avaliação do MEC, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), desde a primeira edição. Durante o desenvolvimento dessa política educacional, os alunos do 4º ano participaram de duas avaliações e a média geral do município se comportou da seguinte forma: 2005, média 4,2; 2007, média 4,6. A meta do MEC para 2007 era 4,5. As administrações petistas foram interrompidas em 2008, entretanto, consideramos que a média do Ideb de 2009 deve ser considerada como resultado da política educacional desenvolvida no município no período de 2001 a 2008. Em 2009, a média do município foi 5,0; já em 2011, três anos após o término do governo petista, a média decresceu para 4,5, enquanto que a meta estimada pelo MEC para 2011 era de 5,1. A Figura 1 se refere a esses dados.

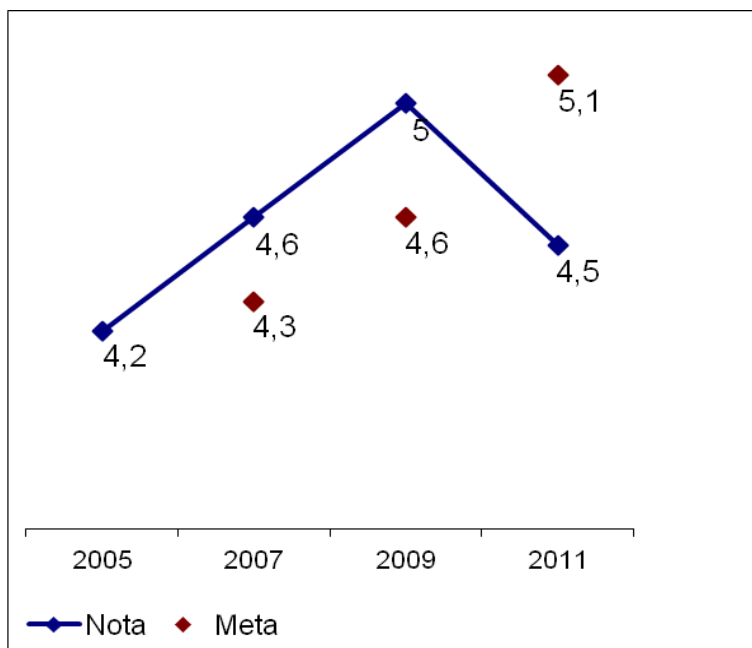


Figura 1: Desempenho e metas dos alunos do 4º (2007 e 2009) e 5º (2011) no Ideb (2005-2011)

Fonte: Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística (INEP).

No próximo item, discutimos os desafios do governo petista e os impactos das diretrizes educacionais na educação de jovens, adultos e idosos.

3.7 EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos (escolarização e alfabetização) até o ano de 2000 esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (Seed) e de organizações não governamentais. O Estado ofertava duas salas do Ensino Supletivo seriado – escolarização. A alfabetização era realizada pela Pastoral da Criança da Paróquia Nossa Senhora das Graças, pela Paróquia São Paulo, pela Associação do Projeto de Educação do Assalariado Rural Temporário (Apeart) e pelo Projeto Brigadas do Trabalho, todos juntos atendiam a 605 alunos, em 20 turmas, nos espaços alternativos da comunidade e nas escolas cedidas pela prefeitura. Um número insignificante diante do fato de a população

sarandiense ser composta por um grande número de pessoas que não concluíram a 1ª fase do Ensino Fundamental e por muitos analfabetos absolutos.

Reconhecemos, também, nesse quadro, o descompromisso dos políticos empresários que administraram o município por quase duas décadas, pois os trabalhadores, seja por um motivo ou por outro, não conquistaram as condições para o acesso aos conhecimentos científicos na idade adequada.

Para ampliar o acesso à alfabetização e à escolarização da população de jovens e adultos, o governo do PT, além de incentivar as organizações não-governamentais que desenvolviam projetos de alfabetização no município, como a Apeart e Brigadas do Trabalho, criou, em 2001, o Movimento de Alfabetização de Sarandi (MOVA-Sarandi), em parceria com a União das Associações de Moradores de Sarandi (Unissan). O MOVA teve como base a experiência de alfabetização de jovens e adultos desenvolvida na Prefeitura de São Paulo durante o governo de Erundina (1989-1992), na época do PT. O movimento foi idealizado pelo Professor Paulo Freire, secretário de educação, que preconizava que a luta pela superação da opressão e das desigualdades sociais se realiza pela educação e pelo desenvolvimento da consciência crítica.

Em 2002, a prefeitura de Sarandi fez uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação (Seed) para desenvolver o Programa de Escolarização de Jovens e Adultos (Peja), cujos alvos eram os jovens e adultos alfabetizados. Em 2006, a EJA foi incluída no Sistema Municipal de Ensino e financiada com os recursos do Fundef. Com isso, foi possível organizar 11 turmas em 10 escolas localizadas nos bairros de grande concentração populacional. E, em virtude das condições de acesso, tais como a proximidade da escola com a residência e os recursos oferecidos por ela (ambientes de leitura e de informática educacional, uniforme e alimentação), muitas pessoas foram atraídas. A educação de jovens, adultos e idosos nesse município se pauta “[...] em uma perspectiva de ensino e aprendizagem na qual seus participantes sejam compreendidos como sujeitos sociais e historicamente determinados [...]” (SARANDI, 2009, p. 318). O ensino dos conteúdos a partir dessa orientação não desconsidera os saberes empíricos das pessoas que foram excluídas precocemente da escola e do mundo do trabalho. O

[...] desafio é proporcionar-lhes uma educação que os capacite a realizar uma leitura consciente da dinâmica da sociedade, bem como de seus condicionantes e dos determinantes que constituem a realidade (SARANDI, 2009, p. 319).

Ainda no que diz respeito à educação de jovens, adultos e idosos, ressaltamos que durante essas administrações, as escolas públicas municipais eram cedidas para a realização dos projetos alternativos já citados. Nelas, também era desenvolvido o Ensino Supletivo – Ensino Fundamental e Ensino Médio da Seed.

Destacamos, também, a preocupação do governo municipal com o acesso das pessoas ao curso superior, pois, no município, somente 500 pessoas possuíam o curso superior completo, um número bastante baixo para uma população de 76.000 habitantes no período de 2001 a 2008. Para preparar os trabalhadores para ingressar no ensino superior, a Smed organizou um cursinho pré-vestibular comunitário em parceria, nos dois primeiros anos da administração, com a União das Associações de Moradores de Sarandi (Unissan) e, nos anos seguintes, com a APMI. Por meio de convênios com essas organizações não governamentais, o município repassava os recursos destinados ao pagamento dos professores – acadêmicos das IES – e à compra de materiais didáticos e de expediente para atender a 240 pessoas, anualmente. A coordenação pedagógica era de responsabilidade da Smed. Essa ação, além de complementar os conhecimentos apreendidos pelas pessoas no Ensino Médio, facilitou o ingresso de muitas delas no Ensino Superior.

Por fim, ressaltamos que, para facilitar o acesso das pessoas de Sarandi ao Ensino Superior, o município, a partir do ano de 2005, estabeleceu convênio com a Universidade Estadual de Maringá para desenvolver o curso Normal Superior na modalidade Ensino a Distância (EAD), pelo qual foram atendidas 400 pessoas. Em 2008, o município estabeleceu convênio com o Ministério da Educação e aderiu o Programa Universidade Aberta do Brasil, pelo qual passou a ofertar cursos de graduação e pós-graduação de várias IES públicas do país. No ano de 2013, estavam matriculados 165 alunos nos cursos de graduação e 40 no curso de especialização.

No próximo item, como apontamos, discutimos os desafios do governo petista e os impactos das diretrizes na valorização dos profissionais do ensino.

3.8 VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

No processo de democratização da educação com vistas à construção da escola pública, popular, democrática e de qualidade, segundo o PT (1989), a valorização dos trabalhadores do ensino é fundamental, o que implicou, para o governo de Sarandi, a realização de várias ações de formação inicial e continuada dos professores e a garantia de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho educacional, remuneração e carreira.

Mostramos, anteriormente, que, na modalidade Educação Infantil, o atendimento era realizado por estagiários e servidores concursados da prefeitura para as funções de serviços gerais, de atendentes de creches, de monitores, entre outros, sendo que muitos deles não tinham a formação mínima exigida para o exercício do trabalho pedagógico – Ensino Médio-Magistério. Do total de educadoras, 72% não possuíam essa formação e uma educadora, apenas possuía o curso superior.

No Ensino Fundamental, o corpo docente era composto, também, em grande parte, por professores com formação no Ensino Médio-Magistério, por alguns que cursavam o ensino superior e outros com formação superior (30%). Esses últimos conquistavam salários melhores pela ascensão no Plano de Carreira, Cargos e Salários, enquanto os outros (70%), sem a formação em nível superior, permaneciam no nível de vencimento inicial.

A esses professores, a dificuldade de acesso ao ensino superior devia-se à falta de vagas públicas e de condições financeiras para custear o ensino superior na iniciativa privada, em virtude dos baixos salários que recebiam. Essa situação deixava esses professores em uma situação incômoda, pois se sentiam inferiores em relação aos outros, o que comprometia seriamente sua saúde mental/emocional e, conseqüentemente, o desenvolvimento do ensino.

Outros fatores implicavam a situação da desvalorização docente, entre eles, as péssimas condições de trabalho a que eram submetidos os profissionais do ensino e o tratamento desigual dispensado a eles por parte da direção do Departamento de Educação.

Quando apontamos as péssimas condições de trabalho, primeiro, estamos nos referindo às dificuldades de acesso aos locais de trabalho, pois o serviço de transporte coletivo é precário e a maioria das instituições de ensino se localiza em bairros distantes do centro da cidade. Poucos professores possuíam carro próprio e viam-se obrigados a se deslocarem a pé ou de bicicleta para os locais de trabalho. O município, nesse período, não garantia, minimamente, o vale transporte aos servidores, o que, certamente, amenizaria a situação. Segundo, referimo-nos à falta de materiais didáticos para o desenvolvimento das atividades de ensino. As escolas não os possuíam e a maioria dos alunos também não.

Quando nos referimos ao tratamento desigual dispensado aos professores, estamos apontando o não cumprimento de forma isonômica dos direitos conquistados no Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) aprovado em 1998, por exigência do MEC. Por exemplo, o PCCS contemplava dois quadros de especialistas em educação, sendo um para os ingressantes, com salários menores, e outro para treze especialistas que ingressaram na carreira docente do município, com salários maiores. Outros direitos adquiridos, também, não eram respeitados, pois a uns a hora-atividade era garantida e a outros não e a elevação nas classes de vencimento dependia do grau de relação clientelista conquistado junto ao Departamento de Educação. O critério para a designação de pessoal. O critério era o da indicação. Salientamos, ainda, que o Sindicato dos Servidores Municipais de Sarandi (Sismus) não representava os professores, pois, desde sua formação, comportou-se como um braço dos prefeitos-empresários que administraram o município de 1983 a 2000.

Diante desse quadro, o governo do PT garantiu aos professores do Ensino Fundamental os direitos adquiridos no Estatuto do Magistério e no PCCS de 1998. E, no que se refere às melhorias das condições de trabalho, destacamos: a definição de critérios para a lotação dos trabalhadores nas unidades de ensino e a

disponibilização de materiais didáticos de uso dos alunos e dos professores. Esse governo cumpriu a Lei do direito à cesta básica aprovada no ano 2000, do governo anterior, e, para facilitar o deslocamento dos professores aos locais de trabalho, garantiu o vale-transporte. Ainda, criou o quadro de trabalhadores do ensino da Educação Infantil, professores e pedagogos, e a inclusão deles no Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério.

E, com relação à problemática da formação inicial, o governo possibilitou que todos os educadores da Educação Infantil cursassem o Ensino Médio-Magistério e todos os professores do Ensino Fundamental cursassem o Ensino Superior com subsídios financeiros do próprio município. Para que os profissionais da Educação Infantil pudessem cursar o Ensino Médio, Magistério, a administração deu continuidade ao convênio com a Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino (IESDE) existente desde o governo anterior e, durante os dois primeiros anos, financiou com recursos públicos o curso para 100 educadores dos CMEIs. Recordemos que, com a cessação dos cursos de magistério no Estado durante os Governos Lerner (1995-1998 e 1999-2002), o IESDE passou a ofertar os cursos de Magistério. Salientamos que, paralelamente a esse programa, o governo municipal realizou os programas de formação continuada pelos quais buscava contribuir para o aprendizado dos conteúdos estudados nos cursos e, dessa forma, aliar teoria e prática.

Após a oferta da formação mínima para todos os educadores a partir de 2003, o governo municipal passou a realizar concurso público para a formação do quadro de professores da educação infantil, conforme a legislação educacional vigente. Não seria justo, segundo os coordenadores da educação municipal, realizar um concurso para a composição do quadro em que os educadores que conduziram a educação infantil por vários anos no município não pudessem participar, por não possuírem a formação mínima exigida.

Dando continuidade aos incentivos à formação inicial dos professores, tendo em vista o grande número de docentes do ensino fundamental sem a formação superior (70%), o governo criou o Programa de Apoio ao Magistério (Promagis) para desenvolver a formação inicial dos professores, nível superior-Pedagogia. Para tanto,

o município firmou convênios com Instituições de Ensino Superior privadas reconhecidas pelo MEC, por meio dos quais, o município assumiu o pagamento de 50% do valor das mensalidades dos cursistas. No primeiro momento de vigência da Lei, foram beneficiados todos os professores do Ensino Fundamental, por razões pedagógicas e administrativas.

Além da busca pela melhoria da qualidade de ensino, essa foi uma das formas encontradas para a valorização docente, pois, como vimos, os professores que não tinham formação, logo, não ascendiam às classes de vencimento do plano de carreira, isto é, à classe do nível superior. Salientamos que a opção pelas IES privadas deveu-se ao fato de a universidade pública mais próxima do município de Sarandi, não ofertar vagas suficientes para atender a demanda regional. Entretanto, quando essa universidade criou o primeiro curso normal superior a distância, o governo petista assinou convênio com ela e criou o Polo de Educação a Distância, conforme exposto no item anterior.

No que se refere à formação continuada, nos anos finais da década de 1990, durante a administração do PSDB, conforme apontamos, os professores participavam dos seminários avançados realizados na Universidade do Professor, idealizada pelo governo Lerner (1994-2001). Nesses seminários, os conteúdos ministrados atendiam aos elementos da qualidade total da educação, os quais atribuem aos sujeitos a capacidade de gerir com sucesso ou não a vida profissional e, no caso do ensino, a responsabilidade de desenvolvê-lo com sucesso recai unicamente sobre o professor. Esse modelo de formação foi duramente criticado por pesquisadores da educação do Estado do Paraná e pela APP-Sindicato. No entanto, a grande maioria dos professores paranaenses durante as gestões de Lerner (PFL) era atraída à Universidade do Professor pelo bem-estar proporcionado a eles nesses seminários. Ali, praticavam esportes com profissional *trainer*, assistiam a espetáculos teatrais com atores da rede globo e participavam de palestras de motivação pessoal e profissional. A tentativa era sensibilizar, motivar e melhorar a autoestima dos professores para que pudessem melhorar a qualidade da educação.

Na mesma direção de Lerner, o governo Júlio Bifon (1997-2000) inseriu, nos programas de formação continuada do município, os elementos da formação

neoliberal: sensibilização, motivação e melhoria da autoestima. Dessa forma, a formação continuada dos professores de Sarandi constituiu-se, também, como um grande desafio para a gestão do PT. Era preciso convencer os professores de que a contribuição deles para a melhoria da qualidade da educação se realiza por meio do domínio dos conteúdos ministrados em sala de aula, de uma metodologia adequada e do conhecimento dos determinantes políticos e econômicos que interferem nas relações sociais e no fenômeno da educação.

Nesse sentido, além do incentivo à formação inicial dos professores, conforme apontamos acima, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu vários programas de formação continuada em parceria com as instituições de ensino superior, principalmente com a Universidade Estadual de Maringá (UEM). A formação continuada dos trabalhadores do ensino nessa Política Educacional foi organizada em quatro ênfases, a citar: estudo dos determinantes políticos que interferem na ordem social capitalista e na educação, estudo dos fundamentos filosóficos, psicológicos e teórico-metodológicos do ensino, estudo da metodologia e dos conteúdos disciplinares.

A formação de caráter sócio-histórico, com vistas à compreensão da realidade, teve como objetivo potencializar a consciência política dos trabalhadores da educação para que, a partir dos conhecimentos partilhados, pudessem lutar por seus direitos, pela garantia da escola pública, popular, democrática e de qualidade e pela transformação da sociedade.

Essa formação era enfatizada duas vezes ao ano nas duas semanas pedagógicas realizadas e no Encontro de Educação realizado, anualmente. Desses encontros, organizados em forma de grandes seminários e minicursos participavam todos os trabalhadores do ensino. Os temas abordados nos grandes seminários contemplavam a política educacional em desenvolvimento e outras questões da educação e da escola, tais como: contradições da sociedade capitalista, gestão democrática, função social da escola, avaliação, exclusão e inclusão etc. As reflexões desencadeadas nesses encontros, além de possibilitar a compreensão da política educacional em desenvolvimento no município, possibilitavam a compreensão das contradições do mundo capitalista, principalmente no que se refere

aos resultados do modelo produtivo adotado. Nos minicursos, eram abordados temas específicos para preparar os educadores para o desempenho das funções, por exemplo: leitura e escrita (professores), matemática (professores), direção defensiva (motoristas), nutrição (cozinheiras), vigia (ética e segurança), primeiros socorros etc.

Para ilustrar, a seguir, destacamos as temáticas enfatizadas em cada Encontro da Educação.

1º Encontro – Gestão democrática da cidade e da educação: novos desafios e compromissos - julho de 2001

Nessa oportunidade, lançou-se um olhar para a cidade de Sarandi, analisaram-se os problemas estruturais, econômicos e sociais e conclamou-se a participação de todos e todas para a construção de uma cidade melhor. Para a educação, enfatizou-se que ela é uma ferramenta fundamental para exercitar a democracia e fazer a inclusão social, sendo a gestão democrática o melhor método de gestão da educação e da escola.

2º Encontro - Educando com todos e para todos – 29 a 31 de julho de 2002

Nesse encontro, foram reunidos, pela primeira vez na história do município, todos os trabalhadores do ensino da rede municipal, para que compreendessem que todos são educadores, independente das funções que desenvolvem na escola. Eles puderam debater sobre as políticas neoliberais em desenvolvimento no país – presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) - e no Estado do Paraná - governador Jaime Lerner (PFL). Ressaltou-se, portanto, a importância da participação de todos na construção da Escola Pública, Popular, Democrática e de Qualidade.

3º Encontro - Educação pública: desafios e perspectivas para um outro mundo possível – 8 a 11 de julho de 2003

Mais uma vez, o olhar recaiu sobre a sociedade brasileira e denunciaram-se as formas de exclusão social provocadas pelo capitalismo: a fome, o desemprego e o analfabetismo de milhões de brasileiros etc. Duas questões perpassaram o encontro:

Para que mundo eu educo? E para que sociedade eu educo? Sobre o trabalho do professor, destacou-se que o ser humano deve ser a medida e, dessa forma, deve contrariar o senso comum da sociedade capitalista que privilegia o lucro. Nessa perspectiva, preconiza-se que os alunos sejam colocados como sujeitos concretos da aprendizagem, capazes de compreender os conteúdos ensinados na escola e, além disso, capazes de ler o mundo, para, então, lutar pela transformação da sociedade. Sobre a escola, acentuou-se que ela precisa ser compreendida e garantida como direito de todos e todas.

4º Encontro - O papel da escola na sociedade atual e os compromissos do(a) educador(a) – 17 a 20 de agosto de 2004

Nesse encontro, realizou-se uma reflexão sobre a função social da escola e dos responsáveis pela educação na sociedade atual. O ambiente escolar foi concebido como espaço, por excelência, de apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade e do exercício de práticas democráticas e humanistas que contribuam para a formação da pessoa humana. Destacou-se que os educadores precisam conhecer as histórias dos alunos para compreendê-los, ensiná-los e avaliá-los. Na avaliação, deve-se respeitar o tempo dos alunos e o conhecimento adquirido no mundo social e no mundo acadêmico. Os alunos não precisam saber tudo. O educador responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno deve conduzi-lo de acordo com os princípios éticos e democráticos do trabalho docente.

5º Encontro - Inclusão e educação para a emancipação social – 10 a 13 de julho de 2005

No primeiro ano da segunda gestão do PT, os trabalhadores e trabalhadoras da educação da rede municipal foram reunidos para refletir acerca do eixo temático *Inclusão e educação para a emancipação social*. Nas reflexões realizadas, o tema da inclusão foi enfatizado nos vários eventos. Refletiu-se sobre a inclusão na sociedade capitalista excludente, sobre o respeito às diferenças na escola e sobre o espaço da

leitura como possibilidade de inclusão social. Ainda, abordou-se o trabalho dos educadores e educadoras na sociedade atual.

6º Encontro - Conhecimento científico: instrumento essencial para a emancipação humana – 10 a 13 de julho de 2006

Refletiu-se que a escola é o espaço de formação humana e o conhecimento científico precisa ser apreendido para melhorar a qualidade de vida das pessoas. Com isso, aumentam-se as possibilidades dos sujeitos se contraporem às ações de líderes políticos ou de outros que possuem conhecimentos científicos e os utilizam para explorar os menos favorecidos ou para dizimar nações. Também, analisaram-se a sociedade e as relações de trabalho no sistema capitalista e os trabalhadores do ensino foram conclamados para prover os alunos com uma boa educação. A gestão democrática da escola e da educação, mais uma vez, foi reafirmada como fundamental para a emancipação política das pessoas.

7º Encontro - Ensino, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural – 14 a 17 de agosto de 2007

As reflexões e os estudos realizados nos três dias contribuíram para a compreensão da abordagem histórico-cultural, tendo em vista a revisão da Proposta Curricular em andamento naquele momento. Sobre o professor e o ensino, compreendeu-se que o trabalho do educador em qualquer nível de escolarização é ensinar, e sobre a aprendizagem, compreendeu-se que ela consiste na apropriação do conhecimento e que se ela for bem mediada, oportuniza aos educandos o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Também, nesse encontro, vários grupos de trabalho foram formados para refletir sobre as áreas do conhecimento, seus aspectos filosóficos, psicológicos e pedagógicos.

8º Encontro - Revisitando uma gestão democrática: o caminho percorrido na educação do município de Sarandi (2001-2008) – 14 a 17 de julho de 2008

Esse eixo temático possibilitou a celebração dos resultados dos trabalhos desenvolvidos no período por toda rede municipal de ensino e a oportunidade de

reafirmar que a prática do método da gestão democrática é fundamental para a construção da Educação, Pública, Popular, Democrática e de Qualidade e, consequentemente, de uma sociedade justa e fraterna.

Por essa exposição, reconhecemos que o GDP valorizou os trabalhadores do ensino, pois, nos oito anos, priorizou ações significativas para a melhoria das condições de trabalho, entre elas, apontamos: investimento significativo na formação inicial e continuada dos educadores, garantia dos direitos estabelecidos no PCCS de 1988, criação do quadro dos trabalhadores do ensino da Educação Infantil e de Educação Física e inclusão dos funcionários das unidades de ensino no PCCS geral da prefeitura.

Afirmamos que os programas de formação inicial e continuada contribuíram para a valorização profissional dos educadores e para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, os programas de formação continuada de vértice sócio-histórico contribuíram para potencializar a consciência política dos trabalhadores do ensino. Comprovamos essa afirmação a partir da organização de um movimento autônomo de servidores públicos municipais, cuja maioria pertence ao quadro dos trabalhadores do ensino, após o término das administrações petistas, em defesa da educação municipal e da melhoria das condições de trabalho dos educadores.

Apesar disso, chamamos a atenção para o não cumprimento do pacto feito com os professores, durante o pleito eleitoral do ano 2000, acerca da revisão do PCCS: “Rediscutir as leis estabelecidas no Estatuto do Magistério com os funcionários ligados à educação como forma de retirar ou ampliar leis que venham garantir benefícios a todas as partes envolvidas no processo educacional” (DIRETÓRIO MUNICIPAL DO PT, 2000, p. 4).

Durante o governo, o Estatuto e o PCCS foram debatidos constantemente e revisados em dois momentos, porém, a primeira minuta de projeto de lei formulada pelos revisores foi rejeitada pela Câmara de Vereadores, por pressão da própria diretoria do sindicato e por professores conservadores que não aceitavam a inclusão de todos os trabalhadores do ensino no plano. A segunda proposta não foi enviada para a Câmara por falta de recursos financeiros para viabilizar o plano. O descumprimento da proposta feita aos professores comprometeu a consolidação da

diretriz de valorização dos profissionais do ensino e implicou negativamente no projeto político do PT no município.

No próximo capítulo, tratamos do processo de democratização da gestão da educação desenvolvido no município de Sarandi no período de 2001 a 2008, pois, na dimensão educacional assumida e materializada na rede municipal de ensino, a democratização da gestão situou-se como determinante fundamental.

CAPÍTULO IV

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR: O PERCURSO

Neste capítulo, tratamos do processo de democratização da gestão escolar no município de Sarandi, precisamente, da institucionalização dos mecanismos de participação popular – eleição de diretor e conselho escolar. Além da análise do processo, expomos e discutimos os resultados obtidos na pesquisa empírica.

4.1 O CONTEXTO POLÍTICO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na luta pela redemocratização do país em que a sociedade reclamava a melhoria das condições materiais e a permeabilidade do Estado, isto é, o direito de participar das decisões políticas, os professores se reorganizaram para, além disso, reivindicar a democratização da educação compreendida como o direito de participar das decisões políticas acerca das questões da educação e a garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos na escola pública aos filhos das classes trabalhadoras em geral.

Durante a transição democrática, os professores representados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, na Assembleia Constituinte, conforme vimos, conseguiram inscrever, na Constituição de 1988 e, posteriormente, na Lei 9.694/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-, os dispositivos que tratam da gestão democrática, conferindo, dessa forma, às comunidades escolares o direito ao exercício da democracia escolar, precisamente as eleições de diretores e os conselhos escolares.

Ponderamos que, antes da publicação da Constituição Federal e da LDBEN, algumas iniciativas de democratização da gestão da educação vinham sendo desenvolvidas no país desde os anos iniciais da década de 1980. Era a efetivação das ideias defendidas pelos educadores no contexto do regime militar. Essas ideias influenciaram vários prefeitos e governadores eleitos em 1982, comprometidos com a democratização das relações de poder entre Estado e sociedade, a estabelecer nas escolas, mecanismos de participação política. Saviani (1997, p. 34 apud MENDONÇA, 2000.p.100).

[...] em nível estadual, diversos governos de oposição ao regime militar, eleitos em 1982, ensaiaram medidas de política educacional de interesse popular, destacando-se: Minas Gerais com o congresso Mineiro de Educação, o combate ao clientelismo e a desmontagem do privatismo; São Paulo com a implantação do ciclo básico, o estatuto do magistério, a criação dos conselhos de escola e a reforma curricular; Paraná, com os regimentos escolares e as eleições para diretores; Rio de Janeiro, com o CIEPs, apesar de seu caráter controvertido; e mesmo Santa Catarina onde a oposição não conquistou o governo do Estado, mas realizou um Congresso Estadual de Educação que permeou todas as instâncias político-administrativas da educação catarinense.

Os governos desses Estados priorizaram o espaço escolar como *locus* do exercício da democracia, pois pretendiam preparar as pessoas para participar das questões públicas e contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Esses exemplos foram seguidos por outros Estados e municípios brasileiros que inscreveram, nas legislações locais, dispositivos de democratização da gestão, principalmente, o dispositivo que estabelece as eleições de diretores escolares. Dessas experiências, optamos pela exposição do processo de democratização da gestão da educação em desenvolvimento no Estado do Paraná.

4.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: AS ELEIÇÕES DE DIRETORES

O processo de democratização da gestão da educação no Estado do Paraná por meio das eleições diretas para a escolha do diretor escolar, com a participação dos sujeitos sociais – pais, professores, funcionários e alunos - era uma reivindicação feita há vários anos pelos professores paranaenses. Ela que foi, “[...] incluída nas bandeiras das entidades que se formavam para organizar o magistério das redes públicas de ensino” (CUNHA, 1991, p. 245), e tomou dimensões maiores nos últimos anos do regime ditatorial. Embora esse processo seja marcado por avanços e retrocessos, reconhecemos que ele contribuiu de forma significativa para que, em muitos municípios do Estado do Paraná fossem institucionalizadas as eleições de diretores escolares, como é o caso da rede de ensino municipal de Sarandi.

O início do processo de democratização no Estado do Paraná coincidiu com a eleição de José Richa (PMDB) para o cargo de governador nas eleições de 1982. Isso durante o processo de reabertura política, cuja plataforma continha a proposta de democratização (CUNHA, 1991).

No entanto, contrariamente ao que foi pactuado com a sociedade, principalmente com os profissionais do ensino, em 13 de abril de 1983, durante o pleito eleitoral, por meio do Decreto 455/83, o governador José Richa estabeleceu que a escolha final dos diretores dar-se-ia pelas listas tríplices, a partir das eleições. A escolha final era uma prerrogativa do secretário e, dessa maneira, a “[...] modalidade recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle do mesmo à medida que cabe ao executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar” (DOURADO, 2008, p. 84). Esse governo retomou, com essa legislação, o dispositivo eleitoral¹⁹ desenvolvido no Paraná na década de 1960, “[...] processo logo identificado às eleições indiretas para Presidente da República, repudiada instituição do regime militar” (CUNHA, 1991 p. 247).

A Associação de Professores do Paraná (APP), contrária ao modelo adotado, buscou, na Assembleia Legislativa, o apoio dos deputados e conseguiu, principalmente, a adesão dos deputados do PDS, justamente o partido de

¹⁹ Lei 5.871/1968 – Estatuto do Magistério Paranaense (RUIZ, 2013, p. 84).

sustentação do regime militar, o que ampliou o eco das críticas ao Governo Richa. A pressão da associação fez com que o governo garantisse que essa forma de eleição seria substituída por eleições diretas após o término dos mandatos dos escolhidos pelo secretário.

Cunha (1991) ressalta que a lista tríplice no Paraná apenas legalizou o clientelismo político, tendo em vista que a maioria dos diretores indicados, durante o regime militar foram os mais votados, consequentemente, os escolhidos. Na tentativa de por fim ao clientelismo mantido pela lista tríplice, os próprios dirigentes da Secretaria de Estado da Educação, em concordância com a luta da APP pelo fim do modelo, incentivaram o presidente da Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa a apresentar um projeto de lei que instituísse a eleição direta para diretor escolar. Decorrente disso,

[...] resultou a lei (PR) 7.691, promulgada a 21 de novembro de 1984, que garantia aos professores e especialistas sufragados com a maioria simples dos votos a designação como diretores. Garantia também o direito de voto aos alunos do ensino supletivo de 1º grau. Também poderiam votar os representantes no lugar dos pais dos alunos, figura depois especificada como a dos responsáveis legais (CUNHA, 1991 p. 249).

A Lei 7.691/84 representou um avanço significativo, em virtude da garantia do direito de participação dos alunos do ensino supletivo e dos responsáveis pelos alunos quando na ausência dos pais. Ressaltamos, também, que a Legislação contribuiu para cessar o clientelismo político facilitado pela lista tríplice.

No Governo Álvaro Dias (1987-1990), também do PMDB, foram baixadas novas instruções para as eleições de diretores com o objetivo de aperfeiçoar o processo democrático e, assim evitar a tirania. Segundo Cunha (1991, p.50),

[...] não poderiam ser candidatos os diretores que tivessem exercido dois mandatos sucessivos até aquela data, fosse por eleição (1983 e 1985), fosse por nomeação nos estabelecimentos de ensino onde ela não ocorreu, qualquer que fosse o motivo.

Esse mecanismo inviabilizou que os diretores que serviram aos governos autoritários, mediando a reprodução das práticas autoritárias nas escolas, continuassem se elegendo e dificultando o processo de democratização da gestão escolar.

No entanto, foi no terceiro Governo do PMDB no Estado (1991-1994) que o processo sofreu a primeira interrupção. O governador Roberto Requião, no primeiro ano de governo, investiu contra o processo de democratização da gestão escolar em curso no Paraná, desde 1983, e, mesmo a eleição direta para o cargo de diretor(a) escolar ser uma prerrogativa da Constituição Estadual, Roberto Requião revogou a Lei 7.961/84 por meio de medida cautelar concedida pelo Supremo Tribunal Federal. Posteriormente, esse governador, pelo Decreto 849/91 em 31/10/1991 determinou a realização de uma consulta à comunidade escolar (professores, funcionários e usuários) para a composição de uma lista tríplice que, após analisada pela SEED, o Poder Executivo procedia a nomeação do(a) diretor(a).

Dessa forma, sob o descontentamento dos professores representados por sua entidade, a APP, na queda de braço, venceu o governador Roberto Requião (PMDB) e o processo democrático para a escolha de diretores que vinha se consolidando no Estado foi interrompido por quase dois anos. Para o vice-presidente do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, conforme Almeida (2006, p. 70), essa deliberação governamental atendia a interesses manipuladores e centralizadores.

A mudança na forma eleitoral para a escolha dos diretores significou uma ação governamental no sentido de aparelhar as escolas públicas com cabos eleitorais, e com isso institui mecanismos que facilitassem de acordo com os seus interesses esse procedimento. Substitui a forma de eleição, mudando a nomenclatura de eleição, com o argumento da inconstitucionalidade, para a consulta à comunidade, posando ainda de democrático através da lista tríplice.

O processo de eleição direta para o cargo de diretor escolar, após grande pressão da APP-Sindicato, foi retomado ainda no Governo Requião, por meio da Resolução 957, de 19 de março de 1983.

Com a eleição de Jaime Lerner (PFL) para o governo do Estado em 1995, o processo eleitoral de escolha de diretor escolar nos primeiros anos foi mantido

conforme preconiza a Lei 7.681/84 – Lei Rubens Bueno, como ficou conhecida. Tratava, não obstante, de uma estratégia de compromisso de campanha eleitoral assumido junto ao movimento de professores, pois esse governo situava-se diretamente no espectro político-ideológico neoliberal, sendo favorável a mais mercado e menos Estado. Durante seu governo, Lerner imprimiu na escola a marca da gestão empresarial por meio de mecanismos assessórios para a eleição do diretor escolar, conforme descreve Almeida (2004, p.87):

Esses mecanismos são a prova para os candidatos ao cargo de diretor, ou seja, os candidatos ao cargo de diretor escolar deveriam ser submetidos a uma prova de avaliação de “competências” para o exercício do cargo. O segundo mecanismo introduzido foi a participação dos candidatos em cursos de capacitação com ênfase em gerência empresarial.

Paro considera esses mecanismos como contraditórios no processo de provimento de cargo de diretor escolar, pois, para ele,

[...] se por um lado, ele (diretor) deve ter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos (PARO, 2008, p. 11).

Com o retorno de Roberto Requião ao governo do Estado, em 2003, os mecanismos apontados por Almeida (2004) foram suprimidos e o processo de eleição de diretor teve continuidade. Esse retorno de Requião ao governo do Estado durou oito anos (2003-2010) e, diferentemente do comportamento adotado em 1991 quando conseguiu junto ao Supremo Tribunal Federal a revogação da Lei 7.961/84 e estabeleceu o sistema de consultas para a definição do diretor escolar, reconheceu, pela pressão da APP-Sindicato, a eleição como a melhor forma de acesso ao cargo

de diretor escolar. Requião promulgou a Lei 14.231/2003 conforme expõe Ruiz (2013, p.93):

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.

Atualmente, 2014, o Estado do Paraná é governado por Beto Richa (PSDB) e as legislações acima vêm sendo aplicadas, até o momento, sem alteração, isto é, mantêm-se aos professores efetivos à candidatura ao cargo de direção escolar, o voto representativo da família dos alunos, o voto dos funcionários e a paridade do voto continuam garantidos.

Na continuidade à exposição sobre a democratização da gestão da educação no Estado do Paraná, no próximo item, tratamos da institucionalização dos conselhos escolares.

4.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES NO ESTADO DO PARANÁ

Na democracia representativa, os conselhos são órgãos formados por representantes dos segmentos sociais que se reúnem para debater e deliberar sobre determinado assunto de acordo com os critérios democráticos acordados. Entretanto, nem sempre os conselhos tiveram natureza deliberativa.

No cenário educacional, as primeiras organizações dos conselhos de natureza consultiva ocorreram na década de 1970 no Estado de São Paulo. Nessa época o conselho escolar ali era “[...] considerado como órgão colaborador, auxiliando a direção da escola sem qualquer poder de decisão. Seu papel estava determinado: apresentar sugestões e prestar ajuda quando solicitado” (ALMEIDA, 2006, p. 46).

Nos anos iniciais da década de 1980, em decorrência das reivindicações dos professores em favor da redemocratização do país e da educação, conquistou-se a

natureza deliberativa para os conselhos escolares. Essa conquista nos remete à experiência de democratização da gestão educacional desenvolvida no Estado de Minas Gerais durante o Governo Tancredo Neves (PMDB), de 1983 a 1984. Nesse período, à frente da Secretaria de Educação, estava o professor Octávio Elísio de Brito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que, atento às reivindicações dos educadores, imprimiu aos conselhos escolares o caráter deliberativo.

No Estado do Paraná, a implantação dos conselhos escolares na rede estadual de ensino ocorreu durante o Governo Requião (1991-1994), o que pode parecer estranho pelo fato de esse governador ter cessado, por quase dois anos, o processo eleitoral de eleições de diretores: “[...] um retrocesso na luta histórica dos educadores paranaenses, em defesa das eleições diretas, democráticas para diretores escolares, desde o final da década de 60” (ALMEIDA, 2006, p. 68). Porém, salientamos que a mudança de postura do governador deveu-se às pressões dos professores do Estado em favor da gestão democrática da escola pública.

Dessa forma, contraditoriamente ao perfil político desse governador, no Plano Setorial de Educação *Uma Educação Para a Modernidade*, está previsto, segundo Almeida (2006), a criação dos conselhos escolares. Por meio deles, o Governo Requião pretendia, no plano discursivo, a descentralização do poder, a ampliação da autonomia administrativa e financeira das escolas públicas estaduais, a participação da comunidade na organização da vida escolar, a escolha do diretor e a avaliação do desempenho da organização escolar (ALMEIDA, 2006).

No entanto, Gonçalves (1994) e Almeida (2006) encontraram pontos divergentes entre a proposta governamental e sua efetivação, pois, ao mesmo tempo que o Governo Requião propôs o Conselho Escolar como órgão máximo de tomada de decisões, em seguida, transformou-o em instância burocrática, encarregada de referendar os atos da Secretaria de Estado da Educação (Seed). Essa situação ocorreu durante o processo de reelaboração dos regimentos escolares, quando a Seed, por meio da Resolução Secretarial 2000/91, desrespeitou o Conselho Estadual de Educação (CEE) no que diz respeito à elaboração das normas gerais e à

aprovação do Regimento Escolar Único (REU), assumindo, portanto, a prerrogativa do referido conselho.

Almeida pondera que essa situação inviabilizou a participação dos envolvidos no processo educacional e constituiu-se como obstáculo para o avanço do processo democrático. No entanto, segundo Ruiz (2013, p. 104), em 1994, “[...] a Seed reconheceu a arbitrariedade que cometeu e deu razão ao Conselho Estadual de Educação” e tomou medidas para garantir a autonomia das escolas a esse respeito.

Além dessa contradição observada, Almeida (2006) cita, a partir de entrevista com uma representante do CEE à época, que os conselhos escolares foram implantados segundo o entendimento do Secretário de Educação de que eles são órgãos auxiliares da direção escolar e responsáveis, também, pela busca de recursos externos para a manutenção das escolas. Esse entendimento pode ser considerado como uma tentativa de descentralização de responsabilidade em detrimento da democratização da educação.

No Governo Lerner (1995-1998 e 1999-2002), conforme apontamos anteriormente, os elementos da mercantilização foram aprofundados. Nesse período, o Estado do Paraná tornou-se referência no desenvolvimento das políticas neoliberais. No que diz respeito à gestão escolar, esse governo, nas diretrizes educacionais, substituiu o termo gestão democrática, proposto por Requião, por gestão compartilhada. Ramos e Fernandes (2010, p. 54 apud RUIZ 2013, p. 109) salientam que a adoção dessa forma de gestão foi “[...] estratégia desconcentradora para tornar a prestação de serviços sociais mais racional, eficiente, eficaz e acima de tudo, otimizada”.

Para efetivar as ações da gestão compartilhada, o Governo Lerner valorizou as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs), órgãos burocráticos de apoio à gestão escolar, isto é, mecanismos a serviço da descentralização da responsabilidade do Estado para com a educação. A essas associações, além do apoio ao diretor escolar no gerenciamento dos recursos públicos recebidos do Estado ou da União, cabia a tarefa de buscar recursos externos para a manutenção da escola. Ruiz (2013, p. 113) ressalta que, no Governo Lerner:

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 de mercado, para que a sociedade assumisse a escola financeiramente.

As gestões de Jaime Lerner (PFL) foram encerradas no ano de 2001. A partir de 2002, novamente, Roberto Requião do PMDB assumiu o governo do Paraná. Foi eleito em 2001 e reeleito em 2005, dessa forma, governou o Estado por mais oito anos (2002-2005 e 2006-2009). A eleição de Requião coincidiu com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para o cargo de presidente do país, momento histórico da política brasileira, pois grandes expectativas permeavam o imaginário da população em virtude do histórico político do presidente eleito.

Requião, diferentemente do antecessor, situava-se politicamente em defesa do Estado. Na área educacional, esse governo esforçou-se para efetivar os compromissos assumidos com os educadores paranaenses, entre eles, a garantia da gestão democrática da escola pública. No que diz respeito aos conselhos escolares nesse período, na tentativa de retomar suas reais funções, o grupo de professores que coordenava a Seed empreendeu várias reformulações do estatuto: algumas situadas nos princípios da democratização da gestão escolar e outras reformulações situadas nos princípios da centralização do poder, conforme analisou Ruiz (2012, p. 129). A autora concluiu que:

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.

Vimos, neste item, que o processo de democratização da gestão da educação na rede estadual de ensino foi uma conquista dos professores paranaenses que data de 1983. O processo contribuiu para que a maioria dos municípios do Estado do Paraná adotasse o método da gestão democrática da educação. Entre esses municípios, destacamos o município de Sarandi que, a partir do ano de 2001, garantiu às comunidades escolares o direito de participação política acerca das

questões escolares por meio de eleições diretas para escolha do diretor e do conselho escolar.

Nesse sentido, no próximo item, tratamos do processo de democratização da gestão da educação no município de Sarandi.

4.4 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR: O PERCURSO

Nas cidades administradas pelo PT, na década de 1990, com a intenção de contribuir para a democratização das relações de poder e da tomada de decisões políticas nos municípios e, dessa forma, integrar as várias esferas de governo e as entidades representativas da sociedade civil, os governos implementaram vários mecanismos de participação popular. Entre eles, destacamos: o orçamento participativo, a constituinte escolar, as eleições diretas para escolha dos diretores escolares, os conselhos escolares, os conselhos municipais de educação e as conferências municipais de educação.

Nesse sentido, o PT de Sarandi inscreveu em sua plataforma política do pleito eleitoral do ano 2000 o compromisso de institucionalizar os mecanismos de participação popular: as eleições diretas para os cargos de diretores escolares, os conselhos escolares, o conselho municipal de educação, as plenárias e as conferências. Com a obtenção do sucesso nas urnas, a partir de 2001, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo municipal foi a instauração de um processo de democratização da gestão da educação por meio da realização das eleições de diretores escolares e da instituição dos conselhos escolares.

É sobre a institucionalização desses mecanismos que organizamos a próxima sessão. Para isso, adotamos o procedimento empregado anteriormente, isto é, a apresentação dos desafios e, na sequência, os impactos da diretriz da democratização da gestão da educação.

4.4.1 Antecedentes da gestão democrática da educação no município de Sarandi (1983-2000)

O PT esteve à frente do governo municipal de Sarandi em dois períodos consecutivos (2001-2004 e 2005-2008). Anteriormente, como já abordamos, o município foi administrado, desde a emancipação em 1983, por três grupos políticos de mesma orientação ideológica - representantes da burguesia –, que buscavam no poder público municipal garantir os interesses pessoais e da classe a qual pertencem.

Nesse quadro, para compreender o processo de democratização da gestão da educação, faz-se necessária a retomada de alguns aspectos do contexto do município, principalmente quanto à relação estabelecida entre os governos municipais e a população (1983-2000). Salientamos, mais uma vez, que essa relação apoiava-se em dois vértices, sendo um de caráter assistencialista voltado para as populações mais pobres, e outro de caráter clientelista, voltado para os moradores de maior poder aquisitivo, os moradores antigos, os filhos dos políticos, os filhos dos funcionários públicos dos setores administrativos e, entre esses, vários professores. Essa trama, como não poderia ser diferente, foi reproduzida, até o ano 2000, nas instituições de ensino pela indicação política de professores para os cargos de direção escolar, mesmo que o Estatuto do Magistério de 1998 já preconizasse a realização das eleições diretas.

O critério estabelecido para a indicação era a identificação ideológica do indicado com o campo político a qual o político pertencia. Dourado (2008) ressalta que, com a indicação política, a escola é transformada em curral eleitoral e o diretor em um reprodutor de práticas autoritárias. Nessa forma de provimento do cargo, todo o poder é dado ao diretor, transformando-o na autoridade máxima da escola, além disso, conforme observa Paro (2008, p. 11), “[...] ele acaba se constituindo de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado”.

Com relação à gestão da educação municipal, apontamos que era uma gestão burocrática e centralizadora. As escolas não tinham autonomia para realizar os processos administrativos exigidos no dia a dia, tudo dependia da autorização do Departamento de Educação. Os recursos da educação não eram descentralizados nem para a realização das pequenas despesas. Em consequência disso, para obter

os recursos para a realização das pequenas despesas, a estratégia adotada pelos diretores, com a orientação e a anuência da direção do departamento, era a exploração da cantina escolar e a realização de várias promoções durante o ano letivo, com o apoio da APMF. Muito do tempo dos trabalhadores do ensino era utilizado na busca de recursos da própria comunidade para a solução das pequenas despesas da escola. Isso configurava uma dupla exploração desses trabalhadores pois, além de empregar a força de trabalho no ensino, eram obrigados a sacrificar finais de semana em favor da manutenção do ensino, e os pais eram obrigados a arcar duplamente com os custos da educação.

A exploração da cantina escolar e a realização constante de eventos na escola com fins exclusivamente financeiros demonstram a incapacidade do poder público na manutenção do ensino e a fragilidade do diretor escolar. O fato de o diretor ter ascendido ao cargo por indicação política o torna conivente com a omissão dos governos para a manutenção do ensino e o conduz para a mudança do foco da gestão escolar – o ensino e a aprendizagem dos alunos. Além disso, a realização desses eventos em comunidades carentes contribui para a exclusão social, pois só têm acesso aos produtos comercializados, os pais e alunos que possuem as condições financeiras para isso, o que não era o caso das comunidades escolares de Sarandi na época.

Esse método de gestão da educação de vértice neoliberal foi duramente criticado pelos trabalhadores do ensino, movimentos sociais e partidos políticos progressistas do município. Esses grupos organizados no ano de 2000, conforme mostramos, empreenderam os esforços para que o PT conquistasse o poder Executivo municipal e institucionalizasse os mecanismos de participação política.

Com o resultado favorável nas urnas, foi possível, então, para o governo do PT, iniciar o processo de democratização da gestão da educação por meio da institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares.

No próximo item, analisamos o processo de institucionalização das eleições de diretores.

4.4.2 As eleições de diretores: o movimento de construção das normas eleitorais

A partir de 2001, a Política Educacional da rede municipal de ensino de Sarandi foi organizada de acordo com o princípio da gestão democrática do ensino conquistado pelos educadores com a redemocratização do país em 1985 e defendido, também, pelo PT desde sua fundação em 1980.

Para o governo do PT de Sarandi, a eleição de diretores é a melhor forma de provimento do cargo de diretor escolar, pois favorece o exercício da democracia na escola. De acordo com Dourado (2008, p. 89), essa modalidade se propõe a “[...] resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar”. Os coordenadores da política educacional defendem também que essa modalidade aliada a outros mecanismos de participação popular amplia a participação da comunidade na escola, gera a autonomia, contribui para formar a pessoa de consciência crítica e para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ainda, consideram que o processo eleitoral com ampla participação popular faz com que o eleito tenha maior compromisso com aqueles que o elegeu, diferentemente da indicação política em que o indicado limita o seu compromisso ao político que o indicou. Nessa forma de organização das relações de trabalho, o diretor é o representante do governo, mas não o da comunidade escolar.

Observamos, mediante isso, que esse governo não pretendia somente a alteração das pessoas no exercício do cargo de diretor, nem a simples delegação do poder, o que se pretendia era um diretor politicamente comprometido com todos os agentes sociais da escola, com as práticas democráticas, com a transformação das relações sociais e da sociedade.

Dourado (2008) adverte acerca do perigo de a eleição de diretor escolar, assim como ocorre nos procedimentos eleitorais para os cargos políticos do país, resumir-se à mera delegação de poderes ao eleito ou à disputa apenas do campo político por grupos organizados no interior da própria escola em busca de benefícios pessoais e corporativistas. Entretanto, observamos que mesmo com a instauração

de procedimentos eleitorais para escolha do diretor escolar, essas práticas emergem nos espaços escolares e são difíceis de serem alteradas, pois o modelo político representativo as permite e facilita.

Na tentativa de evitar que a eleição de diretores não desembocasse nessa situação, o governo petista de Sarandi associou as eleições de diretores a um processo de educação popular. A intenção era preparar as pessoas para a participação antes, durante e após a realização do processo eleitoral.

Nesse sentido, foram realizadas reuniões em todas as comunidades escolares nos três turnos, pois a intenção era possibilitar a todas as pessoas a compreensão dos princípios da gestão democrática adotados pelo governo petista. Para contemplar os conteúdos, foram definidos os seguintes objetivos:

- a) apresentar a política educacional do governo democrático;
- b) ressaltar a diretriz da democratização da gestão da educação e da escola;
- c) abordar a função social da escola;
- d) compreender os sentidos da gestão democrática;
- e) discutir sobre o perfil do diretor;
- f) elaborar as normas das eleições;
- g) eleger os representantes para a sistematização das normas das eleições.

Nessa primeira etapa do trabalho, foram realizadas 48 reuniões das quais participaram 1385 pessoas. O coordenador da gestão democrática da Smed destaca que, durante o trabalho, mais uma vez, ficou evidente que a eleição de diretores “[...] era muito bem vista por todos os professores e funcionários” (SALVAGNINI, 2006, p. 3), porém, segundo ele, entre os pais, dividiam opiniões: “Os professores e pais devem se orgulhar de poderem escolher o diretor da escola”; “A diretora é boa, pra que tirar?”; “Time que está ganhando não se mexe”; “A diretora atual vem dando conta de atender as necessidades da escola”.

A resistência de alguns pais demonstrava que os diretores que há vários anos ocupavam os cargos por indicação política conseguiram influir de forma negativa no processo. Por enxergar a eleição como uma ameaça ao poder que detinham, esses

diretores se ancoravam em líderes comunitários que se posicionavam contrariamente à proposta de democratização e assumiam a defesa tanto da continuidade do critério político de indicação adotado no município ao longo dos anos, quanto da permanência dos diretores nos cargos. A resistência de outros reforça o comportamento dos eleitores perante a democracia representativa: eles não precisam participar, os seus representantes decidem quem deve ou não dirigir a escola. No entanto, essas resistências não impediram a realização do processo, embora os contrários à eleição na correlação de forças conseguiram garantir na legislação que os indicados também pudessem ser candidatos.

Na segunda fase do trabalho, com a mediação de uma professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), foram reunidas 100 pessoas, entre elas, os representantes das comunidades escolares, as autoridades municipais (prefeito, vice-prefeito e representantes do poder Legislativo). Foram formados 22 grupos para discutir acerca de quatro grandes questões, a citar: o projeto político-pedagógico da escola, a concepção de gestão democrática da escola pública, o papel de cada membro da comunidade escolar na construção da gestão democrática e a duração do mandato dos diretores eleitos.

Além disso, nessa segunda fase do trabalho, os grupos definiram as normas para a realização das eleições que compuseram, com a aprovação do poder Legislativo, os dispositivos da Lei 955/2001, que dispõe sobre as eleições de diretores. A Lei Municipal 955/2001 que regulamenta as eleições de diretores da rede municipal de ensino define, no Art. 3º, os participantes do processo eleitoral, conforme apresentamos a seguir:

Art. 3º - terão direito de votar na eleição:

- I – Os alunos maiores de 16 (dezesseis) anos regularmente matriculados na escola;
- II – O pai, mãe ou responsáveis de direito ou de fato pelo aluno menor de 16 (dezesseis) anos;
- III – Os membros do magistério e os servidores públicos, ambos em efetivo exercício na unidade escolar no dia da eleição.

No Art. 5º, a referida Lei define o perfil e os requisitos exigidos dos candidatos:

Art. 5º - Poderão ser votados os candidatos que atendam aos seguintes requisitos:

- I – Sejam membros do quadro do funcionalismo público municipal e que desenvolvam atividades pedagógicas nas Unidades de Ensino;
- II – Tenham completado o estágio probatório até 31 de dezembro do ano do pleito;
- III – Possuir, no mínimo, graduação em nível de curso superior, quando tratar-se de Ensino Fundamental;
- IV – Possuir, no mínimo, curso de magistério, quando tratar-se de Educação Infantil.

Ressaltamos que a normatização contempla o direito à candidatura somente os trabalhadores do ensino que desenvolvem atividades pedagógicas nas unidades de ensino e que ingressaram na rede municipal por meio do concurso público, dessa forma, a Lei não deixa abertura para que pessoas estranhas ao processo educativo e aos educadores venham a se candidatar. Com relação aos critérios estabelecidos para a candidatura postos nos incisos III e IV do Art. 5º, salientamos que os formuladores da legislação – representantes das comunidades escolares - propuseram e conseguiram garantir na Lei o curso superior como pré-requisito do candidato ao cargo de diretor de unidade escolar de ensino fundamental. Entre os professores desse nível, 32% possuíam o curso superior, portanto, essa formação foi valorizada.

No entanto, para os candidatos das unidades de educação infantil, a regra não pode ser seguida, pelo fato de apenas um educador possuir a formação superior. Dessa forma, em respeito ao trabalho desenvolvido pelos educadores vinculados à Educação Infantil no município, os representantes decidiram que, na primeira eleição, poderiam ser candidatos os que possuísem a formação em Ensino Médio-Magistério. Essa situação foi alterada na segunda eleição, quando o pré-requisito exigido passou a ser a formação superior.

A aprovação do pré-requisito formação em Ensino Médio-Magistério na primeira normativa para os candidatos à coordenação administrativa não feriu o dispositivo da LDBEN que trata da questão no Art. 67, pois ele ressalta a experiência docente como pré-requisito: “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”.

Para a aferição dos votos nessa normativa, foi adotado o critério do peso, conforme dispõe o Art. 8º:

Será considerado vencedor o candidato que obtiver maioria simples dos votos válidos, de acordo com a seguinte fórmula:

$$V(x) = \frac{PA(X).50}{PA} + \frac{PF(X).50}{PF}$$

Onde:

V(x)= total de votos alcançados pelo candidato

PA(X)= total de votos de pais de alunos para o candidato

PF(X)= total de votos de professores e funcionários para o candidato

PA = número total de professores e funcionários votantes

Essa forma de aferição diferenciada do valor aos votos dos iguais é contrária aos princípios da democracia defendidos pelos educadores progressistas e pelo PT e contrária ao discurso político-pedagógico que nomeia os sujeitos como membros de um coletivo, mas os trata de forma diferente. Os beneficiados foram os professores e funcionários que conseguiram, na correlação de forças, durante a elaboração da Lei, garantir peso maior aos votos dos membros da categoria. Prevaleceu o corporativismo.

No processo eleitoral instaurado, após a aprovação da Lei, apontamos como relevante o debate das propostas de gestão escolar dos candidatos. Primeiro, os projetos de gestão eram apresentados na Secretaria de Educação em sessão pública e, a seguir, defendidos nas plenárias realizadas nas comunidades escolares. Com isso, garantia-se aos sujeitos sociais a oportunidade de optar pelo projeto de gestão escolar que melhor atendesse suas expectativas. Essa metodologia contribui para a qualificação das propostas do candidato e do processo eleitoral. Além de que essa prática é relevante para o exercício democrático no interior das escolas.

No próximo item, abordamos alguns aspectos dos processos eleitorais, principalmente os realizados nos anos de 2001, 2003 e 2005, tendo em vista que esses três processos foram fundamentais para o aperfeiçoamento da experiência democrática.

4.4.3 As eleições de diretores escolares na rede municipal de ensino (2001-2008)

No período de 2001 a 2008, foram realizadas, na rede municipal de ensino de Sarandi quatro eleições: 2001, 2003, 2005 e 2008. A primeira eleição para a escolha do diretor escolar ocorreu em dezembro de 2001 e, mesmo com a adoção de critério diferenciado para os votos de pais e professores e para a aferição dos resultados, a maioria dos pais participaram do processo: “Foi inédito e foi gratificante observar que a comunidade escolar estava exercendo seu direito pela primeira vez” (SALVAGNINI, 2006, s.p.).

Segundo Salvagnini (2006), a grande participação da comunidade escolar, principalmente dos pais de alunos ocorreu para eleger as diretoras que ocupavam os cargos há vários anos por indicação política, além do interesse pelo exercício do voto. Fenômeno ocorrido em treze das quinze escolas participantes do pleito.

Neste primeiro pleito, constatamos que as atuais diretoras, talvez, por já ter contato há algum tempo com a comunidade escolar, muitas delas que já eram diretoras há oito anos na mesma instituição foram as eleitas, com uma margem de diferença muito grande em relação às concorrentes (SALVAGNINI, 2006, p. 2).

Prevaleceu, dessa forma, o clientelismo em detrimento aos projetos de gestão apresentados pelos candidatos durante o processo eleitoral, assim como ocorreu no Estado do Paraná, em 1983, quando a escolha do diretor escolar, após a eleição, foi por lista tríplice. Quem está no poder tem vantagens sobre os demais candidatos.

No ano de 2003, novamente, as comunidades escolares foram mobilizadas para a participação da segunda eleição de diretor escolar. Dessa vez, a mobilização foi coordenada pelos conselhos escolares criados em 2002. Nas plenárias realizadas pela coordenação da gestão democrática da Secretaria de Educação, foram avaliados os aspectos da legislação referentes à formação acadêmica dos candidatos e a questão da paridade dos votos. As comunidades escolares sugeriram que o candidato a diretor escolar, independente da modalidade de ensino a que era vinculado, deveria ter a formação superior – curso de pedagogia – ou possuir curso

de pós-graduação em Educação. Com relação ao critério dos votos, as comunidades apontaram para a paridade, sob a resistência de alguns professores e funcionários.

Dessa forma, com a aprovação da Câmara de Vereadores, o pré-requisito para a candidatura passou a ser o mesmo para todos os níveis, isto é, os candidatos devem possuir curso superior: “licenciatura plena em pedagogia ou curso de pós-graduação na área da educação”. Com relação à paridade, o Art. 8º da Lei 955/2001 passou a ter a seguinte redação: “Será considerado vencedor o candidato que obtiver a maioria simples dos votos”.

Constatamos, pelos relatórios de gestão da Smed, que, na segunda eleição, houve uma ampliação significativa do número de pais votantes e acreditamos que isso ocorreu devido ao trabalho de mobilização popular desenvolvido pelo governo nos primeiros três anos da administração, principalmente na área educacional. Além disso, no período do pleito eleitoral, os conselhos escolares empenharam-se em convencer os pais da importância das eleições de diretores “Neste momento, notamos um maior interesse da comunidade escolar em participar, pois o número de votantes foi maior que o primeiro pleito” (SALVAGNINI, 2006, p. 3). No entanto, o fenômeno da eleição das candidatas a diretoras que há vários anos ocupavam os cargos por indicação política repetiu-se e de forma mais tirânica: sem a concorrência com outros candidatos.

No ano de 2005, foi realizada a terceira eleição de diretores. Ressaltamos que a Lei Municipal 955/2001 e os decretos de normatização que se seguiram permitem ao candidato eleito a reeleição para mais um mandato. Essa limitação, então, possibilitou a renovação total do quadro de diretores. Observamos que os projetos apresentados pelos candidatos durante o pleito eleitoral foram melhores do que os projetos anteriores, assim como a ampliação do número de participantes na eleição. Isso nos leva a afirmar que a possibilidade de renovação total do quadro de diretores motivou os professores para que se candidatassem e a comunidade para que participasse do processo.

Consideramos que a metodologia adotada pelo governo petista na organização do processo de democratização da gestão da educação, por meio das eleições de diretores, contribuiu, também, para diminuir de forma significativa o

clientelismo político, isto é, os políticos deixaram de intervir nos processos de escolha dos diretores escolares. Porém, internamente, em algumas escolas, outras práticas clientelistas foram evidenciadas, tais como: abono de faltas dos trabalhadores sem justificativas, falsificação de certificados de cursos para facilitar a elevação de nível dos professores entre outras concessões. Em outras escolas permaneceram as práticas autoritárias, pois a permissão das candidaturas das diretoras indicadas pelos governos anteriores dificultou o desenvolvimento da política educacional do governo petista. A resistência ao governo por parte desse grupo, na maioria das vezes, ocorria de forma velada, mas também se dava de forma explícita, como exemplos a não aceitação de novos alunos, sob o argumento de que as salas estavam superlotadas, a resistência aos programas de educação de jovens e adultos e a discriminação aos alunos com dificuldades especiais.

Por fim, destacamos que, mesmo com as dificuldades expostas, o processo eleitoral contribuiu para o exercício da democracia e para ampliar a participação dos pais na escola. Afirmamos isso com respaldo na pesquisa realizada na rede municipal pela coordenação da gestão democrática, na quarta eleição realizada em 2008. Dessa pesquisa, participaram 490 pessoas, sendo 39% professores, 33% pais e 28% funcionários que, quando indagados acerca da democratização da escola e da educação: 92% responderam que a eleição de diretor contribuiu para a democratização do poder na escola; 91% afirmaram que a eleição contribuiu para melhorar a participação da comunidade na escola; 89% afirmaram que a eleição contribuiu para melhorar a participação da comunidade na gestão administrativo-pedagógica (SARANDI, 2008, s.p.).

No próximo item, relatamos o processo de institucionalização dos conselhos escolares.

4.4.4 A institucionalização dos conselhos escolares

Nas escolas da rede municipal de ensino até o ano de 2001, a organização dos segmentos escolares resumia-se às Associações de Pais, Professores e Funcionários (APPFs). Essas associações são mecanismos burocráticos criados no

interior das escolas para sustentar a descentralização dos recursos da educação e desresponsabilizar o Estado da obrigação da manutenção do ensino. Em Sarandi, essas associações, além de se ocuparem dos aspectos burocráticos da escola – análise da prestação de contas -, buscavam na própria comunidade os recursos complementares para a manutenção da escola, por meio da realização de festas e da exploração comercial de produtos alimentícios nas cantinas escolares.

Na tentativa de romper com o caráter burocrático dessas organizações, o governo do PT esforçou-se para redimensioná-las por meio do desenvolvimento de ações formativas para os participantes nas quais eram propostas outras formas de participação política nas questões da escola, que superassem as funções burocráticas.

Em seguida, consciente de que a democratização da gestão não se esgota com as eleições de diretores, o governo propôs, além da dinamização das APPFs, a criação dos conselhos escolares na rede municipal de ensino em 2002, no segundo ano da gestão. A intenção era possibilitar a participação das comunidades escolares, por meio de seus representantes, na tomada de decisões acerca das questões da escola. Com isso, intentava o governo dar continuidade ao processo de democratização da gestão escolar, pois o conselho escolar é um dos meios para “[...] instaurar a prática da gestão democrática” (SCHELESENER, 2006, p. 188).

Os coordenadores dessa política postulam que o conselho escolar é a instância máxima para a tomada de decisão na escola e tem por objetivos “[...] discutir e propor ações educativas, acompanhar e avaliar o Projeto Político-Pedagógico, debater os problemas que surgem no cotidiano escolar, apontar soluções e construir a cultura democrática” (SARANDI, 2002, s.p.). Entretanto, os coordenadores enfatizam que o ponto de partida para a prática democrática é a demonstração, por parte dos dirigentes da política educacional e dos trabalhadores do ensino, da vontade política de horizontalizar as relações de poder e, dessa forma, construir uma cultura democrática.

Para eles, o conselho escolar nessa dimensão é o espaço do diálogo da comunidade escolar no qual se reconhece o outro como sujeito fundamental e capaz de contribuir com seu conhecimento para a construção de outros, o que soma na

construção da solidariedade entre as pessoas e na formação da consciência crítica dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o conselho contribui de forma relevante para que a educação desenvolvida pela escola possa ser instrumento para a emancipação política dos sujeitos sociais, que no cumprimento de suas funções, possam, em última instância, lutar pela construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária.

O dispositivo do Conselho Escolar está contemplado na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação -, no Artigo 14, incisos I e H, da seguinte forma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- i) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico;
- ii) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

Esses dispositivos resultaram das lutas travadas entre as diversas forças sociais durante a elaboração da Lei 9.394/96 e, portanto, situam-se, na perspectiva de Dourado (2001), como balizadores das políticas educacionais de vértice democrático.

Nesse sentido, movido pelas ideias postas e respaldados pela legislação educacional vigente, o governo direcionou a atenção, em 2002, para institucionalizar os conselhos escolares na rede municipal de ensino. Para construir a minuta do projeto de lei do conselho escolar, os coordenadores da Smed adotaram a mesma metodologia da elaboração das normas das eleições de diretores, isto é, a realização de plenárias em todas as comunidades escolares, embora com caráter mais profundo, pelo fato de esse mecanismo de participação popular não ser conhecido pelas comunidades escolares.

Nas plenárias, foram abordadas questões acerca do conselho escolar, tais como: sua concepção, sua função e sua relevância. O tema despertou grande interesse entre os participantes, entretanto, a coordenação relatou que notou certa apatia de alguns pais em relação à ideia de democratização da gestão escolar por

meio da participação popular - criação dos conselhos escolares: “Novamente, ouvíamos pessoas que defendiam a ideia de que a diretora havia sido eleita para a função de administrar e que vinha dando conta dela com êxito” (SALVAGNINI, 2006, s.p.).

Essas dificuldades devem ser compreendidas, pois sabemos que o modelo de democracia desenvolvido, a representativa, gera esse tipo de comportamento. As pessoas têm a prática de eleger os seus representantes, mas não são incentivadas para a participação política do processo pós-eleitoral. Essa possibilidade de participação política é recente em nosso meio. Mesmo assim, os conselhos foram organizados em todas as unidades de ensino e os conselheiros escolhidos por aclamação.

Nas plenárias, foram tratadas, também, questões referentes à criação e normatização do conselho escolar a partir de uma minuta de anteprojeto de lei que, posteriormente, foi enviada à Câmara de Vereadores e transformada na Lei Municipal 1.030/2002. A Lei propõe no Art. 2º que o Conselho Escolar é o órgão máximo da escola com funções: consultiva, fiscalizadora e deliberativa. A composição do Conselho Escolar está estabelecida na Lei da seguinte forma:

Art. 4º - O Conselho Escolar será composto por número ímpar de integrantes, que não poderá ser inferior a 05 (cinco), nem superior a 11 (onze) membros.

Art. 5º a direção da unidade escolar integrará o Conselho Escolar, representada pelo Diretor, como membro nato, e, em seu impedimento, por um representante por ele indicado.

Art. 6º - Todos os segmentos existentes na comunidade escolar deverão estar representados no Conselho Escolar, assegurada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) para pais e alunos e 50% (cinquenta por cento) para membros do Magistério e Servidores.

Ressaltamos a iniciativa de grande valia do governo petista em institucionalizar os conselhos escolares e, dessa forma possibilitar a prática democrática, apesar da dificuldade de ela ser realizada amplamente pela ordem estabelecida pelo Estado burguês e pelas questões locais. No caso de Sarandi os

conselhos foram implementados em um contexto político centralizador, autoritário e clientelista, o que dificultou sua efetivação, na primeira gestão petista.

Na primeira gestão do PT, o processo democrático via conselho escolar foi marcado por retrocesso. De um lado os dirigentes escolares que “[...] não sabiam como socializar as decisões”, de outro, os conselheiros que “[...] por falta de formação, estavam inseguros para o debate e para a tomada de decisão” (SALVAGNINI, 2006, p. 5). Como vimos, a maioria dos diretores eleitos era ligada aos grupos autoritários, então, na realidade, não era uma dificuldade de partilhar a tomada de decisão, mas sim falta de vontade, pois sempre administraram a escola de forma autoritária. Com relação à falta de conhecimentos dos conselheiros acerca das questões da escola, salientamos que não houve um trabalho efetivo de formação para eles na primeira gestão. Após a criação dos conselhos, a responsabilidade de sua efetivação coube aos dirigentes escolares, porém isso não ocorreu. Essa situação colocou em risco o processo de democratização, pois os conselheiros foram se afastando do espaço democrático. Outro desafio para os coordenadores da Smed.

Para evitar a evasão dos conselheiros e, conseqüentemente, o esvaziamento dos conselhos, a coordenação da gestão democrática tentou sensibilizar as equipes diretivas das escolas para contribuir com a preparação dos conselheiros para a participação popular. A princípio, insistiu para que as equipes os envolvessem nas várias ações realizadas, entre elas, as reuniões APPFs, reuniões pedagógicas, grupos de estudo etc.

No entanto, as equipes diretivas – maioria ligada aos grupos políticos conservadores – não atenderam ao pedido da coordenação da gestão democrática. Elas não davam o valor necessário aos conselhos escolares e apostavam na retomada do poder municipal pelos grupos conservadores que interromperiam essa política educacional, pois as eleições municipais se aproximavam: “Não houve mobilização significativa por parte das instituições de ensino” (SALVAGNINI, 2006, p. 3).

Dessa forma, as dificuldades relacionadas à falta da prática da participação popular, à falta de conhecimentos acerca das questões da escola por parte dos

conselheiros, à resistência dos dirigentes escolares em socializar as decisões e à resistência desses ao processo de democratização resultaram no esvaziamento dos conselhos escolares. No último ano da primeira gestão petista, “houve evasão de modo a se extinguir a presença dos conselhos escolares nas instituições de ensino” (SALVAGNINI, 2006, p. 3).

Após constatar essa situação, a coordenação da gestão democrática da Smed retomou com maior eficácia a coordenação do processo de democratização da gestão escolar, tarefa que deveria ter sido feita logo após a formação dos conselhos. Novamente, as comunidades escolares foram mobilizadas para reorganizar os conselhos, assunto tratado no próximo item.

4.4.4.1 A reorganização dos conselhos escolares

A reorganização dos conselhos escolares, a princípio, deu-se por meio de assembleias escolares para o debate da temática e para a indicação dos conselheiros, embora o Artº 7º da Lei Municipal 1.030/2002 estabeleça que a composição do conselho escolar deva ser realizada por meio do voto direto e secreto. A reorganização teve sequência com a realização do Programa de Formação Continuada Para os Conselheiros - *A função da comunidade escolar nas ações educativas* - com os seguintes objetivos: a) compreender a função do conselho escolar; b) capacitar os conselheiros para a participação política nas questões da escola; c) dinamizar a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar em sua representatividade nos conselhos escolares; d) contribuir para a compreensão da principal função da escola, a saber: a transmissão e assimilação de conhecimentos científicos. O programa foi organizado em sete módulos e desenvolvido em sete núcleos definidos de acordo com a proximidade das comunidades escolares. Paralelamente ao último módulo, foram tratadas, também, as questões de ordem organizacional do conselho escolar: o regimento interno.

Pela relevância dessa ação formativa, destacamos os conteúdos fundamentais desenvolvidos pelos mediadores e, a seguir, a compreensão dos

conteúdos na perspectiva dos participantes. Foram sete módulos que compuseram o programa, conforme veremos a seguir.

O primeiro módulo, **O papel do conselho escolar no debate sobre a socialização do conhecimento**, contemplou estudos e reflexões relacionados à concepção do conselho e à função social da escola frente ao desafio de construir a educação de qualidade. Segundo Salvagnini (2006), a mediadora explicou aos presentes que a participação da comunidade na escola pode se dar por representação em um conselho, que é uma reunião de sábios. Disse que os conselheiros devem cuidar para que a educação seja construída de forma democrática e acessível a todos os usuários, pois, “[...] enquanto existir uma criança sem aprender, a educação ainda não é democrática” (SALVAGNINI, 2006, p. 7). Acerca da função do conselho, a mediadora destacou que o conselho deve participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola e da elaboração do regimento escolar. Além disso, deve inteirar-se acerca das questões relacionadas à estrutura administrativa da escola, perpassando pela definição da aplicação dos recursos financeiros recebidos por ela, bem como pelo acompanhamento de suas prestações de conta.

O segundo módulo, **A metodologia do trabalho coletivo: a contribuição das Escolas Itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**, foi desenvolvido para que os conselheiros pudessem compreender o processo de gestão democrática dessas escolas que, além do ensino dos conhecimentos científicos, prepara a pessoa para lutar pela terra. Nesse módulo, a pedagoga do MST destacou, em sua exposição, a importância da participação dos pais e alunos na tomada de decisões relacionadas às questões da escola. Realçou, também, que, no MST estão presentes as condições e os modos de produção da vida coletiva e a escola é o núcleo vital da comunidade. Salientou, ainda, que, nas Escolas Itinerantes, as decisões tomadas nas assembleias são soberanas, pois o trabalho coletivo deve ter autonomia “[...] não adianta haver coletividade na escola se o diretor dá a palavra final” (fala da professora).

No terceiro módulo, **Assembleias gerais**, foi apresentada a experiência de gestão democrática desenvolvida no Colégio Estadual do Jardim Independência de

Sarandi. O mediador, o diretor do colégio chamou a atenção dos presentes sobre a necessidade de reconhecer que a escola tem problemas e relatou que uma de suas ações, no início do mandato de diretor escolar, foi identificar os problemas e, a seguir, apresentá-los à comunidade escolar, para coletivamente buscar as soluções e realizar as lutas necessárias para conquistá-las:

O professor relatava toda a experiência, fazendo-os refletir acerca da coletividade e da força que ganha a instituição ao se unir em prol de um objetivo comum, isso tudo por meio de dinâmicas que proporcionavam a reflexão de todos como aquela do feixe de pauzinhos: *um é fácil de quebrar, mas o feixe é difícil* (SALVAGNINI, 2006, p. 9).

O professor expôs, também, que no colégio, existiam três mecanismos de democratização da gestão (Conselho Escolar, APPFs e Grêmio Estudantil) com forte atuação, porém os debates eram realizados nas assembleias, das quais toda a comunidade escolar participava, com direito a voz e a voto.

No quarto módulo, **O papel do conselho escolar na avaliação das políticas públicas**, a intenção era preparar as pessoas para avaliar e, ao mesmo tempo, provocar uma avaliação das políticas públicas de educação desenvolvidas pelo governo petista. As reflexões contribuíram para a compreensão da importância de cada política em desenvolvimento (apoio pedagógico, leitura, transporte escolar, merenda escolar, uniforme escolar etc.). A prática avaliativa possibilitou o apontamento dos aspectos positivos e negativos de cada política desenvolvida e a apresentação de sugestões para a melhoria de cada uma delas.

Com o módulo, **O fracasso escolar e as intervenções do conselho escolar**, a intenção era problematizar o fenômeno do fracasso escolar na rede municipal de ensino a partir da década de 1990. Para isso, o mediador utilizou um demonstrativo no qual expressava os índices de repetência e de evasão dos alunos. Ele discutiu as causas do fracasso escolar não de forma localizada, mas a partir da análise dos determinantes sociais, políticos e econômicos, assim como também chamou a atenção para as desigualdades sociais que são reproduzidas na educação. Enfatizou, então, que a culpa pelo fracasso escolar não pode recair sobre o aluno, o

professor ou a família e solicitou o esforço de toda comunidade escolar para combater o fenômeno.

No sexto módulo, **A sociedade capitalista**, a mediadora abordou esse modelo de sociedade a partir dos problemas sociais em evidência: desemprego, fome, violência, precariedade das condições de vida dos trabalhadores e outros. Enfatizou, também, a questão da desigualdade social gerada pelo acúmulo de riquezas e analisou a interferência do capitalismo na formação das pessoas, destacando que, na escola, as pessoas são formadas para o individualismo, a competitividade etc. Por fim, no trabalho em grupo, discutiu possíveis medidas para contribuir para a transformação da educação e da sociedade.

Os conteúdos do sétimo módulo, **A educação no município**, foram desenvolvidos pela coordenação pedagógica da Secretaria de Educação com o objetivo de abordar, especificamente, os aspectos pedagógicos da política educacional adotada a partir do ano de 2001. As mediadoras fizeram uma releitura dos elementos da política educacional e apontaram as ações realizadas, entre elas: a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas, a elaboração coletiva da Proposta Curricular, o redimensionamento das atividades pedagógica da educação infantil, a implementação dos ciclos de aprendizagem, a criação das salas de recurso, a garantia das aulas de educação física e artes, os programas de formação inicial e continuada, o combate à repetência, a implantação do ensino fundamental de 9 anos, a criação da modalidade de ensino Educação de Jovens Adultos e Idosos.

4.4.4.2 O programa de formação continuada na perspectiva dos conselheiros

Ao final do programa, foi realizada a avaliação coletiva por meio de um instrumental de avaliação que contempla cinco tópicos desdobrados em questões abertas e fechadas, a citar: organização do programa, docentes, conteúdos, participação da comunidade e sugestões para ampliar a participação dos pais. Além dessas questões, no instrumental constava uma proposta de produção textual

coletiva para que cada comunidade expressasse os conhecimentos adquiridos acerca do conselho escolar.

Nosso interesse, portanto, recaiu sobre os textos produzidos, na busca de verificar se os conhecimentos acerca da temática foram assimilados pelos participantes. Na análise dos textos, destacamos os fragmentos que expressam a função da escola, a concepção, as funções e os limites do conselho escolar, conforme expomos a seguir. Tomamos o cuidado de utilizar nomes fictícios quando nos referimos às instituições de ensino.

A função da escola

Quando nos referimos à democracia, percebemos a escola como um local ideal para desenvolvimento da democracia. Ela favorece o exercício democrático de maneira consciente e forma indivíduos comprometidos com os interesses coletivos da sociedade (COMUNIDADES ESCOLARES DAS ESCOLAS PROFESSOR FRANCISCO CAMPOS E PROFESSORA JÚLIA DE MORAES).

A concepção de conselho escolar

O conselho escolar tem um papel importante na democratização da educação e da escola, pois reúne representantes da escola (diretor, professores, funcionários) e da comunidade (pais) para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento da escola como um todo a fim de deliberar questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras. Assim os conselhos representam a comunidade escolar e atuam em conjunto com a escola e representam um lugar de participação e de decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educativas, permitindo a participação social e promovendo a gestão democrática. Tais ações incentivam a cultura participativa cidadã (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO CAMPOS).

Um conselho escolar é um grupo responsável pelo estabelecimento de objetivos, de decisões que a escola tomará no futuro. Ele desempenha um papel importante em assegurar que toda a comunidade seja envolvida em todas as decisões importantes tomadas pela escola (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA PROFESSOR TERCÍLIO DE SOUZA).

[...] representam um lugar de participação e de decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educativas, permitindo a participação social e promovendo a gestão democrática. Tais ações incentivam a cultura participativa cidadã (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR FRANCISCO CAMPOS).

As funções do Conselho Escolar

Temos plena consciência da importância, objetivos e finalidades do conselho escolar nos diversos aspectos e funções, haverá melhor desenvolvimento nos projetos educativos, ou seja, a democratização da escola, que ocorrerá de fato se houver a participação efetiva dos pais (COMUNIDADES ESCOLARES DAS ESCOLAS PROFESSORA SOFIA LOPES E PROFESSOR EMÍLIO PEREIRA).

É um exercício para a democracia participativa e requer a participação transparente, autônoma, respeitando a pluralidade e contribuindo para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento dos desafios escolares imediatos e, sobretudo nos graves problemas sociais vividos na realidade escolar (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALTAMIRA DA SILVA).

Os limites da participação popular

Em nossa comunidade escolar, temos encontrado barreiras em relação à participação dos pais, seja nas reuniões pedagógicas ou em programas de formação. Eles afirmam que “não adianta” “isso não irá dar em nada” (COMUNIDADES ESCOLARES DAS ESCOLAS PROFESSOR EMÍLIO PEREIRA E PROFESSORA SOFIA LOPES).

O conselho Escolar tem que conquistar seu espaço na sociedade, pois em muitos casos ele não tem autonomia de tomar decisões pertinentes à escola (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL EULÁLIA JUNQUEIRA).

O Conselho Escolar não é o responsável pela administração da escola ou pela escolha de programa de ensino e aprendizagem ensinados na escola, os programas de ensino e de aprendizagem estão sob a responsabilidade do diretor, pedagogos e professores (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL TERCÍLIO DE SOUZA).

4.4.4.3 Considerações acerca das manifestações dos conselheiros

Por esses fragmentos textuais, observamos que os conhecimentos elaborados sobre a democratização da gestão da educação durante o Governo Democrático Popular foram aprofundados com a realização do programa de formação para conselheiros. Essas ações resultaram na elaboração de um referencial acerca da democratização da gestão da educação na memória das pessoas, o que pode contribuir para a continuidade do processo de democratização. Na tentativa de melhor compreender, os elementos do conhecimento elaborado, ensaiamos uma interpretação.

Para os conselheiros, o conselho escolar é visto como um órgão responsável pela elaboração dos objetivos da escola. Um espaço de participação social e política e de desenvolvimento de uma cultura participativa, enfim, um mecanismo relevante para a democratização da gestão da educação e da escola.

Com relação às funções do conselho escolar, os conselheiros compreendem que ele assegura o envolvimento de toda comunidade na tomada de decisões importantes da escola e concordam que a democratização só se efetiva com a participação de todos. Com essa última afirmação, eles retomaram o conteúdo desenvolvido no módulo, *Assembleias gerais*, em que o mediador propôs a participação de todos os agentes sociais nos debates acerca das questões da escola.

As pessoas compreendem que o conselho possibilita o exercício da democracia participativa, pois incentiva a criação de um novo cotidiano escolar. Inferimos, a partir disso, que os conselheiros estão se referindo ao trabalho coletivo possibilitado pela participação popular: “[...] a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento dos desafios escolares imediatos e, sobretudo, nos graves problemas sociais vividos na realidade” (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ALTAMIRA DA SILVA). Salientamos, também, a partir dessa citação, a compreensão dos conselheiros de que os problemas da sociedade devem ser analisados e enfrentados, pois eles permeiam a realidade escolar. Essa visão questiona os problemas da realidade escolar para além dos muros da escola, isto é, coloca a sociedade capitalista como geradora dos problemas que se manifestam cotidianamente no interior da escola.

Na análise, constatamos que os participantes veem a escola pública, além do espaço do ensino e da aprendizagem dos conteúdos científicos. Para eles, a escola é, também, o local ideal para o exercício da democracia e que isso contribui para formar indivíduos comprometidos com os interesses coletivos da sociedade. Embora, há distância entre a compreensão e a prática, é preciso reconhecer o valor dessa elaboração.

Os conselheiros expressam, também, a necessidade da transparência das informações e do respeito à pluralidade das ideias. Destacam, ainda, que o conselho escolar precisa ser autônomo, “[...] pois em muitos casos ele não tem autonomia de tomar decisões pertinentes à escola” (COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA EULÁLIA JUNQUEIRA). Com relação à transparência das informações e o respeito à pluralidade das ideias, é possível afirmar que, após seis anos do início do processo de democratização, a cultura autoritária ronda as instituições de ensino, pois ainda existem pessoas que ocupam os cargos de direção escolar com dificuldades em horizontalizar as relações de poder.

E, com relação aos limites da autonomia, inferimos que as pessoas chamam a atenção para as normas estabelecidas pelo Estado burguês no que diz respeito à autonomia da gestão dos recursos financeiros. Sobre isso, a LDBEN assegura no Art. 5º assegurar às unidades de ensino da educação básica a autonomia reivindicada, porém de forma progressiva e condicionada às normas gerais de direito financeiro público. Dessa forma, mesmo os poucos recursos que a escola recebe, as formas de aplicação são previamente definidas. Como exemplo, temos o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE²⁰) do Governo Federal, cujo investimento dos recursos é previamente definido. Nesse caso, os investimentos dos recursos só podem ser feitos da seguinte maneira: 30% para custeio e 70% para capital. Portanto, a autonomia financeira ainda precisa ser conquistada.

²⁰ Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE: consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas mantidas por entidades sem fins lucrativos. Os recursos desse programa são repassados às instituições de ensino uma vez por ano de acordo com o número de alunos.

Por fim, um grupo apontou, como obstáculo para a democratização, a pouca participação dos pais. Esse grupo não considerou que o direito à participação política foi negado à classe trabalhadora ao longo do tempo e, também, não relevou que o processo participativo no Brasil ainda está em seu período embrionário. Em Sarandi, conforme vimos nesse estudo, por ocasião da formação dos conselhos escolares, os diretores tinham dificuldade de socializar as questões da escola e de tomar decisões coletivamente e os conselheiros tinham dificuldades de participar. Esse grupo não considerou, também, outros obstáculos da participação popular, principalmente os que se referem às condições materiais e humanas que impedem muitos pais de participar da vida escolar. No caso do município de Sarandi, mostramos no início do trabalho que muitos trabalhadores se deslocam muito cedo para trabalhar na cidade de Maringá, retornam tarde para suas casas e, em muitos casos, em condições precárias de transporte. Portanto, não se pode afirmar que eles não participam porque não querem e, em consequência, isolar a comunidade da escola.

Acreditamos, portanto, que cabe aos trabalhadores do ensino empreender esforços para adequar a escola à realidade social na qual a comunidade está inserida. É preciso estabelecer canais de comunicação, pensar formas de como envolver esses pais nas atividades da escola, rever os conteúdos abordados nas reuniões, rever a metodologia do tratamento dos assuntos etc.

Além disso, não podemos deixar de destacar a cultura autoritária premente em um grupo de pessoas, quando colocam os professores como responsáveis únicos pela administração da escola e pelos programas de ensino. Essas pessoas não aceitam que os professores partilhem o poder de decidir sobre as questões da escola e veem o conselho escolar como ameaça. Enfim, esse grupo não aceitou a verdadeira função do conselho escolar. Ponderamos que essa é a posição de uma única comunidade escolar, já que nos outros textos não encontramos concepção igual ou semelhante, portanto, trata-se de um coletivo de professores cuja maioria é autoritária.

Reconhecemos que, por vários fatores, existem distâncias entre a compreensão dos pressupostos teóricos e legais que norteiam os mecanismos de participação política da comunidade escolar e a prática democrática. Porém, a

constatação de que esses pressupostos foram assimilados pelos sujeitos sociais leva-nos a afirmar que o processo de educação popular contribuiu de forma relevante para potencializar a consciência política da classe trabalhadora, o que é relevante para a continuidade do processo de democratização da gestão da educação.

No próximo item, analisamos os resultados da institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares para a democratização das relações de poder.

4.5 AS ELEIÇÕES DE DIRETORES E OS CONSELHOS ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SARANDI-PR

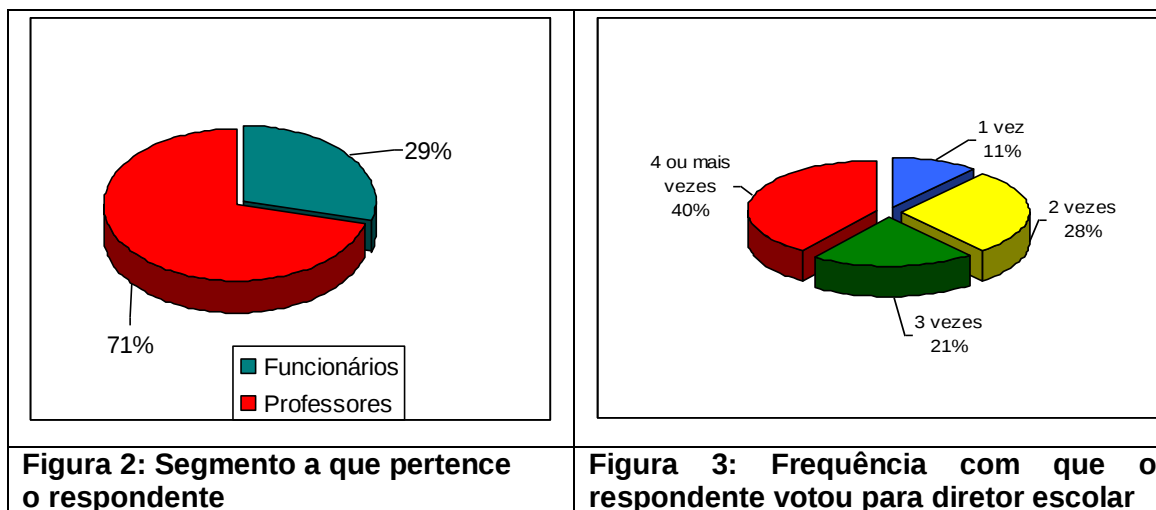
Nosso trabalho consiste na análise da experiência de gestão democrática do município de Sarandi desenvolvida no período de 2001 a 2008, com a intenção de verificar se as eleições de diretores e os conselhos escolares constituíram-se, naquele momento, como espaços de participação política e de democratização das relações de poder. Nesse sentido, a seguir, retomamos os aspectos metodológicos empregados na pesquisa empírica e, em seguida, realizamos a exposição da pesquisa propriamente dita e dos resultados obtidos.

Optamos pela aplicação de um questionário, contendo vinte e quatro questões, sendo 19 fechadas e cinco abertas, em uma amostra estratificada aleatória de professores e de funcionários que participaram do processo de democratização da gestão no período de 2001 a 2008. Salientamos que, em 2008, último ano da gestão petista, a rede municipal contava com 795 trabalhadores da educação, sendo 429 professores (54%) e 366 funcionários (36%). Em 2013, ano de realização da pesquisa, a rede possuía 896 trabalhadores, entre esses, 609 professores (68%) e 287 servidores (32%). Foram aplicados 270 questionários, porém, para a análise, foram considerados os questionários que tiveram todas as questões respondidas, portanto, 238.

Nossa exposição será realizada pela apresentação de figuras e tabelas seguidas da leitura e interpretação dos dados, a partir de cinco categorias que se

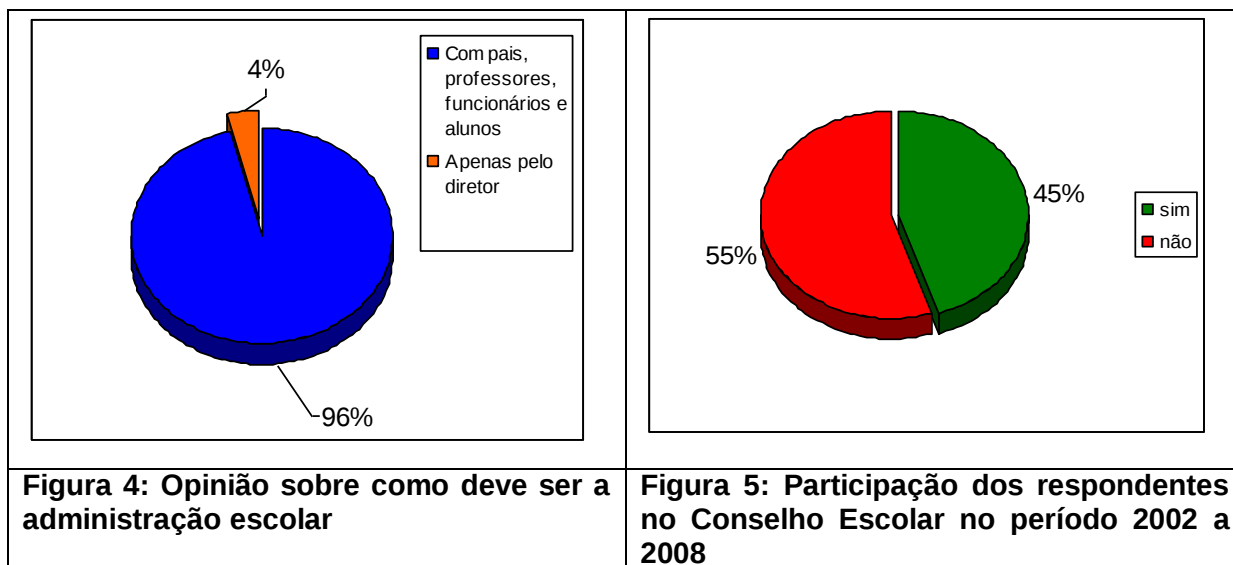
relacionam com a temática estudada, são elas: a) democratização da gestão; b) participação política; c) autonomia do conselho escolar; d) exercício democrático; e) qualidade do ensino.

Para caracterizar o perfil dos respondentes, foram propostas duas questões, sendo que a primeira situa o segmento escolar a que pertencem e a segunda procura saber o número de vezes que o participante votou para diretor escolar. Entre os respondentes, verificamos que 71% (169) eram professores e 29% (69) funcionários. O levantamento constatou que 89% dos respondentes tiveram a oportunidade de participar no mínimo 2 vezes do processo de eleições de diretores escolares, conforme demonstramos nas Figuras 1 e 2.



Com relação à opinião das pessoas acerca do modelo de gestão a ser implementado na escola, constatamos que a maioria, 96%, tem a opinião de que a administração escolar deve ser realizada com a participação de pais, professores, funcionários e alunos (Figura 3). Essa constatação evidencia que permanecem no imaginário desses trabalhadores do ensino, os princípios da democratização da gestão escolar reivindicados no período de mobilização popular no ano 2000, ano da eleição do PT no município e reafirmados na avaliação acerca das eleições de diretores realizada ao final de 2008.

Buscamos, em seguida, respostas acerca da participação dos trabalhadores do ensino no conselho escolar e constatamos, entre os respondentes, que a participação no conselho escolar no período de 2002 a 2008 foi de 45% (Figura 4).



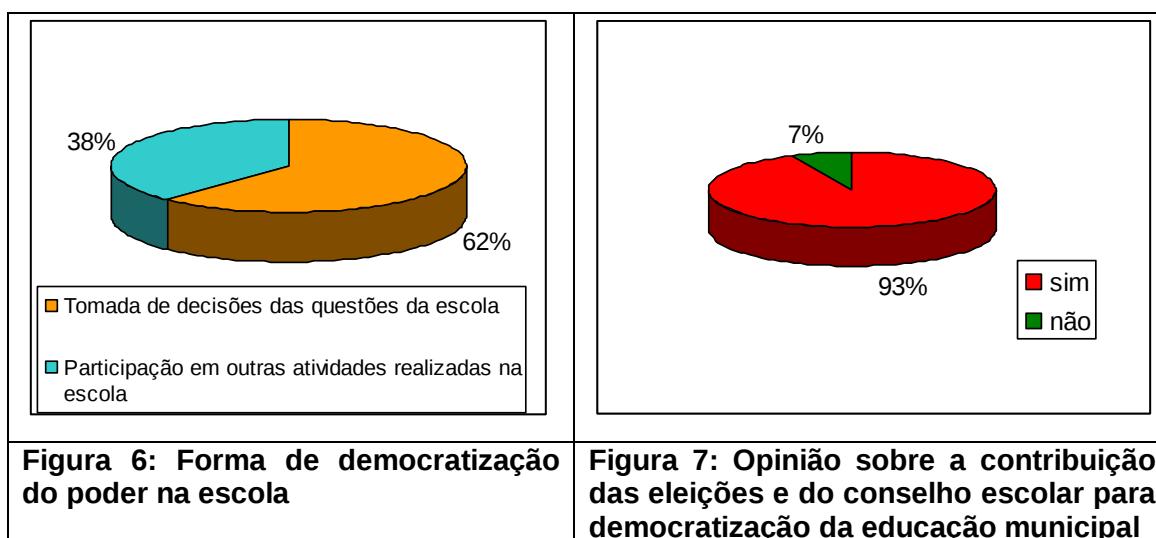
Democratização da gestão

Para saber a opinião dos participantes quanto à contribuição ou não da eleição de diretor para a democratização da gestão escolar, propusemos duas questões (5 e 6), a citar: A eleição de diretor foi importante para a democratização do poder na escola? A democratização do poder pode ser comprovada (de que forma)? Nas respostas a essas questões, constatamos que: a) todos os respondentes afirmaram que a eleição de diretor foi importante para a democratização do poder na escola (100%) o que confirma que a eleição é a melhor forma de acesso ao cargo de diretor escolar; b) 62% acreditam que a democratização pode ser comprovada pela influência dos professores, pais, alunos e funcionários na tomada de decisões referentes às questões da escola enquanto que 38% afirmam que a democratização pode ser comprovada pela participação dos professores, pais, alunos e funcionários nas outras atividades realizadas na escola (Figura 5). Ainda, permanece a ideia de

que a participação da comunidade se realiza pela prestação de serviços à escola e pela participação dos pais nas reuniões pedagógicas, em detrimento de sua participação política.

Salientamos que a adoção do mecanismo de eleição de diretores, que confere à comunidade escolar o direito de escolha, diferentemente, portanto, do critério da indicação pelo poder Executivo ou por seus representantes, os compromissos do eleito são estendidos à comunidade que o elegeu, o que contribui para a democratização das relações de poder. No entanto, quando os respondentes dão relevância à participação da comunidade escolar em outras atividades da escola, sem considerar a relevância do exercício do voto da comunidade para a escolha do diretor escolar, mesmo sabendo que são atividades historicamente realizadas nas escolas, podemos afirmar que a democratização das relações de poder por meio da participação política se situa, para eles, como secundária.

Para verificar a relevância da institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares para a democratização da gestão da educação no âmbito do município, propusemos a questão: As eleições e o conselho escolar contribuíram para democratizar a educação municipal? Sobre isso, 93% responderam sim e apenas 7% responderam não (Figura 6).

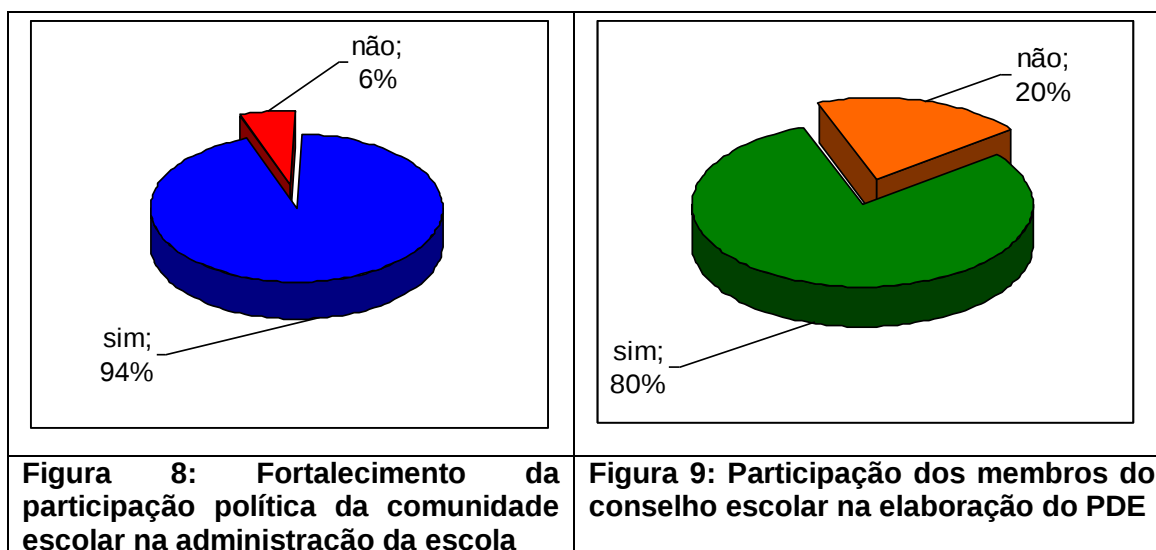


Participação política

Buscamos saber se as eleições contribuíram para incentivar a participação dos membros da comunidade escolar nos outros mecanismos de participação popular da escola – conselho escolar e APPF – e verificamos que 94% responderam que sim. Com relação à contribuição do conselho escolar para o fortalecimento da participação política das pessoas na administração da escola (questão 10), 94% dos participantes da pesquisa também responderam que sim (Figura 7). Dentre eles, 69% afirmaram que a participação política realizou-se nos debates e nas deliberações acerca das questões da escola pelo conselho escolar, enquanto que 25% afirmaram que isso ocorreu na participação dos pais nas outras atividades realizadas na escola. Para esses, permanece a ideia de que o conselho escolar é um órgão similar à APMF.

Entretanto, mesmo diante de visões divergentes, constatamos que a criação dos conselhos escolares contribuiu para ampliar a participação dos atores das comunidades escolares no debate e na tomada de decisão acerca das questões da escola, o que, em consequentemente, contribuiu para seu bom funcionamento.

Observamos, também, uma proximidade do percentual de pessoas que responderam às questões que tratam da democratização do poder com os que responderam acerca da participação política, pois, quando questionados sobre a importância das eleições de diretores para a democratização do poder na escola, 100% responderam sim e quando questionados sobre a contribuição do conselho escolar para a participação política da comunidade escolar na administração da escola, 94% responderam sim. Isso reforça o fato de que os dois mecanismos de participação popular contribuíram para democratizar as relações de poder.



Para os 6% que não concordam que a criação do conselho escolar fortaleceu a participação política da comunidade escolar na administração da escola, os motivos apresentados são os expostos na Tabela 6.

Tabela 6: Motivos apresentados pelos respondentes que não concordam que o conselho escolar fortaleceu a participação política da comunidade escolar na administração da escola

Motivos	Nº	%
Desinteresse dos pais	5	2,2
Falta de função do conselho escolar	2	0,9
Falta de incentivo à participação política	7	2,9

Pudemos observar que a incidência maior da responsabilidade pela pouca participação da comunidade recaiu sobre os pais. Essa é uma prática recorrente nos discursos de muitos dos trabalhadores do ensino, atribuir unicamente aos pais a culpa pelo fracasso das iniciativas de participação política da comunidade escolar. É uma forma, também, de responsabilizar os pais pelas mazelas da escola e livrar-se da responsabilidade e, nesse caso, da responsabilidade de proporcionar alternativas de participação dos pais nas questões da escola, conforme demonstra um grupo de educadores (Tabela 6).

Questionados acerca da influência do conselho escolar na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Projeto Político-Pedagógico e do

Regimento Escolar, 80% confirmaram a influência do conselho na elaboração desses componentes da gestão escolar (Figura 9). E dentre eles, 58% disseram que a participação dos membros realizou-se porque os conselheiros contribuíram de forma relevante para dar qualidade a esses instrumentos, enquanto que 22% resumiram que a participação dos membros realizou-se porque os documentos precisavam ser aprovados pelos conselheiros.

Ponderamos que a participação dos conselheiros no debate das questões pedagógicas e no campo da gestão escolar se situa como possibilidade recente idealizada pelos educadores progressistas no período de luta pela democratização da gestão, nos anos iniciais da década de 1980. Dessa forma, embora um número significativo dos respondentes (80%) afirme que os conselheiros participavam do debate das questões que contemplam os aspectos pedagógicos, consideramos que essa participação não se realiza plenamente, pois principalmente os pais e até os funcionários precisam de maiores subsídios que abranjam essas questões para poderem participar do debate sem ser manipulados. As pessoas compreendem, muitas vezes, que a participação se resume à presença, entretanto, participar é tomar parte, intervir no processo. Para isso, é necessário transparência das informações, diálogo e formação permanente dos conselheiros, pois a participação requer o domínio dos conhecimentos.

Autonomia do conselho escolar

Para abordar esse aspecto, utilizamo-nos, a princípio, de duas questões: O conselho escolar tinha autonomia para tomar as decisões pertinentes à escola? Como a autonomia podia ser observada? Na opinião de 78% dos entrevistados, o conselho escolar tinha autonomia para tomar as decisões pertinentes à escola, no entanto, 22% opinaram que o conselho escolar não tinha autonomia. Dos 78% que veem o conselho como órgão autônomo, 63% afirmaram que a autonomia do conselho escolar podia ser observada pelo debate e pela tomada de decisões acerca das questões relevantes da escola, enquanto que, para 15%, a autonomia era

observada pelo referendo do conselho escolar às deliberações acerca dos assuntos da escola.

As justificativas apresentadas pelos 22% dos participantes que opinaram que o conselho escolar não tinha autonomia para tomar as decisões pertinentes à escola foram expostas na Tabela 7.

Tabela 7: Motivos apresentados pelos respondentes sobre a falta de autonomia do conselho escolar

Motivos	Quantidade	%
Muitas questões já vêm pré-determinadas pela secretaria de educação	9	3,8
O diretor tomava decisão e o conselho concordava	13	5,5
O conselho não tinha conhecimento de sua autonomia	21	8,9
O conselho não era ativo	9	3,8

Esse grupo de respondentes reconhece o conselho escolar como órgão de apoio da direção escolar, mas com poder apenas de referendar as decisões tomadas por outros. Há, então, uma denúncia de que as práticas autoritárias permaneciam, durante o processo de democratização, no âmbito escolar e no âmbito das instituições mantenedoras do ensino, a saber, a prefeitura, a secretaria de educação e o Governo Federal. Ressaltamos, ainda, diante dessa constatação, que esse entendimento acerca da falta de autonomia do conselho escolar se deve ao fato de as pessoas compreenderem a real função do conselho, o que é significativo para o exercício democrático. Elas não só denunciam o fato, mas almejam a autonomia do conselho.

Sobre a autonomia, também abordamos a questão da participação do conselho escolar na definição da aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola e obtivemos o seguinte resultado: 77% dos respondentes afirmaram que a aplicação das verbas recebidas pela escola era decidida pelo conselho escolar e 33% responderam que não.

Por esses dados, observamos uma relação intrínseca entre esses que afirmaram que o conselho escolar não decide sobre a aplicação das verbas do Fundo Rotativo e do PDDE e os que refutaram a autonomia do conselho escolar nas questões anteriores. Esses consideram o conselho escolar como um órgão destinado

a referendar os atos de quem dirige a instituição de ensino e dos que dirigem a Secretaria de Educação.

Sabemos que a autonomia escolar contempla duas dimensões: a pedagógica e a administrativa. E como demonstramos neste trabalho, o governo petista garantiu às comunidades escolares o direito à participação na reelaboração dos projetos pedagógicos da escola por ocasião da implementação dos ciclos de aprendizagem, proporcionou aos professores a oportunidade de participar da elaboração da proposta curricular e dos instrumentais de avaliação da aprendizagem dos alunos entre outros. Isso demonstra o esforço do governo petista em garantir a autonomia pedagógica aos sujeitos sociais.

No que diz respeito às questões administrativas, principalmente as que tratam da aplicação dos recursos financeiros destinados à escola pela Secretaria da Educação, por meio do Fundo Rotativo, para o atendimento às necessidades do dia a dia e dos recursos destinados pelo Governo Federal, por meio do PDDE, para a complementação dos recursos da manutenção do ensino, os educadores consideram que a aplicação desses recursos era definida previamente pelas instituições mantenedoras citadas e no âmbito escolar o investimento era definido pela direção escolar.

As pessoas reivindicam, então, a autonomia para a aplicação dos recursos. O que essas pessoas desejam é utilizá-los da maneira que lhes convém, sem respeitar a responsabilidade do Estado ou do município de garantir o zelo pelos recursos públicos. Sobre isso, Paro (2001, p. 115) argumenta que “[...] a autonomia administrativa da escola tem limites nas ações do Estado, que não pode abrir mão de seu dever e de suas prerrogativas em matéria do ensino”. Em referência à denúncia de que o investimento dos recursos no âmbito escolar é decidido pela direção escolar e referendado pelo conselho, o autor nos adverte de que a administração escolar não pode ignorar os agentes da autonomia “[...] que não se restringem a professores e diretores, mas devem incluir todos os envolvidos na ação escolar, especialmente os usuários, a quem supõe-se que a educação escolar deva atender” (PARO, 2001, p. 115-116).

Exercício democrático

Ao serem perguntados se as eleições de diretores e o conselho escolar contribuíram para ampliar o exercício da democracia no âmbito escolar, a maioria (96%) afirmou que sim. O próprio ato de escolher o diretor escolar, por meio do voto direto pode ser considerado um exercício de democracia, direito que, como vimos, só foi conquistado pelas comunidades escolares de Sarandi, a partir de 2001. A institucionalização dos conselhos escolares e o incentivo dado pelo governo para a participação popular certamente contribuiu para a ampliação do exercício democrático no interior das escolas.

Dos respondentes que acreditam que os mecanismos de participação popular contribuíram para ampliar o exercício democrático nas escolas, 79% afirmam que o exercício democrático deu-se pela participação da comunidade escolar nas eleições e pela participação dos representantes no conselho escolar. Em contrapartida, 21% defendem que isso foi possível com a participação dos pais nas reuniões pedagógicas e nas outras atividades realizadas para a manutenção da escola. Esses consideram a participação dos pais, por meio das reuniões pedagógicas, como mérito dos professores. Eles não veem significado no processo de democratização em desenvolvimento no município.

Para os 4% que não consideram que os mecanismos de democratização da gestão escolar contribuíram para ampliar o exercício da democracia nas escolas as causas são as seguintes:

Tabela 8: Justificativas apresentadas pelos respondentes que não concordam que as eleições de diretores e o conselho escolar contribuíram para ampliar o exercício da democracia.

Justificativas	Quantidade	%
Falta de participação relevante das pessoas	3	1,2
O poder ficava na mão do diretor	2	0,8
Poderes limitados	5	2

Qualidade do ensino

Para verificar se a realização das eleições de diretores e a institucionalização dos conselhos escolares contribuíram para melhorar a qualidade da educação elaboramos duas questões: você concorda que as eleições e o conselho escolar contribuíram para melhorar a qualidade da educação? A melhoria da qualidade da educação pode ser comprovada (como)? Verificou-se que 97% concordam que as eleições e o conselho escolar contribuíram para melhorar a qualidade da educação. Desses que concordam, 72% afirmam que a melhoria da qualidade da educação pode ser comprovada por meio do rendimento escolar dos alunos, isto é, diminuição da repetência, diminuição da evasão escolar e pela melhoria do desempenho da escola e do município no Ideb.

Pelos dados acima, destacamos o reconhecimento pela maioria dos entrevistados acerca da contribuição dos mecanismos de participação popular na gestão da educação, para a melhoria da qualidade do ensino. Ponderamos, entretanto, que o processo de democratização da gestão escolar esteve articulado a outras medidas de impactos tomadas na área educacional. Medidas essas que, conforme vimos, contemplaram a ampliação do acesso das pessoas à escola, a garantia da permanência nela, a busca pela qualidade social da educação e a valorização dos trabalhadores do ensino.

Os 3% que não concordam que as eleições e o conselho escolar contribuíram para melhorar a qualidade da educação alegam os seguintes motivos: a) a qualidade da educação depende de bons salários e formação; b) contribuiria caso o conselho escolar fosse atuante; c) muitas decisões ficam só no papel.

Em nossa pesquisa, abordamos outras questões que consideramos significativas para a compreensão dos resultados do processo de democratização da gestão escolar. A saber: Você considera que o conselho escolar contribuiu para o bom funcionamento da escola? As eleições e o conselho escolar contribuíram para a participação da comunidade escolar em outras instâncias de decisões políticas da educação (Conselho de Acompanhamento do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, Conselho da Merenda Escolar, Conferência Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias da Educação)? Atualmente, participa do conselho escolar?

Tabela 9: Distribuição das respostas dos pesquisados quanto aos outros itens abordados

Item	Sim	Não
O Conselho Escolar contribuiu para o bom funcionamento da escola	95%	5%
As eleições e o Conselho Escolar contribuíram para a participação política da comunidade escolar em outras instâncias de decisões políticas da educação	88%	12%
Atualmente participa do Conselho Escolar	30%	70%

Na opinião de 88% dos entrevistados as eleições e o conselho escolar contribuíram para a participação política da comunidade escolar em outras instâncias de decisões políticas da educação. Constatamos, ainda, que 79% dessas pessoas são professores.

Com relação à participação dos pesquisados nos conselhos escolares constatamos que apenas 30% participam do conselho escolar, atualmente, e, dentre eles, 19% são professores. Dos que participam do conselho escolar, 79% afirmam que os temas abordados pelo conselho são: organização do ensino, aprendizagem dos alunos, frequência dos alunos, regimento interno, projeto político-pedagógico. Os outros 21% que também participam, responderam que nas reuniões do conselho os temas tratados se referem à realização de eventos para arrecadação de recursos, à destinação dos recursos financeiros recebidos e à prestação de contas.

Salientamos que, após o término das administrações do PT, o município vem sendo administrado por um grupo de políticos que não valorizam a participação popular. Porém, como observamos pelas respostas às questões sobre a participação no conselho escolar e os temas tratados atualmente nas reuniões, o processo de democratização da gestão sobrevive.

Buscamos saber, também, dos entrevistados de quem depende a democratização das relações de poder e da tomada de decisão nas escolas. Descobrimos, com essa questão que enquanto 12% acreditam que a democratização das relações de poder depende do interesse dos pais pelo bom funcionamento da escola e pelo aprendizado das pessoas; 88% dos entrevistados defendem que a democratização das relações de poder depende do compromisso do diretor, da coordenação pedagógica, dos professores e dos funcionários. Essa compreensão de

que a democratização depende dos sujeitos sociais que atuam diretamente no interior da escola é relevante, pois atribuem aos professores e funcionários a tarefa de definir o regime político da gestão a ser adotado que pode ser de vértice democrático ou centralizador. Daí a importância dos debates dos projetos de gestão dos candidatos aos cargos de direção escolar durante os pleitos eleitorais, da alternância das pessoas no exercício do cargo e da formação das pessoas para o exercício democrático.

Para verificar a frequência de participação dos entrevistados no conselho escolar no período de 2002 a 2008, descobrimos, em 2013, que 43% continuam participando no enquanto que 57% não participam mais. No entanto, 20% dos que não haviam participado no período anterior estão participando, em 2013.

A Figura 10 mostra o percentual de respondentes que participaram ou não do conselho escolar no período 2002 a 2008 e quantos estão participando, atualmente.

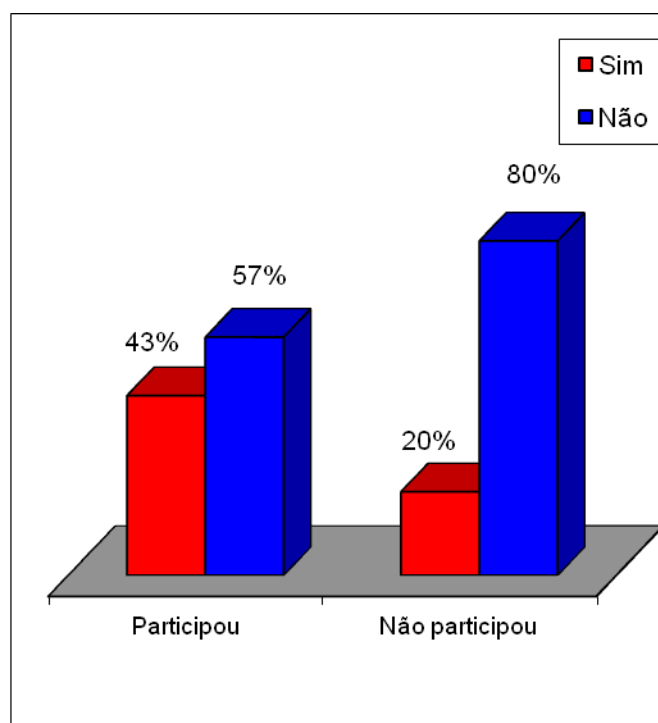


Figura 10: Número de participantes no conselho escolar nos períodos avaliados

Com o intuito de verificar a hipótese de que a política educacional adotada pelo governo que sucedeu o governo petista influenciou na redução da participação

dos trabalhadores do ensino no conselho escolar, realizou-se o teste não paramétrico de McNemar - teste para detectar a significância de mudanças.

Tabela 10: Frequência da participação do Conselho Escolar na gestão petista e em 2013

Participou do Conselho Escolar no período de 2002 a 2008	Participa do Conselho Escolar em 2013		Total
	Sim	Não	
Sim	45	60	105
Não	27	106	133
Total	72	166	238

Como a probabilidade, sob H_0 , associada à ocorrência observada, é p valor = 0,004 deve-se rejeitar a hipótese H_0 . Dessa forma, conclui-se que a política adotada pelo governo que sucedeu o governo petista influenciou na redução do número de participantes do conselho escolar.

4.5.1 Considerações acerca dos resultados da pesquisa

Neste capítulo, analisamos, também, se os condicionantes de participação popular – eleições de diretores e conselhos escolares se constituíram como espaços de participação política e de democratização das relações de poder. Demonstramos que a implementação das eleições e dos conselhos escolares foi marcada por avanços e retrocessos.

No processo de eleições, observamos que algumas medidas prejudicaram a experiência de democratização da gestão da educação, entre elas, a permissão da candidatura de professores que nos anos anteriores às administrações petistas dirigiam as unidades de ensino por indicação, visto que, ao serem eleitos para os cargos, não abandonaram as práticas autoritárias. Outra medida prejudicial à experiência se refere à questão da paridade dos votos, pois a atribuição de peso maior aos votos dos professores e funcionários, na primeira eleição, inibiu a participação popular.

Esses dois problemas foram solucionados no decorrer do processo. Os pais conquistaram o direito à paridade dos votos o que resultou em maior participação

nas eleições que se seguiram. E os professores – antes indicados - eleitos por dois mandatos consecutivos, por força da Lei das eleições foram impedidos de pleitear o terceiro mandato. Essa renovação, principalmente nas unidades escolares de ensino fundamental foi significativa para o fortalecimento da experiência democrática, em razão de os novos candidatos apresentarem projetos inovadores que enfatizavam a gestão democrática.

Com relação aos conselhos escolares, observamos, na primeira gestão petista, que não houve preparação efetiva para os conselheiros por parte da SMED, nem interesse por parte dos diretores escolares para que os conselheiros participassem da tomada de decisão acerca das questões da escola. Isso contribuiu para que ao final do primeiro governo petista os conselhos escolares desaparecessem do ambiente escolar e, por consequência, o exercício democrático fosse interrompido. Dessa forma, a lacuna deixada pela própria SMED acerca da formação continuada para os conselheiros e a resistência dos diretores em partilhar as decisões retardaram a constituição do conselho escolar como espaço de democratização do poder.

A pesquisa revelou outros limites na experiência democrática, tais como: a comunidade deve colaborar na manutenção da escola; a participação política dos pais se realiza nas reuniões pedagógicas, na prestação de serviços à escola e na participação em outras atividades; a responsabilização aos pais pela não participação na escola; as práticas autoritárias presentes na gestão escolar e na gestão da educação.

Diante disso, embora esses limites tenham sido constados em 25% dos participantes da pesquisa, ponderamos que a compreensão dos trabalhadores do ensino sobre a participação política, ainda está em construção. E essa construção, a princípio, deveria fazer parte da preocupação dos docentes vinculados às instituições de ensino de formação de educadores. É preciso que o tema da democracia seja estudado no processo de formação, caso os formadores dos educadores almejem outras relações sociais e de poder, diferentemente, das relações verticalizadas que há muito vimos combatendo. Essa responsabilidade não pode ser deixada apenas

para os movimentos sociais, embora a contribuição deles tem sido fundamental para o alargamento da democracia.

Com relação aos avanços obtidos, observamos que o exercício democrático via eleição de diretores para os professores e funcionários tornou-se elemento precioso, tendo em vista que todos os participantes da pesquisa declararam serem favoráveis às eleições. Sobre os conselhos escolares, ressaltamos que o programa de formação desenvolvido, no segundo governo petista, foi fundamental para preparar as pessoas para a participação política. Além disso, os conhecimentos partilhados seja nas reuniões, seja nos encontros de formação, foram significativos para potencializar a consciência política da classe trabalhadora, principalmente dos trabalhadores do ensino.

Nesse sentido, mesmo constatando os obstáculos e limites da experiência democrática, consideramos que a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares constituiu-se como fundamental para a democratização das relações de poder na escola e no âmbito do município. Esses mecanismos contribuíram para ampliar a participação dos pais na escola e para fortalecer a participação dos atores das comunidades escolares no debate e na tomada de decisão acerca das questões escolares.

Sobre o estágio atual do processo de democratização, a pesquisa mostra a redução da participação dos trabalhadores do ensino no conselho escolar, após a interrupção do governo petista. Inferimos, portanto, que a política educacional em desenvolvimento no município de Sarandi, no período de 2009 a 2013, diferencia-se significativamente da política educacional analisada, conforme posto, a seguir, na conclusão.

CONCLUSÃO

Optamos, nessa pesquisa, incursionar pelo tema da gestão democrática da educação. Realizamos a análise da experiência de gestão democrática do município de Sarandi, no Paraná, desenvolvida no período de 2001 a 2008, com a intenção de verificar se as eleições de diretores e os conselhos escolares se constituíram, naquele momento, como espaços de participação política e de democratização das relações de poder. Buscamos respostas para duas questões: a política educacional contribuiu para ampliar o acesso das pessoas à escola pública? Os condicionantes de participação política – eleições de diretores e conselhos escolares – resultaram na democratização das relações de poder na escola? Nesse sentido, guiados pelas diretrizes educacionais do PT: democratização do acesso e da permanência das crianças, jovens e adultos na escola, qualidade social da educação e valorização dos profissionais da educação, enfatizamos, em nossa análise, os desafios e os impactos da política educacional e, em seguida, analisamos o processo de institucionalização das eleições diretas para os cargos de direção escolar e dos conselhos escolares.

Lançamos, então, a princípio, o nosso olhar sobre os desafios do governo e destacamos as medidas adotadas que impactaram a educação nos aspectos político-pedagógicos e nos aspectos administrativos. Sobre os aspectos político-pedagógicos, constatamos que o governo imprimiu na escola pública municipal um caráter democrático, concebendo-a como lugar legitimado para a socialização dos conhecimentos construídos pela humanidade nas relações sociais e com a natureza. O conhecimento científico é o elemento de referência dos conteúdos das disciplinas o que na dimensão de ensino proposta pelo PT de Sarandi possibilita às pessoas a compreensão dos movimentos contraditórios da sociedade capitalista, preparando-as para lutar pela sua transformação.

No que diz respeito às medidas de ordem administrativas, as que abrangem a ampliação da oferta dos serviços educacionais, observamos que as medidas adotadas impactaram de forma significativa todos os níveis e as modalidades de ensino, principalmente aquelas relacionadas à ampliação do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade – ampliação de 46,31% do número de alunos - e aos jovens e

adultos. No entanto, conforme observamos, mesmo com a ampliação do acesso às crianças em idade de creche e pré-escolar não foi possível universalizar o atendimento. Isso mostra que entre a intenção de um partido e sua prática existem distâncias, pois a efetivação das proposições depende de outros fatores, entre eles, o fator do financiamento.

Sobre a democracia, o governo partiu do pressuposto defendido pelo PT nos anos iniciais de sua fundação, a saber, de que a democracia não se limita à participação do eleitor, por meio do voto, somente nos períodos eleitorais. Nesse sentido, na administração do município de Sarandi, o campo da democracia representativa foi ampliado, com a institucionalização dos mecanismos de participação popular, dessa forma, o governo municipal concedeu ao povo o direito à participação política – tomada de decisão - nas questões públicas municipais.

Na área da educação, o governo priorizou a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares, pois compreendia que esses canais de participação política eram fundamentais para a democratização da gestão da educação. Para a implementação desses mecanismos, o governo desenvolveu um intenso processo de educação popular com a intenção de preparar as pessoas para a participação e de elevar sua consciência política, a partir da análise do cotidiano escolar e das determinações sociais. Dessa forma, além de preparar as pessoas para tomar parte da vida escolar, essa intervenção político-pedagógica resultou na elaboração de um referencial acerca da participação política na memória das pessoas o que é fundamental para a sua emancipação política e para a continuidade do processo de democratização da escola e da sociedade.

Com relação aos resultados obtidos com a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares, ponderamos que após doze anos, os trabalhadores do ensino de Sarandi continuam em defesa do processo de democratização da gestão da educação, por meio das eleições de diretores e dos conselhos escolares. Sobre isso, Coutinho (2008, p. 22) explica que “[...] a democratização torna-se um valor (ou manifesta sua natureza de valor) na medida em que contribui para explicitar e desenvolver os componentes essenciais do ser genérico do homem”.

Nosso estudo revelou, também, alguns limites nessa experiência, entre os quais, destacamos a evidência de práticas autoritárias e de centralização do poder, os limites da autonomia, em virtude do excessivo controle estatal e da centralização das decisões ora pelo diretor escolar ora pelo secretário de educação. Ainda que pesem essas dificuldades, a institucionalização das eleições de diretores e dos conselhos escolares, por exemplo, o incentivo dado pelo governo para a participação popular, certamente contribuíram para ampliar a participação das pessoas na vida escolar, principalmente dos pais e, por conseguinte, para ampliar o exercício democrático no interior das escolas.

Todavia, o movimento histórico tem mostrado que a efetivação do princípio da gestão democrática nos sistemas e nas instituições de ensino é marcada por avanços e retrocessos. Paro (1996) verificou que no final da década de 1980 e nos anos iniciais da seguinte, em virtude da alternância política do poder, houve um refluxo do processo de democratização da gestão, mesmo em Estados que ainda no período militar, tiveram instituídas as eleições de diretores, como é o caso do Estado do Paraná. Em 1991, conforme discutimos no IV capítulo, o governador Roberto Requião (PMDB), revogou a Lei 7.961/84 que estabelecia as eleições na rede estadual de ensino.

Nesse sentido, tendo em vista o movimento histórico, indagamos: o processo de democratização da gestão da educação de Sarandi será interrompido?

O município de Sarandi, a partir de 2009, voltou a ser administrado pelo grupo conservador – inimigo histórico da democracia – e observamos, no decorrer da pesquisa (2009-2013), que esse grupo, novamente no poder, gradativamente, vem reduzindo os espaços de participação política, principalmente no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. A intenção é cooptar pessoas para que representem politicamente o grupo no interior das instituições de ensino. Essa constatação corrobora o que apontamos no início do trabalho acerca da interrupção do processo de democratização.

Esse grupo vem retomando a forma autoritária de governar e a tática adotada contra o processo de democratização é a transformação dos conselhos escolares e do Conselho Municipal de Educação em órgãos burocráticos encarregados, apenas,

de referendar os atos dos diretores escolares, do secretário de educação e do prefeito. Esse governo já transformou o Conselho Municipal de Educação, também institucionalizado pelo governo petista, em órgão burocrático (braço do governo) e em cabide de emprego para os aliados políticos, com a permissão da presidente - no cargo desde a criação do conselho em 2008.

No que diz respeito, às eleições de diretores escolares, o grupo vem retomando o critério da indicação política para os cargos de diretores escolares, utilizando-se do argumento de que, embora o Estatuto do Magistério preconize que “[...] o cargo de diretor seja provido por eleição, nada impede que em caso de vacância e também para atender o interesse público, o Executivo promova sua ocupação por nomeação” (SARANDI, 2013). Esse entendimento tem por base o Artigo 37 inciso V da CF/88 que preceitua que os cargos de direção, de chefia e de assessoramento são de livre nomeação e de exoneração da autoridade competente “[...] no caso pelo Prefeito Municipal de Sarandi-Pr” (SARANDI, 2013). Diante disso, consideramos, portanto, que o parecer 324/2013 oficializou na rede municipal de ensino a interrupção do processo de democratização da gestão da educação.

Essas ações de interrupção do processo de democratização vêm contribuindo para desmotivar os trabalhadores do ensino da participação política, conforme demonstramos no decorrer da pesquisa (Tabela 10). Nas administrações subsequentes às do PT, 57% dos trabalhadores do ensino que participaram dos conselhos escolares, durante as administrações petistas, não participam mais.

No entanto, é no bojo da ofensiva desse governo contra a forma de organização da gestão da educação – democrática - que os trabalhadores do ensino, com o apoio dos diretores eleitos e dos conselhos escolares, organizaram um movimento de resistência e vêm se mobilizando em defesa da educação pública e, do processo de democratização, pela garantia de seus direitos e conquista de outros. Desde sua organização, o grupo, junto à Câmara de Vereadores e ao próprio poder Executivo, conseguiu reverter muitas situações que poderiam comprometer mais ainda o caráter público da educação.

Esse movimento de educadores expressa, em 2013 no município, uma força significativa de oposição ao governo autoritário, superior à força dos partidos

políticos que parecem alheios ao que se passa nesse município. Salientamos que o grupo de oposição conquistou na eleição realizada em 10 de dezembro de 2013 a direção do Sindicato dos Servidores Municipais (SISMUS) e, por conseguinte, rompeu com a lógica vigente da organização sindical no município que era o atrelamento do sindicato aos governos conservadores. Muitos servidores acreditam que a diretoria eleita registrará na história do movimento sindical de Sarandi muitas conquistas para os servidores públicos municipais e para a sociedade. Isso é inédito, pois antes das gestões do PT não se tem registro na história do município de que os trabalhadores do ensino e outros trabalhadores organizaram-se para lutar em defesa dos serviços públicos educacionais e dos direitos trabalhistas. Isso demonstra que a formação profissional desenvolvida em uma perspectiva sócio-histórica contribui para potencializar a consciência crítica dos trabalhadores.

Ponderamos que, mesmo com a resistência dos educadores, o processo de democratização da gestão educacional poderá ser interrompido totalmente, pois os governos têm a seu favor as legislações, o apoio das instituições jurídicas e a liberdade de utilizar-se do poder para mover a gestão pública, no aspecto político-administrativo, do modo como lhes convém. No caso de Sarandi, em 2013, observamos que o governo municipal move a gestão pública, como mencionamos, para a centralização do poder quando dá contornos burocráticos aos mecanismos de participação política e de controle social e retoma o critério da indicação de diretores. Mediante isso, afirmamos que a continuidade do processo de democratização da gestão da educação depende da luta dos trabalhadores do ensino. No contexto dessa luta, a gestão democrática da educação deverá ser uma das principais bandeiras do movimento em defesa da educação pública municipal, assim como a luta histórica dos trabalhadores da educação – professores, alunos e funcionários –, em uma época de luta aberta contra o regime militar, culminou com a inscrição do preceito da gestão democrática do ensino público na Constituição de 1988 e nas legislações da educação nacional.

Compreendemos que a democracia escolar atual, quando implementada, o que nem sempre é possível, como vimos, apresenta-se limitada em seu alcance por tratar-se de estruturas demarcadas na concepção política liberal, porém, se nos

colocarmos do ponto de vista da emancipação dos trabalhadores, isso implica outras mudanças e a superação das estruturas burocráticas na educação. Seja como for, para os trabalhadores em geral e especificamente para os da educação, as lutas democráticas, que podem e devem ir bem além das atuais concepções e práticas liberais, constituem um momento imprescindível da luta pela emancipação do trabalho de seu atual estatuto de alienação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T; CAMARGO, R. B. de. A gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, T. (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Matos. **Os conselhos escolares e o processo de democratização**: história, avanços e limitações. 2006. 256f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

ALMEIDA, J. L. F. de. **Concepções de gestão escolar e eleições de diretores da escola pública do Paraná**. 2004. 201f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

ARAUJO, J. L.; BARBOSA, M. F. Apresentação. Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**. 2. ed. Sarandi-Pr, 2009.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 1993.

AZEVEDO, J. C. Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: GENTILI et al. (Orgs.) **Democracia e utopia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

BEISIEGEL, C. de R. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 207-245.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. **Constituição. Da Educação, Da Cultura e do Desporto**. 10. ed. Brasília: DP&A, 2001.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Primário. 1946.

BRASIL. **Ensino fundamental de 9 anos:** orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PRADIME:** Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil.** São Paulo: Xamã, 1999.

CARDOSO, A. M. da L. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi (2001-2004).** 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2006.

CARTA de Goiânia. **IV Conferência Brasileira de Educação** 2 a 5 de setembro. Goiânia-GO, 1986.

CARVALHO, E. J. G. de. **Políticas públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: Eduem, 2012.

CLARK, J. U. N.; MATHEUS, M. N.; SILVA, R. A. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. especial, p.124-139, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7_22e.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2013.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente:** ensaios sobre a democracia e socialismo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (Org.). **Gestão educacional:** novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-21.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-60. p. 43-60.

DAHL, R. A. **Sobre a democracia**. Tradução Beatriz Sidou. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

DAMASCENO, C. **A revolta das torneiras vazias**: a luta de uma cidade contra a privatização da água. Curitiba: Pão e Rosas, 2002.

DANIEL, C. Participação popular. In: DAMASCENO, Alberto et al. (Orgs.). **A educação como ato político partidário**. Cortez, 1988. p. 187-199.

DÊNIS, M. **A esquerda e o golpe de 64**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DIRETÓRIO MUNICIPAL DO PT. **Programa de governo do Partido dos Trabalhadores para Sarandi**. Sarandi, 2000.

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Comissão de Assuntos Educacionais do PT. **I Encontro Nacional de Educação**: relatório final. São Paulo, 1989. 122p. (mimeo).

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Comissão de Assuntos Educacionais do PT. **II Encontro Nacional de Educação**: educar para um Brasil cidadão. São Paulo: Gráfica DR/PT, 1992. 21p.

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. Secretaria Nacional de Movimentos Populares. Comissão de Assuntos Educacionais do PT. **IV Encontro Nacional de Educação**: relatório final. São Paulo, 1999. 9p. (mimeo).

DIRETÓRIO NACIONAL DO PT. Uma escola do tamanho do Brasil. In: GENTILI, P.; MCCOWAN, T. (Orgs.). **Reinventar a escola pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 27-111.

DOURADO, L. F. (Org.). **Gestão escolar democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Goiânia: Alternativa, 2003.

DREIFUSS, R. A. **1964 – A conquista do Estado do Rio de Janeiro**, 1981.

ESTEBAN, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Caderno Cedes**, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 de abr. de 2013.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 295-316.

FREITAS, K. S de. P.; BRUGGEMANN, S. Gestão democrática da educação. In: **Pradime**: Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2006. p. 15-70.

FREIRE, P. O partido como educador-educando. In: DAMASCENO, A. (Org.) **A educação como ato político**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 16-18.

FREITAG, B. **Escola, Estado & sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, M. da G. M. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOHN, M. da G. M. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOBBSAWM, E. **Globalização, democracia e terrorismo**. Tradução José Veigas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

IANNI, O. **O ciclo da Revolução Burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

IASI, M. L. **As metamorfoses da consciência de classe**: o PT entre a negação e o consentimento. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

KECK, M. E. **PT – a lógica da diferença**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2010.

LIMA, A. B. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, A. B. (Org.) **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MACPHERSON, C. B. **Democracia liberal**: origem e evolução. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAGALHÃES, C. H. F. **Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar**. 236 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MELO, M. T. L. de. Gestão educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: AGUIAR, M. A da S; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 243-254.

MENDES, V. **Democracia participativa e educação**: a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDONÇA, E. F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. 3. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2000.

MORAES, D. de. **A esquerda e o golpe de 64**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MOSSÉ, C. **Atenas**: a história de uma democracia. Tradução João Batista da Costa. 3. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1977.

MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>. Acesso em 16 out. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: AGUIAR, M. A. da S. FERREIRA, N. S. C. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PALANGANA, I. C. Fundamentos teórico-metodológicos. **Proposta Curricular**. 2. ed. Sarandi-Pr, 2009.

PARANÁ. Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos curriculares: reflexos na organização da proposta pedagógica e a especificidade da escola pública. In: **Orientação para a semana pedagógica**. SEED/SUED, 2008.

PARO, V. Eleições de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai./ago. 1996.

PARO, V. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, V. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo, Xamã, 2001.

PARO, V. **Por dentro da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RICHARDSON, R. I. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

ROJAS COUTO, B. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUIZ, M. J. F. **Lutas populares e democratização da escola pública no Estado do Paraná**. 2013 203 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SÁ, N. P. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1979.

SALVAGNINI, V. **Relatório da coordenação de gestão democrática**. Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. Sarandi: 2006.

SANDER, B. **Políticas Públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SARANDI. Lei Municipal nº 955/2001. **Regulamenta as eleições diretas nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal**.

SARANDI. Lei Municipal nº 1.030/2002. **Dispõe sobre os Conselhos Escolares na Rede Pública de Ensino Municipal**.

SARANDI. Lei Municipal nº 1.084/2003. **Autoriza a criação do Programa de Incentivo ao Aperfeiçoamento Profissional Para Docentes Que Atuam Na Rede Municipal de Ensino**.

SARANDI, Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**, 2001.

SARANDI, Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**, 2002.

SARANDI, Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**, 2003.

SARANDI, Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão**, 2005.

SARANDI, Prefeitura do Município de Sarandi. **Sarandi 2007: história, cultura, economia, turismo**. Sarandi: 2007.

SARANDI, Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação das eleições de diretores escolares**. Sarandi: 2008.

SARANDI. Prefeitura do Município de Sarandi/Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**. 2. ed. Sarandi: 2009.

SARANDI. Prefeitura do Município de Sarandi/Procuradoria jurídica. **Parecer jurídico** nº 324. Sarandi: 2013.

SARTORI, G. **A teoria da democracia revisitada: o debate contemporâneo**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 1994.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHLESENER, A. H. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, N. S. C. SHELESENER, A. H. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 177-189.

SIEGEL, S. **Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento**. Brasil: McGRAW do Brasil, 1975.

SILVA, A. O. da. Nem reforma nem revolução: a estrela é branca. In: DE ANGELO, V. A.; VILLA, M. A. (Orgs.). **O Partido dos Trabalhadores e a política brasileira (1980-2006): uma história revisitada**. São Carlos: EduFSCar, 2009. p.13-34.

SILVA, H. **História da República brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Três, 1975.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, I. M. de S. **A classe docente vai ao paraíso: da arte de capacitar os mestres pela sensibilização**. 2001. 245 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2001.

SOARES, T. M. Q. P. T. **A história das políticas públicas de educação infantil no município de Sarandi-Pr (1978-2006)**. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

SOUSA SANTOS, B. de (Org.). **Democratizar a democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SOUZA, Â. R. de et al. (Orgs). **Gestão da escola pública**. Curitiba: UFPR, 2005.
SPÓSITO, M. P. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, J. B. (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. de. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar**: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Instituição de ensino:.....

1 - A que segmento escolar você pertence?

- () professores.
- () pais.
- () alunos(as).
- () funcionários(as).

2 – Quantas vezes votou para diretor escolar na rede municipal de ensino de Sarandi?

- () uma.
- () duas.
- () três.
- () quatro.
- () cinco.

3 – Na sua opinião, a administração escolar deve ser:

- () realizada com a participação de representantes de pais, professores, alunos e funcionários.
- () realizada apenas pelo(a) diretor(a).

4 – Você participou do Conselho Escolar no período de 2002 a 2008?

- () Sim.
- () Não.

5 – A eleição de diretor é importante para a democratização do poder na escola?

- () Sim.
- () Não. Por quê?

.....
 (Caso a resposta anterior seja **NÃO**, vá para a questão 7)

6 – Caso a resposta anterior seja **SIM**, a democratização pode ser comprovada:

() pela influência dos professores, pais, alunos e funcionários na tomada de decisão das questões da escola.

() pela participação dos professores, pais, alunos e funcionários nas outras atividades realizadas na escola.

7 – Para você, as eleições de diretores contribuíram para incentivar a participação das pessoas na Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF e Conselho Escolar?

() Sim.

() Não.

8 – Você considera que o Conselho Escolar contribui para o bom funcionamento da escola?

() Sim

() Não.

9 – A aplicação das verbas recebidas pela escola é decidida pelo Conselho Escolar?

() Sim.

() Não.

10 – A criação do Conselho Escolar fortaleceu a participação política da comunidade escolar na administração da escola?

() Sim.

() Não. Por quê?

.....
 (Caso a resposta seja **NÃO**, vá para a questão 12)

11 – Caso a resposta anterior seja **SIM**. A participação política se realiza:

() nos debates e deliberações acerca das questões da escola pelo Conselho Escolar.

() na participação dos pais nas outras atividades realizadas na escola.

12 – Os membros do Conselho Escolar participam da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar?

() Sim.

() Não.

13 – A participação dos membros do Conselho Escolar na elaboração do PDE, do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar se realiza porque:

() os conselheiros contribuem de forma relevante para dar qualidade a esses instrumentos.

() os documentos precisam ser aprovados pelos conselheiros.

14 – Na sua opinião, o Conselho Escolar possui autonomia para tomar as decisões pertinentes à escola?

() Sim.

() Não. Por quê?

.....

(Caso a resposta seja **NÃO**, vá para a questão 16)

15 – Caso a resposta anterior seja **SIM**. A autonomia pode ser observada:

() pelo debate e tomada de decisões acerca das questões relevantes da escola.

() pelo referendo do Conselho Escolar às deliberações acerca dos assuntos da escola.

16 – As eleições de diretores e o Conselho Escolar contribuem para ampliar o exercício da democracia no âmbito escolar?

() Sim.

() Não. Por quê?.....

.....

(Caso a resposta seja **NÃO**, vá para a questão 18)

17 – Caso a resposta anterior seja **SIM**. O exercício democrático se dá:

() pela ampla participação da comunidade escolar nas eleições e participação dos representantes no Conselho Escolar.

() pela participação dos pais nas reuniões pedagógicas e nas outras atividades realizadas para a manutenção da escola.

18 – As eleições e o Conselho Escolar contribuíram para a participação política da comunidade escolar em outras instâncias de decisões políticas da educação (Conselho de Acompanhamento do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica - FUNDEB, Conselho da Merenda Escolar, Conferência Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação, elaboração da Lei de Diretrizes Orçamentárias da Educação)?

() Sim.

() Não.

19 – Você concorda que as eleições e o Conselho Escolar contribuem para melhorar a qualidade da educação?

() Concordo.

() Não concordo. Por quê?.....

.....

(Caso a resposta seja **NÃO CONCORDO**, vá para a questão 21)

20 – Caso a resposta anterior seja **CONCORDO**. A melhoria da qualidade da educação pode ser comprovada:

() pela melhoria do rendimento escolar dos alunos: diminuição da repetência, diminuição da evasão escolar e melhoria do desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

() pelo empenho do diretor, da coordenação pedagógica, dos professores e funcionários.

21 – No âmbito do município, as eleições e o Conselho Escolar contribuíram para democratizar a educação municipal?

() Sim.

() Não.

22 – Atualmente, você participa do Conselho Escolar?

() Sim.

() Não.

(Caso a resposta seja **NÃO**, vá para questão 24)

23 – Caso a resposta seja **SIM**, quais temas são abordados no Conselho Escolar?

() Organização do ensino, aprendizagem dos alunos, frequência dos alunos, Regimento Interno, Projeto Político-Pedagógico, destinação dos recursos financeiros recebidos e prestação de contas.

() Realização de eventos para a arrecadação de recursos, destinação de recursos e prestação de contas das verbas da escola.

24 – A democratização das relações de poder e da tomada de decisão na escola dependem:

() do compromisso do(a) diretor(a), da coordenação pedagógica, dos professores e dos funcionários com a democratização.

() do interesse dos pais pelo bom funcionamento da escola e pelo aprendizado das pessoas.

ANEXOS