



PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff  
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

**SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**  
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE  
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:  
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE  
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona  
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza  
DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Ademir Juracy Fanfa Ribas  
VICE-DIRETOR DO CAMPUS SANTA CRUZ: Darlan Faccin Weide  
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP: Marcos Ventura Faria  
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel  
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski  
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

**CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

CHEFE: Nilsa de Oliveira Pawlas  
VICE-CHEFE: Ademir Nunes Gonçalves

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR  
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COORDENADORA DO CURSO: Klevi Mary Reali  
COORDENADORA DE TUTORIA: Fabíola de Medeiros

**COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB**

Aldo Bona, Edécio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,  
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,  
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE GESTÃO  
ESCOLAR MODALIDADE A DISTÂNCIA**

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves,  
Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange,  
Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali, Márcio Alexandre  
Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosângela Abreu do Prado Wolf



Ademir Nunes Gonçalves

TÓPICOS AVANÇADOS DE  
GESTÃO EDUCACIONAL  
– FUNDAMENTOS DA  
GESTÃO ESCOLAR:  
HISTÓRIA, BASES E  
PRINCÍPIOS

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ademir Nunes Gonçalves, Adnilson José da Silva, Aldo Nelson Bona, Carlos Alberto Kühl, Carlos Eduardo Bittencourt Stange, Darlan Faccin Weide, Fabíola de Medeiros, Jamile Santinello, Kleivi Mary Reali, Márcio Alexandre Facini, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa de Oliveira Pawlas, Rosângela Abreu do Prado Wolf

## REVISÃO ORTOGRÁFICA

Jeferson de França Uchak

## PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli  
Espencer Ávila Gandra  
Luiz Fernando Santos

## CAPA

Espencer Ávila Gandra

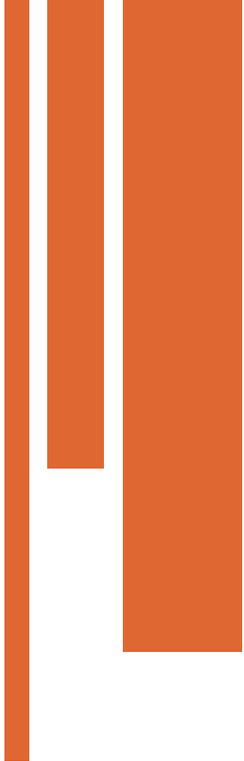
## GRÁFICA UNICENTRO

400 exemplares

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.







# INTRODUÇÃO

**É** na metade da década de oitenta que a palavra “democracia” possui um sentido mais importante para a sociedade brasileira, principalmente sobre a necessidade de o povo participar das decisões democráticas do país. Entretanto, os diferentes contextos sociais demonstram que a participação pode significar muita coisa e não ter o sentido real que interessa à classe menos favorecida, aos sempre excluídos de quase tudo que a sociedade possa oferecer.

Embora a Ditadura Militar no Brasil (1964 a 1985) tenha tolhido, no sentido amplo da palavra, a “Democracia”, o Estado autoritário dos militares sempre apresentou uma disfarçada liberdade, fazendo com que o povo imaginasse que estava em estado democrático. Todavia, doutrinação é completamente diferente de democracia. Foi uma participação consentida que pôde iludir, que pôde encobrir a verdadeira realidade.

O Estado é compreendido como um “pai”, capaz de nos oferecer a proteção desejada, ser um direito em favor. Nas sociedades modernas, houve ampliação do espaço privado, dos interesses individuais, e o público é reduzido à ação protetora do governo; é uma democracia representativa,

indireta e jurídica (formal), o que a distancia da democracia que deve ser participativa e política (apesar de excludente em algumas esferas).

Desse modo, a participação desponta como fundamental no conjunto da democracia liberal. É por meio da participação que se revelam os ideais democráticos. A democracia é processo e, como tal, é imperfeita, é busca, é projeto – um ideal sempre a alcançar.

É importante que se ressalte que nas sociedades liberais a participação não é compreendida como relação política e, sim, como colaboração harmônica ou participação coesão, específica da tradição conservadora que hoje se revitaliza no terreno das ideologias corporativas.

Entretanto, a participação cria poder, e assim gera conflitos que tendem a ser saudáveis, sobretudo numa sociedade desigual como a brasileira. Ademais, não existe participação perfeita, porque é sempre um processo inacabado.

No Brasil, tem prevalecido a ditadura, e “um sistema partidário não chegou a se consolidar”, mas têm sido as corporações que se agrupam casuisticamente em partidos, o que não quer dizer, entretanto, que a sociedade brasileira seja organizada e participativa, porque tais corporações são constituídas por parcelas minoritárias da população.

Foi o momento em que se intensificaram as discussões sobre as relações de poder no interior da escola, onde o diretor (por ser conduzido ao cargo por indicação política, do mesmo modo que os administradores do sistema) era considerado autoritário e centralizador, em respeito às posições assumidas pelo Estado.

A escola, enquanto espaço social e educativo, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos. Todavia tais características, essenciais da escola, de nada se efetivam se os processos de gestão escolar não estiverem vivos e presentes no espaço escolar, entendidos como vitais para a dinâmica e a função social e política da escola.

Na escola atual, a intenção da gestão escolar deve estar focada a um projeto educativo, a ser desenvolvido pelo conjunto de sujeitos educacionais diretos e não aos mecanismos de controle de trabalho. Não podemos negar as relações de poder existentes na interior da escola, muitas vezes reprodutoras de um discurso e de uma ação conservadora e autoritária, mas tanto a sociedade como também a própria legislação atual atribuem e esperam da gestão escolar um processo que leve a autonomia, a participação e a consciência de todos os envolvidos em um processo democrático.

Desta forma a gestão escolar, hoje, deve ter seus alicerces em bases históricas e constitutivas, como os próprios conceitos da administração, mas jamais esquecendo que se trata de um ambiente educativo social, por isso a gestão escolar merece ser entendida como um processo evolutivo e também compreender que a escola não surge para um processo burocrático e sim para um processo de aquisição, informação e de transformação do sujeito.

Neste sentido, este livro tenta trazer as bases históricas, os princípios e as discussões acerca do debate da construção da gestão escolar e do papel do gestor escolar frente a nova sociedade que hoje se desdobra. Por fim uma análise da construção e desconstrução da ideia de gestão democrática no estado do Paraná nas décadas de 1980 e 1990.





# GESTÃO ESCOLAR: ONTEM E HOJE

**N**ão poderíamos iniciar uma discussão sobre gestão escolar sem antes fazer uma retrospectiva histórica no bojo da administração geral, para depois compreendermos melhor a gestão escolar em específico. É a partir da década de 1980 que a discussão sobre “gestão escolar”, mais particularmente sobre “gestão democrática na escola” tornar-se mais evidente e notória, tal preocupação se dá pelo aspecto político em que o Brasil vivia neste período: estávamos a um passo do fim da Ditadura Militar (1964-1985) e ocorria uma forte campanha para a redemocratização do país que culminou, em 1985, com o fim do regime militar ditatorial e, em 1989, com a primeira eleição democrática para a presidência da república, após 21 anos de repressão. A Constituição Federal de 1988 coloca nossa nação em uma perspectiva de ampla democracia, inclusive no âmbito educacional. Contudo, Silva Junior (2006) retoma uma questão bastante importante, que é a relação entre gestão escolar e o ensino que se realiza na escola. Enfatiza a necessidade de uma

democracia penetrar as relações de poder existentes na escola, uma vez que o momento era propício para essa reflexão e prática.

Os estudos sobre Gestão Escolar pairam sobre duas dimensões ou posições: alguns autores (RIBEIRO, 1998; ALONSO, 1996) defendem o caráter universal dos princípios e normas da Administração Geral, aplicável de forma perfeita na escola, em uma perspectiva de eficiência e produtividade, sofrendo, adaptações concernentes à educação.

[...] Gestão Escolar [...] é uma particularidade, ou melhor, um ramo da Administração Geral, está contida ainda a idéia de que a escola é uma organização, e sua função nada mais é do que um empreendimento com características sociais que devem ser consideradas em sua especificidade, muito embora sua função administrativa seja basicamente a mesma onde quer se apresente. (ALONSO, 1996, p.66)

Estudiosos como Gentili (2008), Sader (2000) e Libâneo (2012), contrários à ideia de aliar a escola a modelos empresariais, pregam a total democratização da educação, sem amarras da administração capitalista.

[...] os pactos e acordos firmados no contexto das políticas educacionais promovidos pelo neoliberalismo na América Latina tem se transformado numa ferramenta eficaz de legitimação do ajuste, tais experiências visam à criação de mecanismos de mercado na esfera escolar [...]. (GENTILI, 2008, p.33)

É fato que muitos autores que estão preocupados com a gestão escolar consideram a escola como um espaço diferenciado, pois apresenta características e estruturas diferentes. A educação tem como início, meio e fim o homem que, a princípio, não produz algo para terceiros e sim para si; ademais cada unidade escolar é uma pequena comunidade, tendo a necessidade de particularizar a sua gestão. A particularidade da gestão escolar vem dos objetivos propostos a se alcançar. A transformação só ocorrerá se os seus envolvidos estiverem conscientes da realidade social, o que significará um redimensionamento de como o educando poderá compreender o mundo em que vive, a fim de firmar e afirmar sua posição enquanto sujeito. Como diz Gramsci (1982, p.12):

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhecer-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de trações recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse beneficiamento.

Para compreender a profunda dimensão da gestão escolar, faz-se necessário passarmos pelas teorias da Administração Geral, criadas pela articulação das forças de produção, tentando aliar essas teorias de forma crítica à gestão escolar.

As bases do Taylorismo assentam-se no princípio de mecanização que incorpora, no seu modo de operação, as características qualitativas dos trabalhos concretos, desempenhados pela habilidade dos trabalhadores. Transferindo as características qualitativas dos trabalhadores artesanais para as máquinas, a mecanização reduz o trabalho a um ciclo de movimentos repetitivos, reduzindo o tempo de produção.

O Fordismo é uma extensão do Taylorismo, pois a linha de montagem revolucionou a unidade industrial ao implantar transportadores que farão circular os objetos, ao mesmo tempo em que controlará com maior rigor o tempo dos operários, mas só limitando seus deslocamentos dentro da fábrica, mas, também, fixando-os em determinados lugares. Todavia foi somente Fayol que melhor sistematizou o modelo de produção.

Assim, para Ribeiro (1998, p.105), os princípios de Fayol podem satisfazer as necessidades da “empresa escolar”, no sentido de lhe garantir mais firmeza de ação e melhores resultados finais, seja qual for a função que lhe dê, seja qual for a finalidade que se lhe proponha.

Para Tragttemberg (2009), a Teoria da Administração até hoje reproduz as condições de opressão do homem pelo homem. A Administração Geral do processo produtivo e da sociedade como um todo se reproduz na escola, na concepção, na estrutura e na organização. A escola é um espaço diferente, uma vez que suas potencialidades são outras. Ali se realizada o encontro do diferente. Somente a escola poderá concorrer na reflexão para a mudança e para a superação das condições de marginalização do *status quo* das classes periféricas.

Dois conceitos fundamentais sobre o desempenho das organizações que trabalham com gestão dentro da Administração Geral são os conceitos de eficiência e eficácia. Quando as organizações resolvem problemas e são eficientes no uso de recursos, todos ficam satisfeitos: clientes, usuários, funcionários, acionistas, a sociedade de forma geral.

**EFICÁCIA:** comparação entre o que se pretendia fazer e o que efetivamente se conseguiu. É a palavra usada para indicar que a organização realiza seus objetivos. Quanto mais alto o grau de realização dos objetivos, mais a organização é eficaz.

**EFICÁCIA:** resultado (objetivos realizados)

—————  
Objetivos (resultados pretendidos)

EFICIÊNCIA: relação entre os resultados que se conseguiu alcançar e os recursos que foram empregados. É a palavra usada para indicar que a organização utiliza produtivamente, ou de maneira econômica, seus recursos. Quanto mais alto o grau de produtividade ou economia na utilização dos recursos, mais eficiente é a organização.

**EFICIÊNCIA:** resultado alcançados

—————  
Recursos utilizados

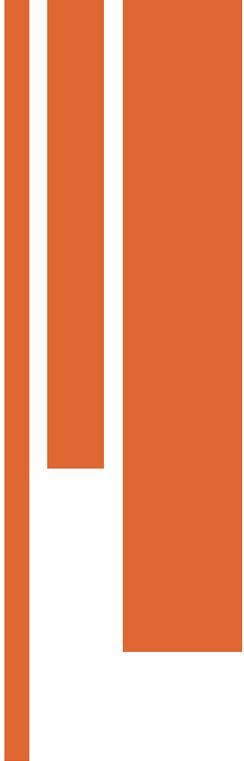
Material Complementar:

A NATUREZA POLITICA DA GESTÃO ESCOLAR E AS DISPUTAS PELO PODER NA ESCOLA - Angêlo Ricardo de Souza

<https://www.youtube.com/watch?v=IcTVOtoCH-4>

[https://www.youtube.com/watch?v=1iFAXyvm\\_9w](https://www.youtube.com/watch?v=1iFAXyvm_9w)

EXPLORANDO E CONSTRUINDO UM CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA - Angêlo Ricardo de Souza



# FUNDAMENTOS DA GESTÃO ESCOLAR

**O**s mecanismos da gestão escolar assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

Segundo Libaneo (2012), há duas concepções contínuas: científico racional e sociocrática. Na concepção científico racional, o importante é conceber a escola como um ambiente burocrático e técnico. A gestão é centralizadora, as decisões são sempre piramidais e a meta é cumprir os planos elaborados, sem a participação da comunidade escolar. A escola é vista como uma organização objetiva, neutra e técnica. Já na concepção sociocrática, a gestão escolar é conhecida como um sistema que congrega pessoas. A gestão escolar não é algo objetivo, neutro, mas uma construção social feita pelos sujeitos que estão em volta da escola, ou seja, a comunidade escolar.

A concepção técnico-científica, com base na hierarquia, nas regras, ou seja, na racionalização da vida escolar, tem como base a eficiência. Tal visão pode ser denominada como modelo burocrático ou clássico.

Alguns autores como Paro e Gonzáles dividem a concepção sociocrática em três outras concepções. A concepção autogestionada possui suas bases na construção coletiva, na descentralização da direção e na forte participação dos sujeitos da escola. A concepção interpretativa considera como elementos prioritários, na gestão escolar, as interpretações e a interação das pessoas, opondo-se à concepção técnico racional, pois vê a as práticas como uma construção social. Por fim, a concepção democrático participativa, baseando-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Buscam-se objetivos comuns entre os envolvidos nas tomadas de decisões.

Nota-se que as concepções da gestão escolar refletem as diferentes posições políticas assumidas pelas pessoas e pela sociedade. Assim, o modo com que uma escola assume sua gestão deve possuir, necessariamente, estruturas pedagógicas e com compromissos de mudanças e de transformações sociais. O que há de comum entre as concepções acima expostas é a contrariedade à dominação e à subordinação dos sujeitos envolvidos.

TÉCNICO CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder Centralizado</li> <li>- Gestão Reguladora</li> <li>- Hierarquização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder coletivo</li> <li>- Decisões coletivas</li> <li>- Eleições</li> <li>- Poder instituinte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola realidade relativa</li> <li>- Importância à ação organizadora</li> <li>- Valorização humana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestão democrática</li> <li>- Qualificação profissional</li> <li>- Avaliação sistêmica dos processos pedagógicos</li> </ul>

Tais concepções colaboram na análise da estrutura e na ação da gestão de uma escola, mas possuem dificuldade em se apresentar de forma concreta. Assim a escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sociopolíticos e pedagógicos) e interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos materiais e conceituais e a coordenação dos esforços humanos.

São propostos os seguintes princípios da concepção da gestão escolar: autonomia da escola e da comunidade escolar; relação viva e recíproca entre direção e equipe escolar; participação da comunidade nas questões da escola; planejamento das ações; formação contínua para todos os envolvidos no espaço escolar; uso de informações vivas e concretas para a análise dos

problemas; avaliação participativa e contínua e relações humanas em busca dos objetivos comuns.

É importante ressaltar que a avaliação assume um papel importante na gestão escolar. Ela pressupõe acompanhamento das ações decididas coletivamente e permite também evidenciar os obstáculos que surgem no cotidiano, mediante o confronto e planejamento do trabalho.

Material Complementar:

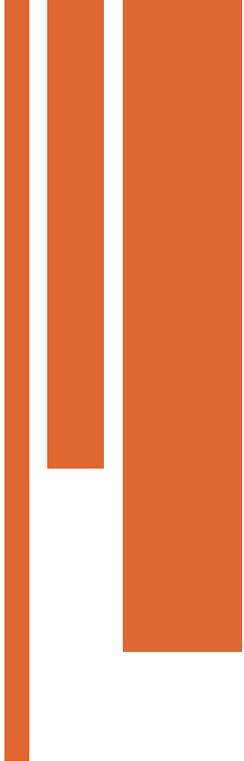
A EDUCAÇÃO, A POLÍTICA E A ADMINISTRAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DO DIRETOR DA ESCOLA - Vitor Henrique Paro

AS “ARTES DO FAZER” GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PROPOSTA DE ESTUDO - Gelson Silva Junquilha, Roberta Alvarenga de Almeida e Alfredo Rodrigues Leite da Silva

<https://www.youtube.com/watch?v=meTaEh0smZY>

<https://www.youtube.com/watch?v=CLFnXOLzvUQ>





# AÇÕES DA GESTÃO ESCOLAR

**A** democratização e a participação são primordiais na relação política, na dinâmica do processo democrático de transformação da realidade educativa inserida no mundo capital. Somente tais pressupostos estimulam a discussão, compreendem a reflexão, geram criatividade e produzem o saber, elementos essenciais para o coletivismo no ambiente social.

O alicerce para uma gestão escolar é o fortalecimento local sobre as decisões coletivas da escola. A gestão escolar necessita ser um agente de transformação, necessita legitimar seu aspecto profissional, não pode ser um veículo conteudista e não pode ser um centralizador. Pensar que a escola ao longo de sua história não constituiu ranços de autoritarismo e de burocracia é uma grande utopia, mas não pensar que a escola possa dar ao educando uma perspectiva de cidadania e de abertura para o mundo é colocar a escola na esfera mais baixa das instituições sociais.

Libâneo (2012) sugere seis áreas de atuação da gestão escolar:

- o planejamento e o projeto pedagógico escolar;
- o planejamento e desenvolvimento do currículo;
- organização e o desenvolvimento do ensino;
- as práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico curriculares;
- o desenvolvimento profissional;
- avaliação institucional e da aprendizagem.

Elas se articulam em três blocos: o primeiro, de áreas vinculadas às finalidades da escola (projeto, currículo e ensino); segundo, daquelas relacionadas aos meios (práticas de gestão e desenvolvimento profissional) e a da avaliação envolvendo todas as práticas.

Nota-se que a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 206, Inciso VI, destaca o princípio da gestão democrática do ensino público abrindo espaços para que os Estados e Municípios pudessem organizar seus sistemas de ensino como também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu Artigo 14, define os princípios de gestão democrática:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes

Uma das condições fundamentais para que haja autonomia e participação, ou seja, gestão escolar, é a participação da comunidade escolar no processo das tomadas das decisões. Segundo Garote (2002), essa participação só poderá se concretizar a partir de alguns pontos básicos, como a autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações, criação de espaços de participação, transparência política e econômica, dentre outros.

Destaca, ainda, três pontos fundamentais: a noção de liberdade, que é sempre relativa (capacidade de escolha); ideia de poder (capacidade de influenciar coisas e pessoas) e responsabilidade para exercer essa autonomia. Para Gadotti, todos estes elementos são frutos da participação ativa dos sujeitos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos instrumentos mais importantes para a realização do processo educativo no interior da escola e, conseqüentemente, da gestão escolar. É uma proposta de organização que se reflete como um todo. Quando se proclama o PPP é para reforçar sua função intencional de assumir posição, tomar um rumo determinado, onde toda ação pedagógica é ação política e poderia ser considerado até um pleonismo.

A escola, como um *locus* do saber, atua como um caráter de intencionalidade, necessária para o alcance de seus objetivos, e é exatamente isso que pode distingui-la de outros espaços educativos, função primordial da gestão escolar.

Para Silva Junior (2006), as escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas, elas existem para que as crianças aprendam.

Para que a existência de uma gestão democrática na escola se torne realidade, com a participação efetiva de todos, é preciso promover a união da comunidade escolar. Segundo Paro (2001), a gestão da escola pública só vai mudar e se tornar democrática, de fato, se a comunidade escolar estiver consciente da força de ação de sua união; a gestão democrática da escola exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar, é necessário que os pais, alunos e professores se reconheçam como dirigentes e gestores e não meros fiscalizadores e receptores dos serviços educacionais, pois em uma gestão democrática pais, alunos, professores e demais funcionários assumem cada qual a sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Pensar que a escola não traz ranços de autoritarismo e de burocracia é uma grande utopia, mas não poder imaginar que a escola possa dar ao educando uma perspectiva de cidadania e de abertura para o mundo é colocar a escola na esfera mais baixa das instituições sociais.

Neste sentido, eficiência não pode ser confundida com eficácia, pois a eficiência ocorre quando os sujeitos da escola cumprem com a natureza e a finalidade de suas práticas educacionais; e eficiência se trata da superação da qualidade indicada pela eficiência, ou seja, quando a escola cumpre com os objetivos que vão além daqueles que lhes são próprios. O gestor escolar e sua equipe devem trabalhar primeiramente em função da eficiência, isto é, garantir o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Tudo que ocorre dessa eficiência contribui para que a escola se torne eficaz. A clareza desses conceitos (eficiência e eficácia) são condições para instaurar um planejamento educacional coerente com a realidade escolar. Toda parceria realizada entre escola e organizações deve ser ajustada em função do conceito de eficiência do processo educacional escolar, pois tal parceria pode correr o risco de atender mais a eficácia dos interesses das organizações do que os da própria escola.

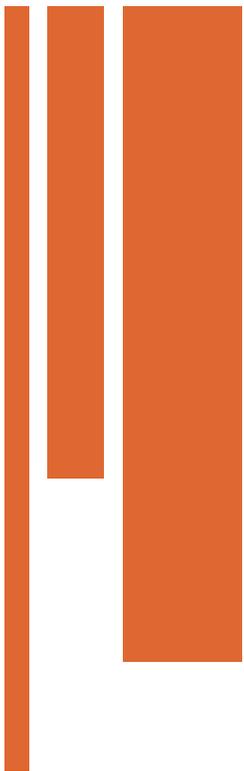
Material Complementar:

CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR E ELEIÇÃO DE DIRETORES DA ESCOLA PÚBLICA NO PARANÁ - José Luciano Ferreira de Almeida

A GESTÃO AUTONOMA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E O PAPEL DO DIRETOR: UMA REFLEXÃO - Rosemeire Ap. Garcia Betiati e José Santo Dal Bem Pires

<https://www.youtube.com/watch?v=E1lnD5AcTEU>

<https://www.youtube.com/watch?v=oAoCxpyfmi8>



# UMA ANÁLISE AO DISCURSO OFICIAL DO GESTOR ESCOLAR

**P**rojetos Político-pedagógicos são instrumentos mais importantes para a realização do processo educativo no interior da escola e começaram a ser objeto de estudos e debates mais sistemáticos nesta última década. É uma proposta de organização da escola que se refletirá nela como um todo.

Quando se proclama a Proposta Pedagógica, é para reforçar sua função intencional, de assumir posição, tomar um rumo determinado, de vez que toda ação pedagógica é ação política e poderia, por isso, ser considerada até um pleonismo, algo desnecessário de ressaltar.

Tem sido objeto de preocupação dos educadores, na luta pela democratização da escola, incorporado na nova LDBEN, nos Art. 12, 13 e 14, item I, a participação da comunidade escolar na elaboração, revisão e

execução do projeto pedagógico dentro da unidade escolar sendo hoje uma prática orientada pela legislação oficial.

A escola, como *locus* do saber, atua com um caráter de intencionalidade, necessária para o alcance de seus objetivos, e é exatamente isso que pode distingui-la de outros espaços educativos. Essa direção, entretanto, precisa ser planejada dentro da própria escola, pelo conjunto de seus atores, e não fora, pelo Sistema de Ensino, como vem sendo feito há muito tempo.

Não é uma tarefa simples, porque a escola é um micromundo, onde proliferam relações de conflito e disputa de poder e, além do que, há uma forte tradição cultural de tudo ser decidido sem a participação das pessoas que vivem as relações, por meio de procedimentos autoritários e burocráticos. Participar ainda parece ser algo muito novo não só para o corpo escolar como para todos os cidadãos brasileiros.

No processo de análise da relação entre prática profissional do gestor e o processo pedagógico, faz-se necessário refletir com mais profundidade acerca da Proposta Pedagógica da escola, procurando captar seu real significado para transformação da relação educativa e da escola como um todo e, sobretudo, avaliar como o diretor da escola o considera.

Como se sabe, o projeto pedagógico se destina, sobretudo, a orientar o processo ensino-aprendizagem, o que não quer dizer que problemas administrativos e até operacionais da escola não guardem relação com esse projeto, porque todas as ações desenvolvidas no interior da unidade de ensino devem convergir para a consecução do processo pedagógico. O projeto pedagógico envolve, portanto, a estrutura organizacional e a estrutura pedagógica. Essas estruturas se referem a recursos humanos, físicos, financeiros, entre outros elementos importantes da escola.

As possibilidades participativas na escola só se abrirão, provavelmente, se essa detiver certa autonomia, (digo certa, porque o próprio projeto pedagógico pode ajudar a consolidar a autonomia) e se a comunidade escolar estiver realmente interessada e comprometida politicamente com um novo desenho das relações pedagógicas, aqui incluindo da administração à sala de aula.

Entretanto, somente a autonomia, vontade política e compromisso não são suficientes para a construção do Projeto Pedagógico. São necessários muitos estudos, aprofundamento e reflexão sobre as teorias pedagógicas, métodos de ensino, avaliação, dentre outros referenciais capazes de dar sustentação ao novo formato de escola e de ensino que se deseja.

A maior parte daqueles que estão na administração da educação paranaense defendem a necessidade de um Projeto Pedagógico para melhorar a escola, mesmo que alguns não tenham ainda uma visão clara do que realmente significa, e estando, no momento da pesquisa, quase todos empenhados na elaboração dos projetos de suas respectivas escolas, com vistas ao processo eletivo para diretor que se avizinha, sem o qual não será permitido concorrer.

Um dos grandes problemas é que tais administradores entendem o Projeto Pedagógico como algo individual a ser elaborado, sob suas inteiras responsabilidades, e não como um produto da ação coletiva do corpo escolar e da comunidade local. Isso parece indicar que a democracia nas escolas ainda é muito mais uma adaptação funcional dessas aos novos tempos do que um projeto em construção, embora contraditoriamente essa adaptação possa até contribuir na direção democrática de forma mais lenta.

Ao examinar o processo educativo presente na prática administrativa dos gestores, pode-se, muitas vezes, contribuir para a transformação ou a manutenção das condições desesperadoras e perversas presentes dentro da escola.

O fato é que uma gestão democrática não tem condições de apontar para o desenvolvimento do processo democrático, pois toda ênfase e responsabilidade recaem no trabalho individual de um gestor que representa o poder máximo dentro da escola. O processo de administração centralizada não está intrinsecamente no cumprimento da função social e política da escola, que tem por fim o homem, mas sua valorização e seu respeito estão diretamente ligados ao poder burocrático. Nos parece que existe uma conversão por parte do eleito que foi conduzido por sua base ao poder e que agora por inúmeras razões absorveu o poder oficial e não mais discursa sobre os mesmos ideais de democracia, de cidadania, de criticidade e de formação do cidadão que era slogan no pleito eleitoral.

Esse tipo de governo da coisa pública tende a educar para a servidão, para a repartição entre subordinador e subordinados, entre os que criam e os que executam, enfim, para uma fragmentação e divisão da sociedade. A comunidade escolar mais uma vez é usada aos interesses e favorecimentos do poder para manutenção do *status quo*.

Todavia, é necessário ressaltar que para haver participação é necessário concessão; havendo concessão e participação, conseqüentemente, haverá colaboração. É uma condição que se torna fato cultural em toda comunidade escolar, mesmo que o gestor delegue a participação de seus pares.

Cumprir ordens é adverso aos princípios democráticos, pois a conquista da liberdade, para participação, para solidariedade e cooperação tão necessárias à formação integral do homem não podem ficar presas apenas à amarras legais e burocráticas oriundas de um poder centralizador, pois a democracia se constrói e se conquista, não é algo imposto.

Talvez, em uma empresa, o processo de conseguir produtividade e o produto de qualidade seja através de uma administração autoritária, por que todos devem produzir através de uma direção, ou então, podem perder seu posto de trabalho.

Na escola seria difícil educar para liberdade e para a cidadania se as pessoas não participarem e não se sentirem comprometidos com a vida da escola. Não podem ser sujeitos amorfos, mas sim, ativos no processo educativo.

O molde ambíguo de administrar uma escola só nos leva a crer que é necessário para condução de uma sociedade desigual, racista e excludente, onde não há possibilidades de transformação social.

O modelo antidemocrático contribui para a desumanização, impossibilitando o coletivo e divinizando o individual.

Toda e qualquer pedagogia onde a prioridade é o individual, sobressaindo sobre o coletivo, retira a possibilidade de experiências comuns, a divisão de mundo e a de resolver os problemas, tanto da escola quanto da sociedade, de uma forma conjunta.

É necessário salientar também que, muitas vezes, o administrador escolar esbarra na comunidade escolar, e isso se dá em dois momentos: um é quando a comunidade não enxerga no gestor um sujeito que pode somar na administração da escola; o outro é quando a comunidade limitada por vários motivos culturais, sociais, políticos e econômicos, e por ser ingênua, não se vê representante no processo de gestão da escola.

Para SILVA (1996), muitos daqueles que pensam em mudança social, defendendo a participação de todos nos processos decisórios, quando o fazem se baseando na crença de que o indivíduo tomado como ser isolado que participará, veem frustrados seus esforços. Muitos administradores escolares são acrílicos a toda e qualquer forma de reflexão e análise da conjuntura política e pedagógica proposta pelo poder público.

De modo geral, sua atuação é perversa na democratização e participação da comunidade escolar, pois está pautada em uma estrutura burocrática.

A participação da comunidade escolar em um sentido deliberativo ainda é mínima, pelo próprio desconhecimento do poder e de sua permissão

para tal ato. Os professores ainda não perceberam que podem, em conjunto, redimensionar a prática administrativa do gestor, interferindo, auxiliando e cooperando de forma reflexiva para a tão sonhada qualidade na educação. Mas muitos desses trabalhadores da educação são coagidos em não se expressar devido as suas condições de trabalho.

Nos anos 90, há fragmentação da classe docente nos diversos ramos de exercício do magistério, como vimos no Paraná, havendo diversas formas de categorias de contratação:

- Q.P.M. – Quadro Próprio do Magistério;
- R.D.T.40 – Regime de Trabalho de 40 horas;
- FUNDÃO – Professor efetivado por Decreto;
- FUNDINHO – Professor efetivado por tempo de serviço;
- C.L.T. – Professor contratado pelas leis trabalhistas (a maioria);
- PARANÁEDUCAÇÃO – Professor contratado por empresa;
- PSS – Processo Simplificado de Seleção (Substituição Temporária).

A democratização e a participação são primordiais na relação política, na dinâmica do processo democrático de transformação da realidade educativa inserida no mundo de mercado. Somente elas estimulam a discussão, compreendem a reflexão, geram a criatividade e produzem o saber, elementos essenciais para o coletivismo no ambiente social.

A luta do magistério pelos anseios democráticos, pela coletividade e participação é histórica dentro da educação. No Estado do Paraná, os movimentos sindicais docentes travaram inúmeras lutas contra governos conservadores.

Para que haja democracia na escola, é necessária uma autonomia que, no Estado do Paraná, ainda não foi alcançada. As recentes medidas adotadas pelo Estado para a democratização da escola podem representar mais uma mera formalidade burocrática e legal como a Gestão Democrática, as A.P.Ms., as Propostas Pedagógicas, entre outras. Mas, de nada adianta essas mudanças se não tiverem em seu bojo melhores condições de trabalho, uma política salarial real e uma verdadeira capacitação reflexiva para a participação escolar. Todos estes pontos estão implantados dentro da carreira do magistério e da estrutura escolar, mas não de forma real.

As relações de poder e de participação são ambíguas nesse contexto, pois a estrutura ainda é hierárquica, tendo um sistema de prêmios e sanções que enquadram o corpo escolar a um corredor preestabelecido: de um lado, os que mandam, de outro, os que obedecem. O alicerce para uma gestão

democrática é o fortalecimento local sobre as decisões coletivas da escola. O professor necessita ser um agente de transformação, necessita legitimar seu aspecto profissional: não pode ser o veículo conteudista e o gestor não pode ser um centralizador.

Pensar que a escola não traz ranços de autoritarismo e de burocracia é uma grande utopia, mas, não poder imaginar que a escola possa dar ao educando uma perspectiva de cidadania e de abertura para o mundo é colocar a escola na esfera mais baixa das instituições sociais. Eficiência não pode ser confundida com eficácia, pois a eficiência só se dá com a participação de conjunto para que se consiga chegar ao mais próximo do preciso, e isso não pode estar atrelado a nenhum gesto, comportamento, ou prática de mercado que distorceu a ideia de eficiência e de eficácia. Não podemos ser ingênuos em imaginar que as instituições de ensino têm em seu cerne resquícios do capitalismo, uma vez que essas se fazem presentes no meio dele, e são constituídas por pessoas que foram rodeadas por ideais e práticas individualistas oriundas da prática de mercado.

Os problemas persistem, as respostas não são respondidas, a estrutura é corrupta; mas não podemos cessar esta luta que não é só do professor, do pai e do filho, mas é uma luta da sociedade que se coloca preocupada com a educação. Eis o propósito dos que desejam perceber a Escola como um *locus* da participação democrática.

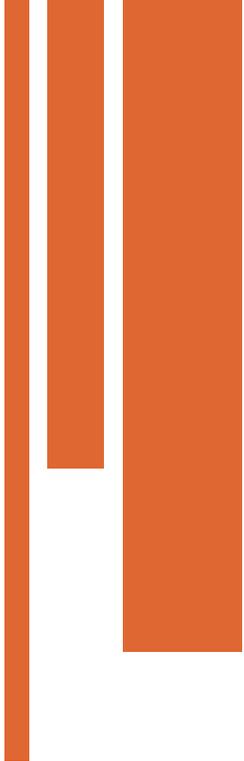
A Escola, hoje, é desafiada a dar respostas às constantes mudanças decorrentes das transformações que ocorrem mundialmente, dentre as quais sobressai a diminuição da função do Estado. Com isso surgem novos direcionamentos, novas formas de administrar (gerenciar), planejar e implementar ações que conduzam processos eficazes e permitam coesão entre os protagonistas das políticas públicas e os atores que atuam na escola. Assim, o Estado, ao se apresentar com perspectivas de novas funções, traz elementos que poderão ser conflituosos, permitindo o surgimento de crises que de certo modo afetarão a eficácia esperada. O Estado se reorganiza no sentido de desenvolver processos de ajustes entre as forças produtivas e aparelhos hegemônicos, apontando para questões entre as quais citamos: o Estado mínimo e o rompimento do Estado de Bem-estar Social; incentivo ao privatismo. No Paraná, evidencia-se isso quando vemos o encolhimento do Estado, implementando mecanismos de descentralização através de autonomia administrativo-financeira. Outro aspecto relevante nessa análise é sobre a autonomia da escola: através do mecanismo da descentralização, torna-se necessário saber que, assim como as demais políticas, é o Banco

Mundial o idealizador das propostas, principalmente sobre as estratégias para a educação.

[...] deve haver menos gerenciamento por meio das estruturas burocráticas centralistas e mais gerenciamento por objetivos e indicadores de performance. Dentro de tal arcabouço, as instituições devem se tornar mais autônomas e devem ser mais diretamente acompanhadas pelos usuários” (LAUGLO, 1997).

Entre os princípios que a educação deve obedecer, face às propostas de autonomia, é a qualificação, porque a construção da autonomia, enquanto mudança organizacional, exige o aumento do conhecimento sobre o modo de funcionamento, regras e estruturas que a regem, acrescentando, ainda, ser necessário qualificar todos os que desempenham cargos de gestão. A escola só deve ingressar num novo regime de gestão quando ocorrer concomitante um sistema de formação em serviço.





# A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS ANOS 1980 E 1990

**A** crise econômica, financeira e produtiva presente na década de 1970, que atingiu pontos sensíveis do Capitalismo nos países centrais, acabou afetando também a maioria dos países periféricos. Na sociedade brasileira do começo dos anos 1980, a economia se encontrava cada vez mais internacionalizada e dependente do financiamento externo para incrementar e complementar a estrutura produtiva do setor industrial. Em setembro de 1982, o Brasil teve de recorrer ao FMI para renegociar a dívida que de 1979 a 1984, saltou para 100 bilhões de dólares, sem que praticamente entrasse qualquer recurso novo, já que se tratava apenas de refinanciamento da dívida velha, e o Brasil continuou perdendo reservas aceleradamente.

Desse modo, a crise econômica instalada nos países centrais, no começo dos anos 1980, acabou desembocando nos países periféricos,

tornando-se campo propício para o FMI e o Banco Mundial intervirem com maior determinação na sociedade brasileira, a partir da proposta do Plano de Estabilização e dos empréstimos de ajuste setoriais.

Assim, com a perda das reservas dos países (como Brasil e México), no percurso da própria reprodução ampliada do capital, a retração dos organismos financeiros, a partir de 1980, fez-se natural, sendo superada apenas na medida em que os credores de dinheiro, sob o impacto do crescimento da pobreza e da necessidade de sua contenção, começam a impor programas de estabilização e/ou ajuste da economia.

Portanto, a crise da dívida externa, no ano de 1982, implicou em condicionalidades do FMI e Banco Mundial para os países latino-americanos, em especial para o Brasil. É preciso também considerar que a interferência do Banco Mundial na sociedade brasileira tem o consentimento do governo, das elites dirigentes, de alguns membros do Ministério da Educação e parte dos governadores estaduais, em destaque do Estado do Paraná na década de 1990.

O financiamento do Banco Mundial para Educação Básica no Brasil teve início na década de 1980, com dois projetos: o “Projeto Nordeste de Educação Básica” e o projeto Monhangara. O “Projeto Nordeste de Educação Básica”, conhecido também como EDURURAL, buscava atacar a pobreza e ampliar a escolaridade para os habitantes das áreas rurais. Aprovado na metade do ano de 1980, almejava atingir os objetivos declarados do Banco, no que diz respeito ao ataque à pobreza e à ampliação da escolaridade preferencialmente em lugares pobres, para que essa população se integrasse como produtiva na sociedade e consequentemente melhorasse sua condição de vida. “Projeto Monhangara” foi destinado para a área urbana, na região Norte e Centro-Oeste. Com estes financiamentos, podemos verificar a presença do discurso do presidente do Banco Mundial, McNamara, em relação aos componentes das necessidades básicas para eliminar a pobreza, a desnutrição e o analfabetismo.

A prioridade da Educação Básica, construída na década de 1980, em nível nacional, incorpora o princípio da justiça social, conforme as finalidades expressas no projeto “Nordeste de Educação Básica”.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a política educacional brasileira refletirá ações e programas voltados para as regiões mais pobres, onde o caráter nacional define as políticas adequadas às realidades locais, isto é, programas que partiram do Governo Federal para os estados e municípios.

Nesse contexto, as políticas governamentais são produzidas como estratégia de recuperação da pobreza, surgindo assim uma forte tônica assistencialista.

É importante destacar que é a partir da emergência da prioridade da Educação Básica que a alfabetização passa a ser defendida como bandeira de ordem. Os programas como o Ciclo Básico de Alfabetização, em 1983, na cidade de São Paulo; a jornada única de trabalho docente e discente, em 1988; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro; o Programa Formação Integral à Criança – PROFIC, 1986, em São Paulo, e os Centros Integrados de Atendimento às crianças – CAICs, 1991; apontam para a preocupação com a qualidade de ensino e a democratização do acesso à escola pelos alunos carentes, buscando priorizar principalmente as primeiras séries do Ensino Fundamental, com incidência de altas taxas de evasão e repetência.

Ainda na década de 1980, ao final da ditadura militar, 1984, a sociedade brasileira organizou um dos maiores movimentos de massa na História do Brasil, em favor das “Diretas Já”, iniciadas a partir de 1983. Esse processo de transição também está articulado à vitória de Tancredo Neves para presidente do país, pelo voto indireto, em 1985, e a aprovação da Constituição Federal, em 1988.

O discurso de ressarcimento da dívida social, iniciado com Figueiredo (1979-1985), teve continuidade com José Sarney (1986-1990) e transforma a escola em espaço de assistencialismo social, como forma de fazer justiça aos pobres. O conteúdo acadêmico é esvaziado em nome de propostas que buscam a cidadania, como direito político individual. A promoção da justiça social demonstra a intimidade com os princípios do Banco Mundial.

Neste sentido, o governo Sarney trabalha para construir um consenso nacional básico, que se impõe com clareza cada vez maior: liberdade política & liberdade individual & liberdade econômica. Sarney sob o apoio da mídia, com grande popularidade, dá vida às políticas desencadeadas por seu antecessor, acelerando o dogma do BANCO MUNDIAL da urgência, na área educacional, apenas da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Seus primeiros discursos já revelam o itinerário que dará prosseguimento ao já estabelecido no país por metas.

O debate político-ideológico que articulou as discussões a respeito do processo democrático pôde ser refletido sob duas dimensões: uma que se refere à democracia enquanto teor de igualitarismo em todos os níveis, e

outra que coincide com a clara hegemonia das forças liberais burguesas que lutaram contra o regime militar.

O Brasil, com suas reservas já comprometidas com o pagamento integral de juros por dívidas anteriores, empenha-se em implantar políticas voltadas para a redução dos gastos públicos, diminuição do Estado, liberalização, desregulamentação da economia, com medidas para aliviar a pobreza como meio para sanar os erros sociais produzidos pelos mandarins da ditadura.

Dando um caráter de sagrado à democracia, principalmente a partir do governo do presidente José Sarney, os educadores em geral, os professores em sua grande maioria, apoiaram (até mesmo sem saber a origem) as medidas que João Figueiredo já teria colocado como diretrizes educacionais de seu governo, lendo-a, fundamentalmente, sob os limites da conjuntura nacional em marcha para libertação do regime autoritário. Sem questionar os fundamentos, a profundidade e a magnitude tendencial dessas decisões na área da educação, no espectro da ordem capitalista, embrulhada por um messianismo reformista, políticas geradas fora do país foram endossadas, como se domésticas fossem, primeiro, nas metas governamentais de João Figueiredo e, logo em seguida, nas práticas educacionais a partir de José Sarney. Para NOGUEIRA (2005), em seu livro “Um estado para a sociedade civil”, o presidente do Brasil, Fernando Collor, foi eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional – PRN, cumprindo seu mandato de 1990 a 1992, contando com apoio de parte dos meios de comunicação, das elites dirigentes locais e dos credores internacionais – Banco Mundial, FMI e Bancos privados.

É a partir do governo Collor que podemos evidenciar, de forma mais expressiva, o pacto com o Projeto Neoliberal e, portanto, com o FMI e o Banco Mundial abrindo caminho para a reforma da Constituição de 1988. O processo de articulação entre o governo e as elites nacionais se concretiza a partir do projeto: “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional” do ano de 1991. Esse projeto marcou a introdução de medidas de ordem econômica no interior das políticas educacionais, que acabou sendo uma resposta concreta às pressões internacionais. Com a eleição de Collor, confirmou-se a aproximação ao ideário neoliberal do Consenso de Washington – 1989, e o documento melhor acabado foi o projeto: “Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional”. Assim, a política neoliberal, em nível mundial, surge a partir dos anos 1980 e, no Brasil, é adotada no período de governo de Fernando Collor, consolidando no início dos anos 90 uma política educacional de duas dimensões: a) uma dimensão que as qualifica como força produtiva; b) uma dimensão político-ideológica, de formação de consciência social – dentro de uma determinada

visão que se quer tornar ou se manter hegemônica – sendo expressão de síntese da consciência de diversos sujeitos políticos coletivos e incidindo sobre a construção de seu projeto de sociedade.

Dimensões que, para nossa contemporaneidade, se traduzem numa hegemônica proposta neoliberal. Foi no período de governo de Collor que tivemos a criação dos CIACs - Centros Integrados de Assistência à Criança e aos Adolescentes, como tentativa de frear a repetência, expressa muitas vezes como evasão escolar. Os CIACs combinaram características do PROFIC e do CIEP, com abrangência além dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, também para a União. Houve, ainda, tentativas de privatização do ensino superior via projeto de reforma constitucional, conhecido como Emendão. A saída de Collor pelo processo de *impeachment*, em setembro de 1992, não interrompeu o processo de articulação com as agências multilaterais, BIRD, CFI, BID e FMI, e por isso não representou o fim do projeto que vinha sendo implementado. Com Itamar Franco, 1992-1994, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, acabou predominando a política de estabilização econômica, acordada entre a Diretoria Executiva do Banco Mundial e dos gestores brasileiros. O resgate da dívida social também ocupou um lugar importante no âmbito do Ministério da Educação, no período de Itamar Franco. A expansão da rede de CIACs, mas como CAICs - Centro de Atendimento Integrado à Infância, foi um exemplo. Houve também a busca do aumento da escolaridade do trabalhador e a universalização da Educação Básica de oito anos, a partir da elaboração do Plano Decenal da Educação.

No governo de Itamar Franco, a competitividade como proposta neoliberal de educação já era considerada como única alternativa viável para a aparelhagem estatal. A busca da universalização da Educação Básica está articulada a uma política governamental para a área social como prioridade. Quanto ao processo de privatização da educação escolar, que está integrada à Política mais ampla para privatização das Políticas Sociais do governo, conta com a participação dos empresários como parceiros deste investimento com vistas à Qualidade Total.

Com Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato na presidência da República (1994-1998), a educação e a capacitação profissional entram como mola propulsora para retomar o crescimento econômico, bem como consolidar o Plano Real.

O investimento em ciência e tecnologia, nessas condições, não se efetiva de forma autônoma, mas a partir de alianças internacionais no campo tecnológico. O predomínio da influência empresarial na definição dos rumos

do sistema educacional brasileiro transforma a escola dos anos iniciais do século XXI em importante veículo de disseminação dos valores e práticas sociais neoliberais. É nesta perspectiva que a transferência de responsabilidade na área da política científica e tecnológica e de capacitação profissional do governo para a iniciativa privada vem reforçando a ampliação da privatização no campo educacional. A ênfase na Educação Básica bem como em ações educacionais de curto prazo e a conseqüente desatenção em relação aos demais níveis e modalidades de ensino, no momento em que a produção do conhecimento científico se consolida como a mais importante arma na luta pelo poder e pela riqueza no atual estágio do capitalismo mundial, deixa transparecer a verdadeira face das 'bases sustentáveis' do padrão de desenvolvimento proposto pelo atual governo para o Brasil do ano 2000.

É conveniente reforçar que o presidente Fernando Henrique Cardoso, ao promover a reestruturação jurídico-administrativa do sistema educacional em sua totalidade, coloca em prática o princípio da educação enquanto instrumento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania. O documento MEC - Planejamento Político-Estratégico – 1995-1999 – elegeu como principal diretriz a promoção do fortalecimento da escola de ensino básico. Os governos Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso se encarregaram de duas tarefas básicas:

a) apropriarem-se, de maneira deformada, das reivindicações que têm caracterizado a luta histórica dos trabalhadores pela educação, traduzida em formulações reducionistas e pretensamente apolíticas, onde a bandeira da educação básica é retomada como o maior emblema do processo;

b) propiciarem o fortalecimento político dos grupos conservadores e liberais, de forte tendência privatista e concentradores de capital, entre eles a maioria absoluta do bloco empresarial, incentivando e até mesmo adotando as propostas desses segmentos, que são consolidadas principalmente no projeto de Lei de Diretrizes e Bases apresentado ao Senado em 1992.

A universalização da escolarização básica da massa trabalhadora, assim como a expansão das oportunidades educacionais em nível básico, decorrerá do ritmo da difusão do novo paradigma produtivo, dos imperativos governamentais de obtenção do consenso passivo dessa parcela da força de trabalho e, ainda, do nível de organização atingido pela classe trabalhadora neste início de novo século.

A bandeira da Educação Básica, como vimos já no início da década de 1980 e na década de 1990 está vinculada às transformações que são efetivadas no âmbito da economia e da política em nível internacional e, ao serem

implantadas na sociedade brasileira, trazem implicações significativas na estrutura jurídico institucional e econômico político-social do país.

A sociedade brasileira passou por um processo de transição democrática nos anos 1980 e 1990, o Estado se constitui num espaço onde diversos políticos objetivavam concretizar seus projetos de sociedade e educação, consolidando um processo de negociação e disputa.

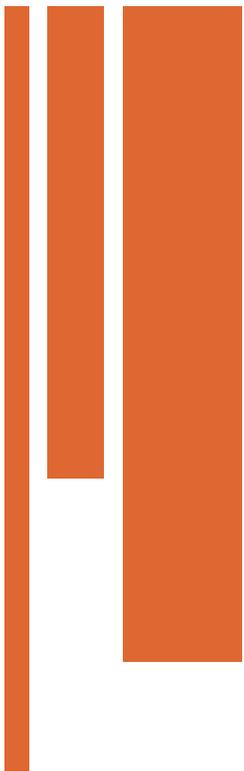
Conforme afirma Melo (1998), a reconstrução do Estado enquanto palco de negociações é o cenário das mudanças qualitativas de organização da produção e das novas relações de poder entre os anos 1980 e início dos anos 1990, tanto em nível mundial e nacional quanto em nível local, como é o caso do Paraná. As políticas sociais perdem o caráter ideológico de cura assistencialista e universalizante e passam a ser objetivos. As diretrizes nacionais das políticas educacionais bem como dos organismos internacionais voltados para a área da educação das massas voltam a aparecer mais claramente distributivistas, com a diferença essencial de que a educação passa a ser encarada não mais como um fator de custo, mas como um investimento estratégico necessário para a construção deste novo modelo de desenvolvimento.

Os encaminhamentos da política educacional no Brasil, na década de 1990, ao estarem articuladas às orientações do Banco Mundial, exigem novas atribuições do Estado em relação à educação, que passa a ser reconfigurada, como uma prática a ser regulamentada pelo mercado, e inscrita na política de ajuste estrutural como forma de administrar a exclusão social, ou seja, conter/administrar a pobreza tão ameaçadora. Esse movimento está articulado ao discurso da preparação para o trabalho e construção da cidadania.

Ao tentar analisar essas questões, que certamente são parte importante das grandes transformações pelas quais passaram o Paraná e o Brasil, ao longo das décadas de 1980 e 1990, por isso é necessário entender a dinâmica de tais mudanças. Nesse período, em que se desenvolve o “modelo paranaense de desenvolvimento”, estiveram à frente do executivo estadual com destaque para aqueles que exerceram a redemocratização, destacando-se a reintrodução da pluralidade partidária, e no Paraná a necessidade de um discurso moderno do Estado, para fortalecer a economia e poder estar apto a enfrentar os novos desafios que a economia mundial requeria.

Assim é necessário analisar os ideários dos projetos educacionais do estado do Paraná, salientando os governos estaduais das décadas de 1980 e 1990, verificando como, de uma década para outra, as práticas sociais neoliberais foram sendo consolidadas.





# GOVERNOS DO PARANÁ FRENTE ÀS POLÍTICAS DE GESTÃO ESCOLAR: ANOS 1980 E 1990

Período	Governador	Características
1983 - 1986	José Richa - PMDB	Liberal Economicista
1987 - 1991	Alvaro Fernandes Dias - PMDB	Liberal Privatizante
1991 - 1994*	Roberto Requião de Mello e Silva - PMDB	Liberal Estatizante
1995 - 1999*	Jaime Lerner - PDT	Liberal Privatizante
*Primeiro mandato		

## GOVERNO JOSÉ RICHÁ (1983-1986): “MODERNIZAR PARA FORTALECER”

“Modernizar para fortalecer”, esse passa a ser o discurso no Paraná durante o governo Richa, no regime militar, em que houve um acesso considerável à escola, principalmente nas escolas profissionalizantes.

Tal expansão pode ser compreendida como uma das respostas necessárias para a manutenção do pacto de alianças entre o regime militar e a burguesia nacional, que aspirava investimento externo; e a classe média, que acreditava na ascensão social através do ingresso no ensino superior. Assim, a expansão do ensino, nessas condições históricas, está associada às demais políticas autoritárias estabelecidas pelo Regime, entre elas as políticas sociais. KUENZER (1995), em seu livro “Pedagogia da Fábrica”, salienta que a “qualificação do trabalhador é entendida como resultado da instrução e experiência, sendo que por instrução se compreende tanto a frequência ao ensino regular quanto a realização de cursos profissionais”.

Após vinte e um anos de Regime Militar, a luta dos movimentos organizados da sociedade civil se volta para a chamada “redemocratização” do país. Nesse contexto, os governos de oposição ao regime militar incorporam intelectuais que lideravam movimentos reivindicatórios a partir dos sindicatos, universidades e organizações não governamentais, somando forças para manifestar a contraposição ao período da ditadura.

Assim, as eleições para os governos estaduais nos estados do Paraná, de São Paulo e de Minas Gerais, com a vitória do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB; e no Rio de Janeiro com a vitória do Partido Democrático Trabalhista - PDT, representaram o contraponto político ao Regime Militar.

A estrondosa vitória do PMDB no Paraná, São Paulo e Minas Gerais e outros estados, em novembro de 1982, fez parte de um continuado slogan do antigo MDB, que veio desde a campanha de 1974 sedimentando que seria necessário para o enfraquecimento do regime militar a ‘ocupação de todo espaço político disponível’ nas eleições de 1977, elegeu prefeitos em cidades como Piracicaba – SP e Lages - SC, que se tornaram referência de uma resistência oposicionista, desencadeando projeto e programas populares, principalmente na área de saúde e educação.

Esses municípios, com administração pública do PMDB, tornaram-se referências nacionais. CUNHA (1991), em seu livro “A educação, estado e democracia no Brasil”, chamou este movimento de “Paradigma da Democracia

Participativa”, que vai atravessar todas as campanhas dos candidatos a governo do Estado em 1982, obrigando esses governos, pelo menos inicialmente, a desenvolverem programas que vão desde a tentativa de viabilização da reforma agrária em terras do Estado, até a garantia do acesso e permanência da classe popular na Educação Básica.

Os programas educacionais implementados nesse período, embora diferenciados, assumem propostas comuns que visam a intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries do ensino básico, onde o índice de repetência e evasão era expressivo. Nesse sentido, a temática da Educação Básica entra como mola propulsora para os governos estaduais, que visavam democratizar o acesso à escola e melhorar a qualidade de ensino. Estas políticas, de caráter geral e particular, com atenção para a Educação Básica, vão marcar a contraposição às políticas educacionais até então efetivadas pelo regime militar, que privilegiava o Ensino Superior. Nogueira (1993), ao descrever esse período, nos convida a olhar a história da década de oitenta não como a “década perdida”, mas como um intrincado encontro de convulsões sociais legitimadas pelas organizações populares e pelas sofisticadas conspirações entre as cúpulas partidárias da ordem, que sobreviveram à derrota econômico política do regime militar.

Particularmente no estado do Paraná, o paradigma da democracia participativa” fundamentou as Diretrizes do Governo – Política de Educação do candidato José Richa, 1983/1986 – PMDB. Esse documento sintetizava as diretrizes do governo, que foram elaboradas a partir de debates realizados em 28 cidades do estado, promovidos pelos diretórios regionais do PMDB. Assim, a política educacional do governador José Richa foi resultado de consultas à comunidade, que os partidários do PMDB efetivaram na segunda metade de 1982.

Foi nesse contexto histórico que os governos eleitos, para se diferenciar do governo federal, buscaram a garantia do acesso e permanência das classes populares na escola, com vistas à qualidade, objetivando enfrentar os altos índices de reprovação e evasão escolar no Brasil.

No governo José Richa, dois meses depois da posse da Secretária Estadual de Educação, Gilda Poli Rocha Loures, em maio de 1983, foi divulgado o texto “Políticas SEED/PR – Fundamentos e Explicitação -1983/1986”, que norteou as políticas educacionais do Paraná, onde a secretária se propunha a promover a democratização do poder pela participação das comunidades. A Secretária Estadual de Educação, Gilda P. R. Loures, expôs as metas do documento “Políticas SEED/PR – Fundamentos e Explicitação 1983/1986”, onde ressaltou resalta que:

O setor educacional deverá merecer a maior atenção do Estado. Para cumprirmos o constante acréscimo de demanda de escolarização e para ofertarmos uma escolarização compatível com os interesses e necessidades da maioria da população precisamos:

1º. Redirecionar a política educacional até então praticada insatisfatoriamente em termos quantitativos e qualitativos;

2º. Precisamos, ainda, redimensionar os recursos humanos que atuam no setor educacional, oferecendo-lhes melhores condições de trabalho.

3º destacaremos no setor educacional uma proposta que deverá, sem dúvida, ter a maior e mais profunda característica deste Governo: a participação popular. A escola aberta e democrática deverá empenhar-se na oferta do

conhecimento como patrimônio coletivo da sociedade e de forma participativa, conquistar soluções novas e duradouras para os problemas do povo.

No ano de 1984, quando se iniciou a chamada escolar, com o lema “Nenhuma criança sem escola”, e com a abolição da cobrança de taxa pela Associação de Pais e Mestres, as escolas da rede deveriam aceitar a matrícula de todos os alunos.

Diferente do que ocorria na maioria dos estados, o Paraná seguia à risca o preceito constitucional que garantia o ensino gratuito somente no 1º grau e apenas para os alunos dos 7 aos 14 anos. Essa contribuição só deixou de ser cobrada pelo governo empossado de 1987. O documento enfatizava questões como a democratização do poder pela participação, descentralização da Secretaria de Estado da Educação, busca da qualidade de ensino, expansão da oferta educacional, garantia de acesso e permanência do aluno na escola, valorização do professor, resgate do compromisso político na ação pedagógica e uma série de outras questões.

Nesse contexto, deu-se o processo de eleição para os diretores, a valorização do magistério com reposição salarial, a descentralização da Secretaria de Estado da Educação a partir dos Núcleos Regionais de Ensino – NREs, a eliminação de taxas escolares e a obrigatoriedade do uso de uniformes. Houve também um seminário que representou um espaço de discussão e elaboração de propostas e reivindicações na área educacional do estado do Paraná. Neste seminário, com a participação dos professores municipais, estaduais e das escolas particulares, refletiu-se sobre a necessidade de democratização das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação, que visava uma gestão democrática de intensa discussão e politização.

As Políticas Setoriais desse governo estão articuladas ao movimento maior em torno da democratização do país, conforme mencionamos, onde os estados que elegeram os governadores dos partidos do PMDB (9 estados) e do PDT (1 estado) assumem o desafio mais amplo em torno da Educação Básica, para diminuir o índice de reprovação e evasão escolar.

Portanto, as seis políticas setoriais do documento “Políticas SEED-PR, Fundamentos e Explicitação” são:

1. O resgate do compromisso político na ação pedagógica;
2. Melhoria da qualidade de ensino, com prioridade para a rede pública;
3. Incentivo às experiências não formais de educação;
4. Democratização do poder pela participação das comunidades organizadas nas decisões relacionadas com a educação;
5. Valorização do docente como profissional necessário à sociedade;
6. Implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual.

A primeira política setorial do governo - “O resgate do compromisso político na ação pedagógica” - constitui, segundo o documento, uma ação até então negada e que acabou alienando os educadores da dimensão política. Assim, conforme expressa CUNHA(1991), “A Educação é e sempre foi um ato político, por ter consequências sociais, assim os resultados do ensino são resultados políticos”.

Nogueira (1993) ressalta que a construção dessa concepção pedagógica veio se materializando por via do estabelecimento de Políticas Educacionais, vinculadas às secretarias de estado ou às secretarias do município. Articulado ao processo de democratização da escola, o resgate do compromisso político na ação pedagógica, está a “Melhoria da qualidade de ensino com prioridade para a rede pública”, segunda Política Setorial.

Essa Política Setorial, de número dois, apresenta como objetivos:

1. Garantia do acesso e permanência do aluno na escola pública;
2. Interação e integração entre graus e modalidades de ensino;
3. Reorganização do ensino de 2º grau;
4. Aumento das atividades educativas formais e não formais oportunizadas pela escola;
5. Reorientação da expansão da rede de ensino de 3º Grau;
6. Estímulo à pesquisa na área social, enfatizando a realidade do Paraná.

A qualidade de ensino, de acordo com o documento, é concebida como possibilidade de não reproduzir a sociedade que se encontra dividida entre ricos e pobres, e que implica a obediência de quem não possui poder, ou seja, de um lado, os que sabem e detêm o poder, de outro, os que não sabem e obedecem ao poder. A instrução deve estar dirigida à equiparação dos homens e não à separação em intelectuais e ignorantes, considera que a instrução, quando garantida por todos, altera a constituição de uma sociedade, e é por esse resultado que a instrução se torna um elemento político de mudança.

Os problemas sociais constituem o eixo medular de análise dessa concepção, uma vez que esses têm uma história, têm um desenvolvimento ou uma dinâmica diversificada.

Como já foi dito, a segunda Política Setorial, “Melhoria da qualidade de ensino com prioridade para a rede pública”, propõe seis objetivos. Dentre eles destacamos o objetivo de número um, a “Garantia do acesso e permanência do aluno na escola”. A SEED considera que, ao se propor este objetivo, não se está com isso nem se fazendo demagogia, nem tampouco se afirmando que a escola (e somente a escola) resolverá – via educação – os problemas das injustiças sociais ou das desigualdades entre os homens.

Assim, concebe-se uma educação voltada para uma nova forma de atuação social, já que nos problemas intraescolares, tais como a divisão dos alunos em reprovados e aprovados, através da avaliação sem caráter corretivo é que se aponta a corresponsabilidade do corpo docente administrativo, nos métodos de discriminação social, métodos esses, tão condenados, quando situados fora do contexto escolar.

Para superar os problemas de evasão e repetência, enfatiza ser necessário redimensionar os métodos, os conteúdos e os objetivos com motivação ao compromisso grupal, coletivo. Compromisso grupal esse que, reconhecendo a existência de problemas socioeconômicos, assume a redemocratização da sociedade como um ponto a ser conquistado, inclusive através da educação. O saber transmitido na escola teria uma função e uma finalidade social, que não só a de reproduzir a riqueza, o poder, os bens e serviços, apenas às classes médias ou altas.

Também destacamos o objetivo de número dois, integração e interação entre graus e modalidades de ensino, que têm como perspectiva a qualidade de ensino. Considera-se, para tanto, que os problemas são comuns nos três níveis de ensino, e a integração destes diferentes graus, juntamente aos sindicatos, associações de classe, de bairros, elementos da comunidade, num trabalho coletivo, a longo prazo, iniciaria as transformações necessárias

para o estabelecimento da dignidade humana e conseqüente materialização da qualidade de ensino. A Política Setorial de número três, “Incentivo às experiências não formais de educação”, aponta a problemática em relação ao tempo de trabalho e às férias reduzidas nas escolas, assim como a da redução de conteúdos, a falta de relação de um com o outro, apresentados de forma repetida nas séries, em nome de um aprofundamento que não acontece. O que se pretende, nessa política, é a dimensão de uma nova pedagogia menos tradicional, menos formalista aplicada junto aos “conteúdos mínimos” exigidos por série ou disciplina.

As atividades não formais, neste processo, representam a possibilidade, conforme prescrito no documento, de realizar programas de educação tais como: alfabetização de adultos, teatro popular, música, poesia, etc., tendo como coordenadores os alunos e os pais, sob a promoção e/ou supervisão dos docentes.

Em relação à quarta Política Setorial, “Democratização do poder de participação das comunidades organizadas nas decisões relacionadas com a educação”, considera-se a necessidade de:

1. Estímulo às comunidades organizadas para que participem do planejamento, da avaliação e do controle das instituições educativas nos seus aspectos políticos, técnicos, financeiros e administrativos;
2. Superação da postura tecno burocrática nos procedimentos e na estruturação organizacional;
3. Descentralização da Secretaria de Estado da Educação.

Para conquista da democratização seria necessário vivenciar, experimentar diariamente ações para superar o individualismo, o interesse particular para viver uma democracia e por ela lutar. Assim, embora a dinâmica econômica direcione o tipo de vida social, política, cultural dos homens, deve-se lembrar de que os jovens têm a prerrogativa do direcionamento dos processos.

A quinta Política Setorial objetivava a valorização do docente como profissional necessário à sociedade. Para esse fim, apresenta-se como necessidade o oferecimento de condições objetivas, estruturais, oportunizadas pela instituição ou pelos órgãos do poder para a execução, com dignidade, das funções dos docentes, melhoria de salário, melhoria das condições físicas no local de trabalho, tempo pago para preparação das horas-aula, possibilidades de realização de Cursos de Aperfeiçoamento, Quadro de Carreira e Concurso Públicos, entre outras.

E a sexta e última política setorial diz respeito à implantação gradativa da educação especial na rede pública estadual. O documento “Políticas SEED – PR Fundamentos e Explicitação” afirma, na conclusão, que se tem a certeza de que o maior ou menor sucesso dependerá dos educadores, que são os sujeitos da história.

Em meados de 1986, a Secretaria Estadual de Educação elaborou um projeto que previa realizar atividades escolares em regime de tempo integral. O projeto “É tempo de criança e toda a hora é hora de escola” abrangia a capital do estado.

Apesar de dizer que não se trata de atividades de caráter assistencialista ou paternalista, a notícia que festejava a receptividade da prática de Ponta Grossa no MEC não deixava dúvidas quanto às intenções, convergentes com as dos CIEPs do Rio de Janeiro e do PROFIC de São Paulo. A Secretária Gilda Poli esclarecia que não se tratava de um projeto de extensão da jornada escolar para tempo integral nas escolas públicas, embora isso devesse ser visto como uma meta a atingir. Haveria, no seu entender, problemas que deveriam ser resolvidos antes de se empreenderem medidas desse tipo, como a eliminação do terceiro turno diurno e da distorção idade série.

No Estado do Paraná, a década de 1980 foi palco de uma transição democrática adjetiva de lenta, gradual e segura, se caracteriza primeiro por uma política de distensão e depois pela abertura restrita, ou seja, caracterizada por uma política de centralização e descentralização, transformando-se num componente imprescindível e singular para a espécie de ruptura política que vai se dar na primeira metade da década de mil novecentos e oitenta, por ser produzida e negociada *a priori* à transição política do regime militar/autoritário para um suposto regime civil/democrático. Sua forma/conteúdo se construiu a partir do pressuposto de que uma futura sociedade democrática se balizaria pelas eleições diretas ou não de um civil na presidência da república, pela anistia restrita dos exilados do regime, pela suspensão parcial da censura, pela revogação das medidas institucionalmente coercitivas e pela reconquista dos direitos civis de agremiação político-partidária e de organização sindical.

Os governos de oposição ao regime militar deram, de certa forma, uma resposta aos movimentos organizados da sociedade na passagem dos anos 1970 para os anos 1980, quando desencadeiam políticas públicas que objetivavam a superação do problema do fracasso escolar. E, no Estado do Paraná, a gestão do governo José Richa se caracterizou pela participação popular e pelo anúncio da bandeira a favor da prioridade do Ensino Fundamental obrigatório.

## GOVERNO ÁLVARO DIAS (1987-1990): “REDIRECIONAR AS FUNÇÕES DO ESTADO”

A prioridade voltada para a promoção de um ensino de qualidade, nos anos 1980, com vista ao acesso e à permanência da criança na escola pública, foi uma luta dos movimentos de oposição ao regime, entre eles, movimentos populares, movimentos de professores, estudantes, associações acadêmicas, etc, que se reuniram para defesa de duas grandes bandeiras, deixando claro o redirecionamento das funções do Estado. A primeira, que as verbas públicas fossem destinadas somente para as escolas públicas; e a segunda, a universalização da Educação Básica e a erradicação do analfabetismo. O resultado desses movimentos organizados foi a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Gratuita, Universal e Laica, que posteriormente se desdobram em Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública.

No Governo Álvaro Dias, o “Projeto Pedagógico -1987/1990” vai representar a continuidade do projeto político-partidário do PMDB, em âmbito educacional, e, por outro lado, o reordenamento em relação ao projeto pedagógico anterior para se diferenciar propõe uma nova medida de impacto o “Ciclo Básico de Alfabetização”.

O “Projeto Pedagógico-1987/1990” se origina do documento “Diretrizes de Governo para Debates - Governo Álvaro Dias” (1986), que traduz um projeto amplo para a sociedade paranaense. Trouxe como novidade, em relação ao governo anterior do PMDB, a chamada Reforma Administrativa com caráter de racionalidade empresarial, enfatizando, portanto, a visão de racionalidade e eficiência nos campos administrativo e pedagógico.

Esse documento traduz o Plano Setorial do Governo na área da Educação e pretende nortear as ações educativas no Estado do Paraná de 1987 a 1991, que se concentrarão na democratização da Escola em todas as dimensões de seu funcionamento e na melhoria de seu nível de competência, visando oferecer ao cidadão um ensino de boa qualidade. O substrato das ideias apresentadas deriva do processo de discussão que envolveu o documento “Diretrizes do Governo para Debates”.

O “Projeto Pedagógico – 1987/1990” é divulgado apresentando a seguinte estrutura: apresentação e introdução; abordagem histórica; concepção educacional; realidade educacional paranaense; políticas operacionais; dimensões administrativa e comunitária da ação educacional; propostas para ação pedagógica; considerações finais e organograma. O Secretário de Educação, Belmiro Valverde Jobim Castor, destacou, na apresentação

do Projeto Pedagógico norteamento das ações da Secretaria de Estado da Educação, que o mesmo tinha prioridade sobre os outros projetos, entre eles: da administração dos recursos do sistema educacional e de expansão e modernização da rede escolar. Os esforços estariam voltados para o projeto pedagógico, cuja finalidade fundamental seria a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização e o fortalecimento da formação e aperfeiçoamento de docentes. Entretanto, há também outros objetivos e projetos, tais como revisão curricular do 1º grau, a reforma completa do 2º grau e sua expansão, a progressiva implantação do conceito de escola integral, a revisão conceitual e operacional do papel de ensino supletivo e a expansão dos recursos de educação especial para atingir a todos os municípios até 1990. Com relação ao campo administrativo, enfatizou a necessidade progressiva de profissionalização dos docentes e a modernização administrativa da Secretaria, com aquisição de recursos de informática.

O Secretário de Educação destacava também que o projeto educacional paranaense teria dois objetivos em relação às escolas; dar às escolas a maior autonomia possível em relação à gestão de seu cotidiano, concentrando recursos na própria escola para que a administração do dia a dia, seja desburocratizada e simplificada; e aproximar a escola de sua comunidade para garantir-lhe uma verdadeira inserção do tecido social e assegurar que a escola responda de maneira efetiva àquilo que a comunidade espera.

Na introdução do “Projeto Pedagógico”, chama atenção para que a proposta desta gestão fundamentasse sua mensagem política da educação ao aliar a democratização à competência da escola. Sendo assim, trata-se de um projeto que concebe a educação como voltada para preparar e formar os indivíduos através da transmissão e produção de conteúdos significativos que garantam o aprofundamento e o domínio dos princípios científicos, tecnológicos, filosóficos e artísticos socialmente elaborados para a construção de cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social. A promoção de uma escola democrática, nessa gestão, visava à preparação do aluno para a democracia, com objetivo de elevar sua capacidade de compreensão, entendimento e intervenção na sociedade. Para tanto, seriam necessários educadores comprometidos com sua tarefa e conscientes da responsabilidade que lhes foi confiada, além da infraestrutura adequada ao desenvolvimento do trabalho. Assim, a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual deveria ser norteada pelo “Projeto Pedagógico - 1987/1990”.

Ainda nesse momento, essa preocupação aparece de forma bastante genérica, mas desencadeia um processo de consulta aos professores da rede pública, através de cursos e seminários em todos os Núcleos Regionais de Educação, cujo resultado, sistematizado de forma bastante didática, aparece no final de 1990 na forma dos documentos “Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná” e “Reestruturação do 2º Grau” em relação à “abordagem histórica”. O “Projeto Pedagógico 1987-1990” apresenta um breve relato sobre a década de 1970. Ressalta que a sociedade civil (alguns setores), nos posicionamentos de Estado, acabou assumindo uma função de protetora do projeto capitalista de desenvolvimento, tendo a educação como meio para preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Acrescenta que a Reforma de 1º e 2º graus, Reforma 5.692/71, perdeu de vista a formação do homem consciente e crítico. Outro ponto importante que queremos destacar é que a ação política, presente no currículo, considera que a escola não é neutra frente a realidade social, e tem a finalidade de interação, e que a avaliação será um momento de construção do saber, um instrumento dialético do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a Escola deve ser um espaço de acesso a todos, a escola pública e gratuita deve assegurar-se atualizada e competente.

Para tanto, precisa se adequar pedagógica e didaticamente às condições de vida material, às características psicológicas e socioculturais dos alunos, em resposta às exigências de uma nova qualidade de ensino, reconstituindo-se segundo novos pressupostos teóricos num projeto coletivo que requer a ação coordenada e a participação de todos nela envolvidos.

No documento do “Projeto Pedagógico 1987-90” há um sentido político em ensinar, porque não se está pretendendo ensinar a qualquer aluno, nem a qualquer modelo abstrato de aluno, mas ao aluno concreto, sobre o qual o fracasso e a exclusão da escola incidem maciçamente. A superação dos entraves à democratização do ensino sofre a influência de determinantes sociais econômicos; entretanto, os aspectos internos do funcionamento da escola – currículo, avaliação, relação professor/aluno – também podem influir negativamente no processo de escolarização, contribuindo para que se mantenha a evasão e repetência, daí a importância de análise desses fatores. Quanto à parte intitulada “realidade educacional paranaense”, ressalta que foi a partir dos estudos elaborados pela FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná – que surgiram as propostas do Departamento de Ensino de 1º e 2º Graus, Regular e Supletivo, Educação Especial, Coordenação de

Documentação Educacional, e Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná.

Em busca da expansão das oportunidades educacionais, o documento afirma que, na realidade educacional paranaense, o Pré-escolar aumentou de uma taxa de escolarização de 9,3%, em 1980, para 27,0%, em 1987. Crescimento significativo, mas que ainda não se caracteriza como superação do problema, já que houve uma expansão significativa durante os últimos quatro anos, o que ocorreu, sobretudo, por conta do Ensino Público que, se em 1980 atendia a 16.225 crianças, passou a atender 76.384 em 1987. Durante o mesmo período, o número de estabelecimentos públicos cresceu de 432 para 2.198 escolas.

Em relação à análise do ensino de 1º grau do Estado do Paraná na atualidade, com nomenclatura de Ensino Fundamental, conclui-se que haveria um problema composto de dois elementos: a distorção série/idade em todos os graus de escolaridade e o rendimento escolar marcado pelo índice de evasão e repetência. Portanto, de acordo com o projeto, a principal causa da evasão escolar seria a distorção série/idade, assim como a do baixo rendimento escolar dos alunos. A diminuição do nível de escolarização do sistema de ensino é evidenciada pelos seguintes índices: 62.0% dos alunos são aprovados da 1ª à 5ª série, e o restante reprova ou evade. Em média, é de 25.0% a evasão dos alunos na 1ª, 6ª e 7ª séries. Na 5ª, essa taxa se elevou a 30,4% em 1986. Dos 444.886 alunos matriculados na 1ª série do 1º grau, em 1976, apenas 87.109 iniciaram a 1ª série de 2º grau, em 1984. Apenas 32.562 concluíram esse nível de ensino em 1986, apresentando um índice de aproveitamento de 7,0%, em relação ao ingresso de 1976 (SEED 1987).

O item “Políticas Operacionais: Dimensões Administrativa e Comunitária da ação Educacional” afirma que, ao ajustar a proposta pedagógica à teoria, seguida logo de um cunho prático de execução nos diferentes níveis em que se deva operar, as secretarias das unidades deveriam dar apoio dentro das dimensões administrativa e comunitária. A área administrativa busca, a partir das áreas de recursos humanos, financeiros e tecnológicos propiciarem meios de apoio à rede estadual de ensino, para atingir os objetivos propostos por essa gestão.

A área comunitária busca garantir a interação entre a escola e a comunidade, com a finalidade de contribuir com a melhoria do funcionamento do processo de democratização e da autonomia da Escola, propiciada pela discussão de questões escolares entre os pais, professores e comunidade. Busca executar serviços que antes estavam em diversas unidades, e serão

aperfeiçoados os instrumentos de controle e auditoria junto a todas as unidades que possuam certa autonomia financeira; também já foram tomadas as providências para a obtenção de recursos junto ao Ministério da Educação e outros organismos nacionais e internacionais, visando o financiamento das necessidades de investimento.

A participação comunitária, a partir da Associação de Pais e Mestres, Colegiados Escolares e formas associativas que facultem uma gestão conjunta e democrática, que integram os projetos voltados para o aprimoramento das funções da escola, sendo corresponsável e assumindo uma postura de avaliar, discutir e assumir concretamente as tarefas necessárias para o funcionamento da escola.

A proposta do Departamento de Ensino de Primeiro Grau objetivava a democratização do saber, articulado à melhoria da qualidade de ensino. Assim, a base inicial de reorganização da Escola pública Paranaense estava na criação do Ciclo Básico, em resposta à necessidade de reorganização do ensino de primeiro grau.

Neste sentido, os projetos que se tornaram programas, denominados de política de oposição ao regime militar, ficaram conhecidos como “Ciclo Básico de Alfabetização.” Essa proposta foi realizada em São Paulo e em Minas Gerais.

Em 1987, no Estado do Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado com a assessoria de técnicos da própria Secretaria de Educação de São Paulo e do município de Recife, Pernambuco. A finalidade desse programa era de diminuir a reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando a democratização do acesso à escola e ampliando o período de alfabetização para as duas primeiras séries. Essa medida acaba se diferenciando da proposta do governo anterior, no que diz respeito à reorganização da escola pública no Paraná.

Portanto, enquanto no Rio de Janeiro alterava-se a prática do ciclo básico de alfabetização, em São Paulo ele veio a ser implantado, exercendo até mesmo uma espécie de efeito demonstração: primeiro na rede estadual mineira, depois na rede municipal curitibana. No ano de 1990, houve a extensão do programa do Ciclo Básico de Alfabetização, que passou de dois para quatro anos de duração, nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino. O programa foi parcialmente implementado, mas deu continuidade à gestão anterior no que diz respeito à “Reorganização da Escola Pública Paranaense.” Interessante mencionar, entretanto, que a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização foi opcional.

Nesse sentido, Mainardes (1995), em sua dissertação “Ciclo Básico de Alfabetização”, assinala que a implantação do Ciclo Básico de quatro anos parece ter sido apresentada como mais uma medida ‘eleitoreira’, com a finalidade de criar novo impacto na educação paranaense e deixar mais um “marco” da gestão, que pode ser considerada insatisfatória na obtenção de resultados positivos. Assim, é de se estranhar que no último ano de governo, o CBA fosse apresentado como medida que visa dar continuidade à reorganização da escola pública paranaense, iniciada em 1988.

No ano de 1990 é publicado o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, com distribuição a partir de 1991 para os professores de pré-escola à 8ª séries. “O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná” e o dos que compõe a Reestruturação do 2º grau foram, de certa forma, anunciados desde o documento “Políticas – PR: Fundamentos e Explicitação 1983”, com um esboço mais visível no documento Projeto Pedagógico.

A política educacional paranaense, no governo Álvaro Dias, também considera como meta o Ensino de 2º grau, o Ensino Supletivo, a Educação Especial e o Ensino Pré-Escolar. Ressalta a importância da interação de todos os níveis de ensino em programações como seminários, cursos etc, para troca de experiências que venham propiciar o avanço teórico e prático das instituições de ensino.

Em relação à proposta de ação pedagógica do Ensino de 2º Grau, reforçava-se a necessidade de formar os indivíduos com competência politécnica, a partir de um conhecimento científico, social e histórico para o exercício do trabalho, e que permitisse também acompanhar o desenvolvimento tecnológico, uma educação competente para e pelo trabalho. O Departamento de Ensino de 2º Grau buscava concentrar suas ações na dinamização dos cursos de magistério, principalmente para o futuro docente de 1ª a 4ª série; na implantação de colégios regionais; na definição de uma Política de Ensino Noturno, consubstanciada em Proposta Pedagógica e Administrativa; na elaboração de novas propostas para a formação profissional no Ensino Técnico Agrícola, Florestal e Industrial, e no estudo e discussão sobre a relevância social dos conteúdos das disciplinas do currículo no 2º grau. Portanto, a proposta genérica do 2º grau não diverge da concepção norteadora das propostas relativas ao ensino de 1º grau, nem do documento como um todo. Assim, o processo de ‘Reestruturação do 2º Grau’ culmina, em 1990/91, na produção de vários cadernos (documentos) que traduzem em suas especificidades, nos conteúdos essenciais do 2º Grau, do ‘Magistério’, da ‘Contabilidade’, a concepção Histórico-Crítica como norteadora do ensino de 2º Grau, constituindo-se em Currículos Básicos para o ensino de 2º grau.

Se a proposta de uma “escola aberta” e democrática, no Governo José Richa, representou uma tentativa de resgate da participação popular, vimos que no Governo Álvaro Dias esse processo começou a tomar rumos diferentes. O que ocorreu foi uma diminuição dos participantes, nesses encontros regionais/locais, em função do que o PMDB, na condição de ‘situação’ no Estado e em nível nacional, não havia cumprido satisfatoriamente suas promessas de campanhas e o governo Sarney e a Nova República, invenção do PMDB, já mostravam sinais de desgaste.

Verifica-se, também, que a Reforma Administrativa, com base na racionalidade, eficiência e produtividade emergentes nos anos da Ditadura Militar, a partir dos Acordos MEC-USAID, está presente nos objetivos da gestão do governo Álvaro Dias.

Como vimos, é ressaltada nos objetivos do Banco Mundial, que enfatiza a necessidade de investimentos na qualidade e na administração da educação, com vistas à “Qualidade Total”, e compreende o bom rendimento da escola como resultado de uma boa administração.

Esse pressuposto é assegurado pela Teoria Empresarial, que tornou comum a concepção de que os problemas econômicos e sociais são de ordem técnica; nada que uma boa administração não resolva. “Qualidade Total” na educação significa a tentativa de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico.

Analisar a educação sob a perspectiva da administração de empresa significa transferir a educação da dimensão política para a dimensão mercadológica, uma vez concebida como problema de ordem puramente técnica. Esse processo acaba obscurecendo os seus reais determinantes, que são de origens econômico-sociais.

Assim, tudo indica que o projeto de educação do estado do Paraná, no Governo Álvaro Dias, começa a explicitar com clareza a perspectiva neoliberal, tendo como uma das faces da moeda a estratégia de resgate da dívida social, produzida historicamente, no que se refere ao acesso da população à educação.

NOGUEIRA (1993), em sua obra “Uma versão institucional da proposta pedagógica do anos 80: Paraná”, ao analisar os documentos norteadores da política educacional paranaense, no período de 1983-1990, explicita o significado político e histórico dos documentos elaborados no estado do Paraná, nesse período, como expressão da contínua elaboração da Pedagogia Histórico - Crítica. De acordo com essa análise, o discurso revolucionário dessa pedagogia, nesse processo, foi assimilado e rearticulado numa perspectiva conservadora, contribuindo para a manutenção das relações

sociais vigentes, apesar dos seus princípios básicos visarem contribuir com seu rompimento.

Nessa perspectiva, foi dentro dessa realidade mais ampla, de busca da “redemocratização” política, representada pelo movimento de abertura democrática, a partir dos anos 1980, que as bandeiras de oposição marcaram profundamente esse período histórico.

Diante desse contexto, a escola passa a ser concebida como um local relevante, na década de 1980 e início da década de 1990, para “conquistar” o espaço em defesa da escola pública para a maioria da população.

## GOVERNO ROBERTO REQUIÃO (1991-1994): “ESTATIZAR PARA INVESTIR NO PÚBLICO”

A proposta educacional do Governo Roberto Requião de Melo e Silva possui estruturas como as anteriores, a preocupação com a construção de uma escola de qualidade. A construção dessa qualidade estaria pautada na elaboração de um Projeto Político-pedagógico, que aparece nesta gestão como novidade. A elaboração do Projeto Político-pedagógico, sob as orientações gerais do Projeto “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, de 15 de outubro de 1992, está expressa na própria fala do Superintendente de Educação, Antônio João Mânfió, ao afirmar que ao Estado cabe mobilizar a totalidade do poder de ação do magistério para cumprir determinado programa, mas deve deixar o professor livre para escolher instrumentos e caminhos. O Poder Público origina o que deve ser feito e as escolas decidem como fazer.

Para tanto, o Estado deve fomentar a pluralidade de visões de mundo, sem renunciar ao seu direito de avaliar as consequências que produzem, prestigiando as que equacionam melhor a construção da cidadania.

O documento “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, resultado de uma síntese realizada a partir de cinquenta e três dossiês de escolas selecionadas pelos Núcleos Regionais de Educação, por serem consideradas com bom desempenho pela comunidade, traduz a proposta pedagógica na gestão de Requião. O documento foi elaborado procurando, fundamentalmente, com espírito de equidade, respeitar a diferença e valorizar a diversidade e a peculiaridade de cada uma delas. A comissão, para isso, utilizou critérios quantitativos e qualitativos, identificando as convergências comparando as concepções de educação no discurso dos dirigentes das escolas com o discurso da Secretaria.

O principal objetivo da proposta “Paraná: Construindo a Escola Cidadã” seria a formação de um indivíduo autônomo para não ser dominado pelo discurso ou pela vontade do outro, pois a autonomia produz diretamente a cidadania.

A proposta pedagógica do governo Roberto Requião, portanto, esteve pautada na dinâmica de ouvir as escolas, valorizando as experiências desenvolvidas pelos educadores, como também suas preocupações, desejos e sugestões. O próprio secretário de Educação, Elias Abrahão, enfatiza essa ação como “saber dizer”, tem como contrapartida “saber ouvir”.

Esta é a essência do que pretendia a Secretaria de Estado de Educação do Paraná ao democratizar o espaço das escolas numa sequência de eventos, tais como: eleição direta de diretores titulares e auxiliares das unidades escolares; delegação às mesmas para a formulação de seus projetos político-pedagógicos; eleições de seus conselhos escolares; autonomia administrativa e financeira e, por fim, o projeto da ‘Escola Cidadã’. Esse projeto, na verdade, nasceu do reconhecimento que, a partir dos ‘currículos oficiais e legais’ da Secretaria de Educação, as escolas sempre tiveram o seu modo próprio de como deveriam contextualizar aquelas exigências.

Segundo KUENZER (1995) em um discurso, Elias Abrahão diz: “da necessidade de saber ouvir, para poder dizer, é que surgiu este projeto que ora apresentamos, longe de serem conclusivos, seja uma contribuição para a continuada reflexão que deve acompanhar o fazer da educação, na busca de uma escola de qualidade.” Assim, as metas giram em torno de valorizar o magistério, assegurando melhoria de ganhos, apoio a toda espécie de criatividade docente, voltada à melhoria do trabalho nas escolas, capacitação permanente e respeito ao trabalho em andamento. A efetiva descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar a participação da comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha do seu diretor. Entendemos que a participação comunitária na gestão da escola, na definição dos seus rumos e na avaliação do seu desempenho é decisiva para o cumprimento de suas funções. O que importa é a “formação do cidadão”. Sugere também certa crítica ao governo anterior, quando afirma que “Construindo a Escola Cidadã, procuraremos ajudar a todos quantos trabalham no interior da escola, ou em seu redor, a descobrir e entender realidades emergentes, originadas mais da bondade e da intuição pacientes dos docentes do que das incursões salvacionistas dos planos de governo, sempre efêmeros e descontínuos.” Os dossiês fazem veementes denúncias silenciadas contra o onipresente Poder

Público: “as escolas estão cansadas de ser instrumentalizadas por vontade alheias à sua.”

Como orientação à política educacional, a Secretaria de Educação apresenta os princípios para a educação no Paraná, ressaltando que o desempenho da escola dependeria do projeto pedagógico das mesmas. Os princípios são:

1. Consolidação da gestão democrática;
2. Estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade escolar;
3. Incentivo às escolas para que elaborem e executem autonomamente seus projetos pedagógicos;
4. Criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar, essencial para implantação do Currículo Básico, público e democrático que inclua tanto a comunidade interna quanto a comunidade externa e o poder público.

É interessante destacar “alguns retratos das escolas do Paraná”, a partir das sugestões gerais dos dossiês. Assim, são considerados para esta análise:

- “Organização do trabalho na escola”: que está dividido em três blocos: a própria escola, os pais e os alunos, além de outros exemplos como: gestão democrática, que se diz respeito à escolha da direção da escola; conselho de escola; centro cívico; grêmio estudantil; jornal escolar; co-manutenção e valorização do tempo integral ;
- “O currículo na prática escolar” que trata de “temas gerais” e dos “elementos inovadores de cada disciplina da grade curricular.”

O que nos chama a atenção em relação à “Organização do trabalho na escola”, apontada pelos dossiês, é: a “co-manutenção das escolas” e a “valorização do tempo integral.” A “co-manutenção da escola” se daria a partir dos projetos ‘Mutirão’. Em relação ao primeiro, temos na atualidade o projeto ‘Amigos da Escola’, lançado em 1999 em nível federal, pela TV Globo, que compartilha os mesmos objetivos. Quanto à “valorização do tempo integral”, tivemos o projeto “Tempo de Criança”, iniciado em 1986, no Estado do Paraná. Em relação a esse último projeto, que foi desativado, ressalta a “Secretaria de Estado da Educação que está reorganizando o funcionamento das séries iniciais de tal modo que todas as crianças frequentem a escola em tempo integral.

Em relação ao “Currículo na prática escolar”, no que se refere aos “temas gerais do currículo”, o problema da evasão e repetência aparece apenas

como descrição do que os dossiês expressaram: “Apenas 50% dos alunos que iniciam a 1ª série concluem a 8ª série. Diante disso, as escolas estão estudando a introdução de novas metodologias e conscientizando os pais para que a reprovação e a evasão não sejam atribuídas apenas à escola.

Na abordagem dos “elementos inovadores de cada disciplina na grade curricular”, também do item do “currículo na prática escolar”, o documento expressa que, nos dossiês, a proposta pedagógica é pouco revelada e a função do pedagógico aparece de forma diluída. Assim, “A função dos especialistas não pode ser esvaziada, mas redefinida em função de um Projeto Político-pedagógico da escola pública que valorize todos os profissionais que nela atuam, sejam eles docentes ou não docentes”. O desafio é efetivar esse projeto coletivo onde professores, supervisores, orientadores e diretores possam assumir de fato seu papel de dirigentes orgânicos da nova escola.

Outra perspectiva marcante das escolas do Estado do Paraná deste período, buscando afirmar que está nascendo uma nova filosofia, baseada na interação com a comunidade e com enfoque neo-humanista, voltada para uma educação comunitária, uma educação multicultural, uma educação ambiental e produtiva, isto é, preocupada com o mundo vivido e não apenas o mundo das ideias, uma “educação interdisciplinar e transdisciplinar”. Todo esse movimento pedagógico da proposta educacional da gestão do governo Requião está voltado para trabalhar os valores como: “saúde, lazer, alegria, convivência fraterna, busca de identidade (autoconceito), pois a escola cidadã contribui para a construção de uma sociedade cidadã”. (Silva Junior, 1993, pág 37)

É importante também destacar o “Projeto Político-Pedagógico da Escola”, ressaltando que a conquista da autonomia da escola é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino aprendizagem, participantes na autorreflexão do trabalho educativo e ato político.

Convém deixar claro que não se trata de entender o projeto pedagógico da escola como sendo um conjunto de objetivos, metas, procedimento, programas e atividades *a priori* determinados e, explicitamente pensados e propostos, tecnicamente bem organizados e explicitamente bem fundamentados em uma teoria eleita como a mais adequada à prática de educação desejada e posta como ideal a todas as escolas. A organização e o planejamento são, nesta postura (racionalidade), instrumentos de hierarquização e ritualização, resultando na fragmentação dos tempos e espaços escolares, na dispersão de energias e esforços e na descontinuidade dos processos educacionais.

As atividades deixam de ser criativas para seguirem orientações externas e exteriores à escola. É a partir da consideração e da hermenêutica dessas práticas que o projeto pedagógico, fundamentado na reflexão coletiva, não como algo que aí está, mas como algo que está sempre fazendo de novo.

Para completar essa proposta, conclui que o papel da Secretaria de Estado de Educação não é uniformizar as escolas, nem matar a sua criatividade, é de orientar e estabelecer as diretrizes necessárias para unificar as ações básicas de todas as escolas com vistas ao cumprimento de suas funções.

Importante destacar que, no ano de 1994, é lançado o Documento “Inovando nas Escolas do Paraná”, documento que representou o conteúdo proposto pelas escolas estaduais do Paraná, submetido às observações do professor Moacir Gadotti, um dos referências teóricos da proposta: “Paraná: Construindo a Escola Cidadã”, enfatiza-se, entre outras questões, o conceito de Educação Básica, a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais cujo objetivo é a capacidade de aprender a aprender, que substancialmente identifica a qualidade mais essencial dos sistemas educativos: proporcionar o aprender a ser.

O superintendente da educação da SEEP/PR, Antônio João Mânfió, afirma que a Secretaria de Estado da Educação, após 30 meses de vigência das Diretrizes da Política Educacional do Governo Roberto Requião, denominada Educação para a Modernidade, apresenta um documento construído por dezenas de mãos sobre uma realidade edificada por milhares de outras mãos e de cabeças, naturalmente, trata-se mais de um álbum de retratos falados de iniciativas pontuadas.

O documento “Inovando nas Escolas do Paraná” define, na introdução, a escola como um local onde as crianças e os jovens percebem-se como seres capazes de construir seu futuro de modo consciente, solidário e feliz. Local do “saber, saber ser e do saber fazer pedagógico”. Ali, pessoas se apoderam do existente e o transformam, recriando. É nesse criar e recriar que acabam se autoconstruindo.

O “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, intitulado “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, foi iniciado em março de 1993, sendo concluído em setembro de 1996. O Ministério da Educação enfatizou que o apoio à publicação desse relatório no Brasil representava uma contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países.

Esse relatório enviado para UNESCO apresenta as teses defendidas da Educação Básica à Universidade, voltando-se essencialmente para o desenvolvimento humano, compreendido como a “evolução da capacidade

de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (Nogueira, 2005, pág 132)

A comissão, ao concluir os trabalhos, afirma que o papel essencial da educação é promover o desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas, como das sociedades, conduzindo a um caminho humano mais harmonioso, mais autêntico, com perspectivas ao recuo da pobreza; da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das violências, etc.

Para o sucesso das reformas educacionais, destacam-se três fatores principais: a comunidade local, a autoridade oficial e a comunidade internacional. A comissão sugere a descentralização para conduzir ao aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino. A participação da comunidade local na avaliação das necessidades, através do diálogo com as autoridades oficiais e os grupos interessados no interior da sociedade, é uma das etapas essenciais para ampliar e aperfeiçoar o acesso à educação. As propostas do Estado do Paraná, principalmente na década de 1990, estão em sintonia com as orientações de uma prática social e educacional neoliberal. A construção da cidadania, tão enfatizada no governo Requião, está voltada para a defesa de uma sociedade democrática liberal.

Entretanto, é importante salientar que há uma diferença fundamental entre a sociedade democrática e a sociedade democrática liberal.

Na sociedade democrática ocorre real participação de todos os indivíduos nos mecanismos de controle das decisões, havendo, portanto, real participação nos rendimentos da produção. Participar dos rendimentos da produção envolve não só os mecanismos de distribuição da renda, mas, sobretudo, níveis crescentes de coletivização das decisões, principalmente nas diversas formas de produção. Fora disso, a participação é formal. Na sociedade democrática liberal, a defesa gira em torno da cidadania.

Nessa dimensão, se a proposta do governador Requião está no âmbito da democracia liberal, a desigualdade social, a dominação de uma classe social sobre a outra pode ser admitida, desde que esteja assegurada a igualdade da cidadania. A cidadania passa a ser indispensável à continuidade da desigualdade social e não entra em conflito com ela. Diante disso, a cidadania exprime a liberdade humana apenas no sentido de os homens terem direitos e estarem protegidos pela lei comum a todos. Revestida da forma de igualdade jurídica, ela se desenvolve a partir da luta pela conquista de certos direitos e posteriormente através da luta para usufruir deles. A cidadania representa um princípio de igualdade, desdobrado em diversos direitos que se foram acrescentando a poucos.

É importante lembrar que a sociedade brasileira conviveu com financiamentos externos para a educação através da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID, do Banco Mundial/BIRD (1944) e do BID – Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (1959). O BID, com o aval e a concordância do Banco Mundial, articulou as Américas no plano econômico, político e ideológico, gerenciando e promovendo a acumulação financeira da década de 1960. No entanto, a intensificação de sua participação nesse processo ocorreu na década de 1980 e 1990, tornando-se ainda mais essencial, particularmente na América Latina e Caribe, para as forças políticas e econômicas que desencadeavam no processo de implementação das reformas estruturais e setoriais.

Particularmente, os financiamentos para a Educação Básica no Brasil se iniciaram na década de 80, com dois projetos: “Projeto Nordeste de Educação Básica” e o “Projeto Monhangara”. Na década de 1990 foram financiados para a Educação Básica mais seis projetos, indicando a trajetória da prioridade da Educação Básica na década de 1980 em nível nacional e internacional, para a construção da “centralidade da Educação Básica”, nos anos 1990, com vistas à necessidade de sua universalização como forma de administrar a exclusão social, acoplada à necessidade de segurança, divulgada em vários documentos internacionais e nacionais.

Com relação aos seis projetos, todos foram elaborados e organizados com base em componentes ou programas de ação que abrangem as áreas de treinamento em serviço ou reciclagens para os professores e corpo administrativo da escola; construção e reforma física das escolas; equipamento de informática e mobiliário e aquisição de livros didáticos.

Além destes componentes, de conteúdo estritamente pedagógico e de ações centradas apenas no interior da escola, todos esses projetos incluem componentes que “sugerem” uma mudança na relação do Estado, com as políticas sociais em direção, que vem se chamando de Estado “Mínimo”, ausente do setor produtivo e coordenador das políticas públicas em geral e em particular das políticas sociais, com a participação efetiva da iniciativa privada. Estes componentes se referem, de forma generalizada ao “desenvolvimento institucional”, ou “gestão da educação”, ou ainda “gerenciamento educacional”.

Em 1992, com a saída de Collor pelo processo de *impeachment*, o MEC teve suas ações imobilizadas e somente em 1993, com o Plano Decenal de Educação para Todos é que o Brasil busca nos próximos 10 anos garantir a conclusão do Ensino Fundamental para, pelo menos, 80% da população em cada sistema de ensino.

Ao mesmo tempo em que o compromisso com a Educação Fundamental, promovida pelo Plano Decenal de Educação, envolvia as representações sindicais, estudantis e as Universidades na elaboração de programas e projetos para concretizar este compromisso, o Banco Mundial estabelecia e firmava com o MEC e alguns estados da federação a concessão de empréstimos com base no critério de contrapartida, com o caráter de exclusividade aos empréstimos para a Educação Escolar Básica. Exemplo desse empréstimo de contrapartida é o Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE, que abrange o Ensino Básico, referente à 1ª a 8ª séries do ensino primário, conforme redação do próprio documento: “Contrato de Empréstimo”. (Gonçalves, 2004, pág. 91)

O PQE foi negociado em 1992 e aprovado em 1994, no final da gestão de Requião, sendo que sua implementação se deu no governo de Jaime Lerner/PFL, contando com o financiamento do Banco Mundial, mas com a contrapartida dos recursos do estado do Paraná. Enfim, tudo indica que, na gestão do governo Roberto Requião, as premissas do Banco Mundial começam a se definir com maior clareza. Entre a reforma administrativa do governo Álvaro Dias, com vistas à racionalidade, e a gestão do Governo Requião, com o controle do sistema escolar a partir da avaliação, do sistema de premiação das escolas e da construção da cidadania, tudo aponta para a definição de uma nova diretriz teórica com os pressupostos do neoliberalismo, e que vai ganhar uma dimensão maior com a gestão do Governo Jaime Lerner, como veremos a seguir.

## GOVERNO JAIME LERNER (1995 – 2003): “REMODELAR O ESTADO NO PROJETO LIBERAL”

Como foi abordado anteriormente, o PQE se insere no conjunto de outros projetos de Educação Básica financiados pelo Banco Mundial no Brasil, nos anos 1990, tendo como base o critério de contrapartida. É pertinente destacar que o início do governo Jaime Lerner (1995-2003) coincide com as reformas desencadeadas em nível nacional, expressas no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), neste sentido, o Plano de Ação para a Educação Escolar – 1995/1998 já evidencia a forma operacional e a direção conceitual recomendada nesta reforma em nível nacional e nas definições do Contrato de Empréstimo para o PQE.

O plano de implementação do PQE teria um prazo de 5 anos (1994-1999) e a previsão para iniciar o pagamento seria apenas a partir de 15 de

fevereiro de 2000 até 15 de agosto de 2009, com uma carência de 5 anos, pois esperava-se que o Projeto estivesse concluído até 30 de junho de 1999. Sendo que a data de encerramento foi em 31 de dezembro de 1999 ou data posterior estabelecida pelo Banco. No entanto, houve prorrogação do cronograma negociado com o BIRD com a previsão de término em dezembro de 2001.

O PQE busca a melhoria do rendimento escolar e o aumento da escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª série das escolas públicas paranaenses, das redes estadual e municipal, com objetivo de combate permanente à evasão escolar e incentivo ao sucesso do aluno em sala de aula, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho. Com o PQE e o PROEM, o governo do Paraná centralizou suas ações em busca da excelência no Ensino Básico, antecipando-se a uma linha de ações confirmada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96.

A busca de universalização do Ensino Fundamental com qualidade, prescrita no PQE, estará presente no “Plano de Ação 1995-1998”, do Governo Lerner. Assim, na primeira gestão de seu governo, quando apresentou o “Plano de Ação 1995-1998” da Secretaria de Estado do Paraná, o então Secretário de Estado da Educação, Ramiro Wahrhaftig, ressaltava que a partir da gestão compartilhada seria possível a promoção da excelência da educação. A gestão compartilhada deveria ser um compromisso coletivo, cujos resultados contribuiriam para elevar a competência da população paranaense e o alcance da cidadania. Essa forma de gestão implicaria na valorização da escola e de seus professores, para que a partir de um trabalho dinâmico e eficaz se possibilitasse cada vez mais a permanência do aluno no sistema.

O Governo Jaime Lerner definiu no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que:

- a) A gestão compartilhada, como condição para a promoção da excelência na educação, está centrada no trabalho de pessoas organizadas coletivamente em torno de objetivos comuns.
- b) Incentivar e apoiar a escola para que realize sua tarefa educacional, transformando-se numa força viva de desenvolvimento cultural na comunidade é a proposta da SEED-PR, que convoca todas as instâncias do sistema para que assumam sua corresponsabilidade num processo de aperfeiçoamento contínuo de suas ações. A construção conjunta da realidade social e do saber pressupõe uma ação coordenada no Estado.

A educação do Paraná contribuiria para a construção de uma sociedade democrática, econômica, política e culturalmente participativa, onde o

cidadão tenha condições de pleno desenvolvimento individual, comunitário e social mediante processos essenciais e permanentes de educação em todas as modalidades possíveis: já propostas ou a serem criadas.

No Plano de Ação I, foram apresentados três focos de atenção, “o maior envolvimento da comunidade nas escolas”, “o professor em sua ação na escola, num processo de desenvolvimento de competência” e “permanência do aluno, com êxito, no sistema.”

O Plano de Ação II apresentou esses três focos de atenção com mais detalhes, denominados de eixos de atuação e com ordem de prioridade diferenciada. Assim, em relação ao Plano de Ação II, o primeiro eixo de atuação se refere ao “aluno permanecendo com êxito na escola, vivenciando novas e significativas oportunidades educacionais.” Para tanto, enfatiza treze prioridades, das quais chamamos a atenção para:

1. correção do fluxo escolar, adequando a série à idade dos alunos no Ensino Fundamental;
2. expansão e melhoria do Currículo Básico;
3. suporte às escolas para aperfeiçoamento do Ciclo Básico de Alfabetização;
4. avaliação do rendimento escolar do aluno para revisão e aperfeiçoamento da dinâmica do currículo e da gestão escolar.

No segundo eixo de atuação, “bons professores desenvolvendo suas competências nos âmbitos profissional, pessoal e cultural, com sistematização e continuidade”, são ressaltadas doze prioridades.

Dentre elas, destacamos as seguintes:

1. oferta de eventos presenciais e à distância ;
2. produção de materiais de suporte ao currículo ;
3. incentivo financeiro, mediante bolsa-auxílio, aos professores que criarem ou participarem, voluntariamente, de projetos orientados às prioridades educacionais, atuando preventivamente contra a evasão;
4. a garantia do exercício da gestão compartilhada.

E o terceiro e último eixo de atuação se refere à comunidade participando efetivamente nas decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais.

São seis as prioridades desse último eixo de atuação:

1. Organização de instrumentos institucionalizados, elaboração de proposta de ação em parcerias, e criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos para a integração de segmentos da comunidade junto ao sistema educacional, visando a sua efetividade e satisfação da população;
2. Efetivação de parcerias com os setores produtivos da sociedade para o desenvolvimento do ensino médio técnico profissionalizante;
3. Revisão do processo de integração entre estado e município;
4. Adoção de estratégias para obtenção de diálogo e cooperação com órgão de representação sindical e entidades de articulação de profissionais da área educacional;
5. Mobilização da comunidade para monitoramento das ações referentes à execução dos Planos Educacionais, de âmbito nacional, estadual, regional e local;
6. Divulgação periódica de resultados do desempenho do sistema educacional.

Reafirmando o pressuposto de que a gestão compartilhada seria condição para a promoção da excelência na Educação Escolar no Paraná, nos “Planos de Ação I e II”, foram definidos oito “princípios orientadores para as ações do sistema”:

1. Toda escola paranaense deve ser um centro de excelência;
2. A escola é promotora e gestora de suas metas no caminho da excelência;
3. As parcerias com a comunidade fortalecem o alcance das metas de excelência;
4. O fortalecimento da gestão descentralizadora da SEED – PR constitui apoio do desenvolvimento da competência do sistema;
5. O envolvimento da comunidade externa e interna à escola é fator essencial para uma avaliação com êxito;
6. A valorização do profissional da educação é alcançada pela construção da identidade profissional mediante ao desenvolvimento da competência;
7. A sistematização e o acesso às informações constituem base para a efetividade do processo decisório e de inovações educacionais;
8. A flexibilização de mecanismos do sistema garante o atendimento às peculiaridades das modalidades de educação de jovens e adultos e de educação especial.

Inclui, para tanto, programas e projetos que visam a promoção de ações comuns ao sistema educacional, em todas as instâncias:

1. Descentralização do sistema educacional;
2. Valorização dos profissionais da educação;
3. Acompanhamento e apreciação do desempenho do sistema educacional;
4. Agilização de mecanismos;
5. Expansão e diversificação de oportunidades.

Para que os princípios acima se materializassem, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, definiram-se as seguintes ações a serem realizadas pelos Núcleos Regionais:

1. Implementação da proposta do Ciclo Básico de Alfabetização em quatro anos, numa expansão gradativa e avaliada, localizando e selecionando as escolas que desejem oferecer essa modalidade de CBA;
2. Promoção de 7 Seminários, com o propósito de apresentar, discutir e encaminhar as últimas produções científicas, atualizando e contextualizando os professores nas diversas áreas do conhecimento do currículo de 1º grau e Educação Infantil;
3. Elaboração e publicação dos cadernos que completarão a série “Cadernos do Ensino Fundamental”, que têm como proposta o detalhamento e a operacionalização do currículo, numa linguagem clara e acessível;
4. Elaboração e publicação de periódicos que, interdisciplinarmente, apresentem artigos das várias áreas do conhecimento como *background* às pesquisas mais recentes e às discussões pedagógicas mais pertinentes;
5. Articulação com o Curso de Magistério, tendo em vista a demanda do CBA, tanto no que refere à amplitude como ao aprofundamento das suas diretrizes pedagógicas;
6. Atualização, em termos da legislação vigente e dos desdobramentos que advém desta, e a agilização dos processos para maior entrosamento entre o Setor de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Conselho Estadual de Educação;
7. Criação de Laboratórios de Apoio Pedagógico, como o Departamento de Educação Especial para as crianças das séries iniciais que apresentem dificuldades de aprendizagem;

8. Operacionalização das ações contempladas no Projeto Qualidade de Ensino em relação à política de material pedagógico, diretrizes para capacitação de recursos humanos, propostas de desenvolvimento institucional de estudos, pesquisas e avaliações.

O documento Plano de Ação I também apresenta, em relação ao “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente -PRONAICA”, três ações:

1. Implantação dos núcleos de suporte tecnológico das unidades de serviço junto ao PRONAICA;
2. Adequação de estabelecimentos escolares já existentes às estruturas diversificadas das unidades de serviço (CAICs);
3. Operacionalização e funcionamento de novos CAICs, segundo programação da construção no Estado, além dos CAICs já em funcionamento.

Todas essas ações definidas no “Plano de Ação I” indicam, de uma forma ou de outra, a busca da efetivação da qualidade e a busca de universalização do Ensino Fundamental no Paraná. Todas essas ações estão presentes e prescritas, de certo modo, nos componentes de ação definidos no PQE.

“O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná”, em sua fase final de negociação com o Banco Mundial, e em sua fase de elaboração, foi coordenado pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, e será gerenciado pela Secretaria de Estado da Educação.

Quanto à estratégia global de implementação do PQE, destacou-se a relação dos municípios que seriam atendidos pelos NREs, de 1994 a 1996. O Contrato de Empréstimo sinalizou que haveria uma Unidade de Cooperação do Projeto – UCP, com objetivo de coordenar a execução do mesmo, de acordo com o Decreto nº 3.135 de 15 de março de 1994.

A ação conjunta para o desenvolvimento do PQE envolve a CCPG – Comissão de Coordenação de Programas de Governo, que integra a Secretaria do Planejamento, a Secretaria de Educação do Estado e a FUNDEPAR – Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná.

O PQE visava atender às redes públicas municipais e estaduais de ensino. Em relação à rede pública municipal, seriam atendidos somente aqueles municípios que firmarem com o governo do Estado o Convênio de Parceria Educacional.

Esse investimento do Governo do Estado do Paraná, articulado a outras ações na área educacional, propiciará a melhoria do rendimento escolar e o

aumento significativo da escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª série das escolas públicas paranaenses.

O projeto beneficiará aproximadamente 1,6 milhão de alunos do ensino básico dos sistemas estadual e municipal. A melhoria da qualidade do ensino contribuirá para reduzir a repetência e o conseqüente desperdício de recursos.

No estado do Paraná, este processo de municipalização do Ensino Fundamental avançou em 1990, a partir do chamado Protocolo de Intenções. O principal objetivo deste Protocolo de Intenções era a PA(rtilha dos serviços e encargos entre o Poder Público estadual, municipal, com vistas ao cumprimento do dispositivo constitucional que prevê a universalização do Ensino Básico. Mas foi a partir da assinatura do “Termo Cooperativo de Parceria Educacional” de março de 1992, entre o Estado e os municípios, que se consolidou de forma definitiva o processo de municipalização no Paraná.

O Termo Cooperativo de Parceria Educacional de 1992 teve por objetivo a ação de Parceria Educacional entre a SEED e o município parceiro, visando o desenvolvimento do Ensino Fundamental, prioritariamente no que se refere às quatro séries iniciais, ao Pré-Escolar, à Educação Especial e ao Supletivo, Fase I, atendendo ao disposto no Artigo 211, da Constituição Federal, e nos Artigos 179 e 186, da Constituição Estadual. Em 1993, o Termo Cooperativo de Parceria Educacional foi renovado, mas manteve o conteúdo da redação em relação ao objetivo, conforme o Termo Cooperativo de 1992. É interessante considerar que, na cláusula primeira do objetivo, foram acrescentados dois parágrafos. No entanto, destacamos o segundo parágrafo, que determina: “O presente Termo é o único instrumento pelo qual a SEED poderá liberar, mensalmente, recursos financeiros ao MUNICÍPIO PARCEIRO. (Gonçalves, 2004) A superintendência de Educação e o Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado da Educação, nos Termos Cooperativo de Parceria Educacional de 1992 e 1993, mantém a mesma ementa, que busca efetivar: Procedimentos a serem adotados no processo de municipalização, para assegurar a continuidade da implantação nas escolas municipalizadas do currículo básico para escola pública do Estado do Paraná.

Assim, o município, ao assinar o Termo de Parceria, também deveria se comprometer com a adoção dos princípios constitucionais para a Educação, contemplados na proposta do Currículo Básico.

Portanto, uma vez que se compreende que o Ciclo Básico de Alfabetização e a proposta pedagógica para as demais séries do Ensino Fundamental como processo para a melhoria da qualidade de ensino, a reorganização da Escola

Pública e, conseqüentemente, a democratização do acesso e permanência do aluno na escola; a adoção do Ciclo Básico de Alfabetização possibilita o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na primeira série e as causas pedagógicas da evasão escolar

O PQE prevê uma estrutura de implantação compreendida em cinco áreas de investimentos, denominadas de componentes ou programas de ação. São eles: materiais pedagógicos e equipamentos; capacitação dos recursos humanos da educação; rede física; desenvolvimento institucional e estudos, pesquisas e avaliação.

No que diz respeito ao primeiro componente do PQE, os “materiais pedagógicos e equipamentos” têm por finalidade oferecer às escolas professores e alunos, meios adequados à aprendizagem, nas diferentes áreas de conhecimento, trabalhadas no ensino fundamental.

Para tanto, esse componente está dividido em quatro programas de operacionalização, com objetivos gerais de:

- a) traçar diretrizes que norteiam as atividades ligadas à área de materiais pedagógicos e livros didáticos;
- b) suprir as escolas de 1º grau com materiais pedagógicos e livros didáticos;
- c) estimular a pesquisa e a produção de novos materiais pedagógicos;
- d) divulgar, junto às escolas Públicas Municipais e Estaduais e órgãos educacionais, informações sobre livros e materiais pedagógicos.

Em relação ao segundo componente do PQE, “capacitação dos recursos humanos da educação”, enfatizamos os três eixos, que são:

1. qualidade de ensino – referenciada conceitualmente no Projeto;
2. educação continuada – estrutura no sistema educacional do Estado e articulada com a habilitação profissional;
3. capacitação da escola – vista sob a ótica da qualidade total, que abrange de forma articulada, integrada e contínua todos os agentes que atuam na escola, partindo das demandas específicas dos profissionais e da própria escola, associada às demandas das políticas educacionais abrangentes e das inovações científico-pedagógicas processadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e no sistema.

Assim, ressalta-se que a capacitação seria desenvolvida através de programas, viabilizados a partir de um conjunto de ações. O Programa I refere-se à “capacitação da escola”. Para essa etapa, destacamos a capacitação

dos professores de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série. Cabe destacar que esse Programa tem a capacitação a partir de módulos e através de cursos presenciais e à distância. O Programa II se refere à:

- a) capacitação do quadro do pessoal das equipes de ensino da SEED, NRE's e Órgãos Municipais da Educação;
- b) capacitação dos capacitadores docentes;

Em relação ao terceiro componente do PQE, “rede física”, os objetivos eram:

- a) sanar 38,2% do *déficit* de salas de aula da rede física escolar na zona urbana do Estado do Paraná;
- b) implementar os prédios escolares com ambientes e equipamentos para o Ciclo Básico;
- c) aquisição de estantes e armários para guarda de materiais pedagógicos.

O quarto componente, “desenvolvimento institucional”, foi incluído no Projeto Qualidade com três finalidades básicas:

- a) a promoção de condições essenciais que garantam o suporte necessário para o aperfeiçoamento do modelo de gestão do sistema educacional no Estado, cujas principais características são a descentralização das ações educacionais e a parceria entre Estado e Municípios, para o desenvolvimento do Ensino Fundamental;
- b) o acompanhamento do processo de ensino, através de avaliação periódica do rendimento escolar;
- c) a produção de informações que subsidiem o acompanhamento do sistema educacional, seja exclusivamente pelo Estado (rede pública estadual), seja através da parceria entre Estado e Municípios (rede pública municipal).

O documento PQE “Qualidade na Escola”, de julho de 1997 afirma que, nos anos 1990, na administração pública mundial, a relação entre o governo e o cidadão começa a se transformar. A qualidade de ensino será conquistada em projetos de educação que têm como meta o desenvolvimento da gestão compartilhada, ou seja, com a divisão de responsabilidades entre o governo e a comunidade representada por professores, pais e alunos. Nesse sentido, o PQE, segundo esse documento, é a melhor expressão de uma política educacional voltada para os novos tempos. É oportuno lembrar ainda que, no “Contrato de Empréstimo” (firmado entre o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Estado do Paraná em 1994), destaca-se a condicionalidade vinculada ao “Desenvolvimento institucional”, que

prescreve o “Desenvolvimento da capacidade de avaliação do Tomador, através da implementação da Avaliação do Rendimento Escolar – ARE, incluindo a divulgação dos resultados aos responsáveis pelas políticas, diretores de escolas e professores.

Assim, o processo de financiamento externo para a educação traz, como uma das exigências, a necessidade de realização da avaliação em todos os níveis de ensino para verificar o rendimento dos alunos e do próprio sistema educacional nas redes pública e particular. Esse processo de avaliação das propostas educacionais e do próprio aproveitamento dos alunos é realizado a partir do ENADE (para o Ensino Superior), do ENEM (para o Ensino Médio) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, indicando que os exames realizados em nível nacional e estadual estão em consonância com as prescrições do Banco Mundial e revelando que a “centralidade da Educação Básica” implica a definição do que se deve ensinar, como recomendação do próprio Banco Mundial, expressos nos PCNs e nos livros didáticos. A maioria das ações do Governo Jaime Lerner, além de absorver as orientações do Banco Mundial, através dos cinco componentes do PQE, retoma os objetivos do Plano Decenal da Educação, elaborado pelo MEC – 1993/2003 e, portanto, da Conferência de Jomtien.

Essa semelhança é evidenciada na busca de parcerias com a comunidade; no fortalecimento da gestão descentralizadora da SEED; no envolvimento da comunidade externa e interna à escola, como fator essencial para uma avaliação com êxito; na valorização do profissional da educação e na sistematização e acesso às informações. Tudo isso representa, segundo o governador Jaime Lerner, a base para a efetividade do processo decisório e das inovações educacionais, bem como a flexibilização de mecanismos do sistema, indicando o caminho para a Escola Paranaense ser um centro de excelência.

Essa afirmação é pertinente, pois conforme destaca o Plano Decenal 1993/2003, as estratégias para a universalização da Educação Fundamental e erradicação do analfabetismo, para promover a qualidade da educação e construção da cidadania, está pautada em alguns objetivos, tais como:

- 1- Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
- 2 - Ampliar os meios e o alcance da Educação Básica;
- 3- Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos;
- 4- Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;

- 5- Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição;
- 6- Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Algumas ações enfatizadas no Plano Decenal, e que também aparecem na gestão de Jaime Lerner são:

1. desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
2. estímulo às inovações;
3. avaliação da qualidade e à eficiência da democratização da gestão escolar;
4. Sistema Nacional de Educação à Distância.

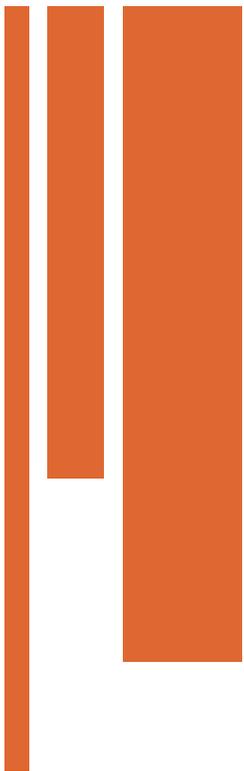
Os desdobramentos que tiveram o “Projeto Escola Cidadã”, 1992, e o documento “Inovando nas Escolas do Paraná”, 1994, com vistas à construção da cidadania e o processo de municipalização do Ensino Fundamental como caminho para universalidade da Educação Básica no Governo Roberto Requião, abriram caminhos para o Governo Jaime Lerner implantar as propostas exigidas pelo Banco Mundial, no que se refere à construção da “centralidade da Educação Básica”, concebida e assumida como mediadora do desenvolvimento e do caminho para administrar a pobreza.

A própria mudança do Estado em relação às políticas educacionais, conforme preconizadas na reforma do Estado prescrita no Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), indica a convergência da política do Governo Lerner com essa reforma, e é possível evidenciar essa operacionalização através dos cinco componentes do PQE que constituem estratégias do Banco Mundial a serem incorporadas nas políticas educacionais como decisões estaduais. Assim, além dos três componentes do PQE, que expressam um conteúdo pedagógico, indicando uma determinada concepção educacional, também há um teor de disciplinarização do Estado, tendo como base a eficiência e a eficácia do setor privado.

Quanto à melhoria do rendimento escolar e a busca da escolaridade dos alunos do Ensino Básico do Paraná, o conteúdo/forma do PQE acaba cumprindo o papel de acordo com as condições prescritas pelo Banco Mundial. Esse processo acaba materializando, de forma indireta e mediatizada, as condicionalidades macroeconômicas para a efetividade de uma nova concepção de Estado.

Nesse sentido, no governo Jaime Lerner, a implantação da política social neoliberal e, portanto, as orientações do Banco Mundial são muito bem-sucedidas, apesar dos Fóruns em Defesa da Escola Pública e da resistência de parte dos docentes e alunos. A “centralidade da Educação Básica” reafirma apenas que a prioridade para o Ensino Fundamental acaba servindo de pretexto para a retirada gradual do Estado em relação ao financiamento do Ensino Superior, bem como da tarefa de promover a cidadania e a preparação para o trabalho.

Diante dessas considerações, foi possível concluir que é durante os processos de negociação para a obtenção de novos empréstimos que os credores externos prescrevem exigências de natureza econômico-financeiras acompanhadas de um conjunto de procedimentos políticos e estratégicos para serem implementados na educação pública. Constatamos que a relação do Governo Jaime Lerner com os objetivos do Banco Mundial se tornam evidentes na medida em que tem como objetivo a construção da gestão compartilhada, a escola como centro de excelência, a efetivação de parcerias com a comunidade como fator para avaliação com êxito, a promoção da qualidade total, a descentralização administrativa e pedagógica, a descentralização gerencial, a premiação por atividade que visa a melhoria do Ensino Básico, a política de privatização do Ensino Superior entre outras medidas prioritárias que são exigidas como forma de operacionalização das prescrições contidas no PQE.



# CONCLUSÃO

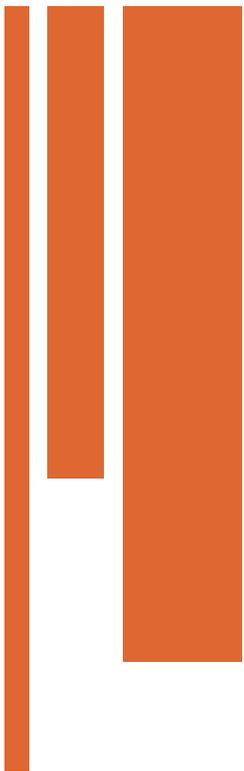
A escola, hoje, é desafiada a dar respostas às constantes mudanças decorrentes das transformações que ocorrem no mundo do trabalho, entre as quais sobressai a diminuição do papel do Estado. Novas formas de administrar, planejar e programar ações conduzem processos eficazes e permitem coesão entre os protagonistas das políticas públicas e os trabalhadores que atuam na escola.

Entre os princípios que a gestão escolar a nível micro e a gestão escolar a nível macro, devem se orientar, face às propostas de autonomia, porque a construção da autonomia, enquanto mudança organizacional, exige o aumento do conhecimento sobre o modo de funcionamento, regras e estruturas que a regem, acrescentando, ainda, ser necessário qualificar todos os que desempenham cargos de gestão.

A escola só deve ingressar num novo regime de gestão quando ocorrer concomitantemente, um sistema de formação. A construção de um projeto de gestão centrado em valores e princípios democráticos é tarefa da política educacional e da escola que representa uma das mais importantes e essenciais atividades públicas e constitui o espaço de formação do cidadão como um ser

social histórico e sujeito das relações. Nesse sentido, não existem fórmulas de gestão compartilhada ou gestão colegiada; ele se constrói no processo político e cultural da escola. Esta gestão não se limita ao administrativo. Neste sentido, é relevante o papel do gestor escolar na articulação deste processo.

Pressupõe autonomia administrativa e financeira, assim como autonomia para que cada unidade escolar possa construir seu projeto político pedagógico e estabelecer seu próprio sistema de vida e de cotidiano. Assim a escola se torna democrática para sua essência pedagógica, traduzida por seu caráter público, pelas relações sociais que estabelece pelo cumprimento das decisões e essencialmente pela formação para a cidadania.



# REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: Difel, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: EdUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática e Qualidade de Ensino**. In Minascentro, Belo Horizonte – MG. 28 a 30 de Julho de 1994. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0025>, acesso em: 14 de março de 2012.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**. Petrópolis: Vozes, 2008

GONÇALVES. Ademir Nunes. **A ambiguidade do poder eleito: o caso Paraná**. Marília/SP. PPGE-Unesp, 2004 (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada a 5 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- LAUGLO, John. **Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a Educação**. Cadernos de Pesquisa. F.Carlos Chagas, mar.1997, n. 100
- LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 2. Ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo. Editora Cortez, 2007.
- NOGUEIRA, Francis Guimarães. **Políticas educacionais do Paraná: uma versão institucional da proposta pedagógica dos anos oitenta**. PUC/São Paulo, (Dissertação de mestrado),1993.
- \_\_\_\_\_. **A ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel - PR: EDUNIOESTE,1999. (Tese de doutorado)
- \_\_\_\_\_. **As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso, apesar de concepções divergentes, em torno da centralidade da Educação Básica**, 1999.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARANÁ – SEED. **Políticas SEED – PR: Fundamentos e explicitação**. Curitiba, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico 1987-1990**. Curitiba, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba, 1992.
- \_\_\_\_\_. **PQE – Projeto qualidade no ensino público do Paraná: resumo do projeto**. Curitiba – PR, 1994
- \_\_\_\_\_. **Inovando nas escolas do Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994.

\_\_\_\_\_. **Plano de ação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.** 1995-1998. Versão preliminar. 1995.

\_\_\_\_\_. **Prestando contas 95/96.** Janeiro de 1997.

\_\_\_\_\_. **PQE – Projeto qualidade no ensino público do Paraná.** Qualidade na escola. Junho, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública** – São Paulo: Ática, 2001.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar.** São Paulo: Saraiva, 1998

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Dez anos de Educação no Paraná.** Curitiba: Seed, 2001

\_\_\_\_\_. **Políticas Educacionais para a década de 90.** Curitiba: Seed, 1995.

SILVA JÚNIOR, Celestino. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA, Jair Militão. **A autonomia da escola pública.** Campinas: Papirus, 1996.

SILVA JUNIOR, C.A. **A escola como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 2006

TRAGTENBERG, M. **Administração, Poder e Ideologia.** São Paulo: Cortez, 1994

