

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

VILMA DOS SANTOS MILITÃO DE CAMPOS

**A INSERÇÃO DA ESFERA PRIVADA NO ÂMBITO DA ESFERA
PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA GESTÃO NO ESTADO DO PARANÁ
NO PERÍODO DE 2003 A 2010**

GUARAPUAVA
2015

VILMA DOS SANTOS MILITÃO DE CAMPOS

**A INSERÇÃO DA ESFERA PRIVADA NO ÂMBITO DA ESFERA
PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA GESTÃO NO ESTADO DO PARANÁ
NO PERÍODO DE 2003 A 2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Maria Hidalgo

GUARAPUAVA

2015

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

C198i Campos, Vilma dos Santos Militão de
A inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública: uma análise da gestão no estado do Paraná no período de 2003 a 2010 / Vilma dos Santos Militão de Campos.– Guarapuava: Unicentro, 2015. xi, 158 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História, e Organização da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria Hidalgo;

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini, Prof^a. Dr^a. Marisa Schneckenberg.

Bibliografia

1. Educação. 2. Paraná. 3. Políticas Educacionais. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 379.98162

VILMA DOS SANTOS MILITÃO DE CAMPOS

**A INSERÇÃO DA ESFERA PRIVADA NO ÂMBITO DA ESFERA
PÚBLICA: UMA ANÁLISE DA GESTÃO NO ESTADO DO PARANÁ
NO PERÍODO DE 2003 A 2010**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 18/03/15.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Hidalgo
UNICENTRO/PR

Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini
UNIOESTE/PR

Prof^a. Dr^a. Marisa Schneckenberg
UNICENTRO/PR

Trabalho dedicado aos meus professores e professoras que me indicaram caminhos; aos meus familiares que foram o meu alicerce nessa caminhada e aos meus amigos e amigas, presentes que a vida escolheu para mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, na sua humildade, desde a infância me ensinaram que a maior herança que os pais podem deixar aos filhos é o conhecimento.

Aos meus professores da educação básica pública, que acreditaram no meu potencial e por meio do conhecimento me possibilitaram percorrer esse caminho.

Ao meu esposo, que soube compreender a minha ausência, me apoiando e cuidando do nosso filho para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

À luz da minha vida, meu filho Felipe, que embora em função da tenra idade não compreendesse a necessidade da minha dedicação à pesquisa, foi fundamental nesse processo.

Aos meus familiares e amigos, que souberam me ouvir, me apoiar e compreender a minha ausência em diferentes momentos.

Aos companheiros mestrados, pois, em meio a tantas aulas, leituras, grupos de estudos, produções científicas, viagens e eventos, não faltou tempo para as amizades.

Às minhas amigas Veninha Bortoluzzi Pereira e Mariana Ferreira Bayer, àquelas que a vida escolhe para a gente.

À coordenação e funcionários da Secretaria do PPGE da UNICENTRO, que sempre estiveram lá para nos atender e dar os encaminhamentos necessários.

Aos companheiros de trabalho, que acompanharam todo o meu processo.

Ao representante da APP Sindicato e à sua secretária que gentilmente se propuseram a colaborar com esta pesquisa, receberam-me e compartilharam as suas experiências e conhecimentos por meio de entrevista.

À representante da SEED que prontamente me recebeu na sua casa e por meio de entrevista contribuiu imensamente com esta pesquisa.

Aos Professores do PPGE/UNICENTRO, que foram fundamentais para a minha trajetória no mestrado.

Aos professores Alessandro de Melo, Isaura Mônica Zanardini, Gracialino da Silva Dias e Marisa Schneckenberg que prontamente aceitaram fazer parte da minha banca como membros titulares e suplentes de modo a contribuir com a minha pesquisa.

E à professora Angela Maria Hidalgo, que sempre me indicou o caminho e, para além da pesquisa, me ensinou que os erros que cometemos não são erros, são experiências que compõem a nossa trajetória de vida.

A todos (as), meus agradecimentos!

O pior analfabeto é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala, nem participa dos
acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo de vida, o preço do
feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do
sapato e do remédio dependem das decisões
políticas.

Bertold Brecht
E a educação?

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| LISTA DE SIGLAS | 7 |
| RESUMO | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO I – OS FUNDAMENTOS E OS MECANISMOS DE GESTÃO NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010: O PEE E O PDE ESCOLA | 19 |
| 1.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ - PEE/PR E O PDE ESCOLA ESTADUAL: CONCEPÇÕES E MECANISMOS DE GESTÃO | 20 |
| 1.1.1 O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná – PEE/PR..... | 20 |
| 1.1.2O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): A origem do PDE Escola.... | 29 |
| 1.1.2.1 Breve histórico do PDE Escola: um dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) | 34 |
| 1.1.2.2 O PDE do MEC | 36 |
| 1.1.2.3 O PDE Estadual do Paraná: uma “remodelagem” do PDE do MEC | 43 |
| CAPÍTULO II – O ESTADO E A GESTÃO ESCOLAR: O CONTEXTO NACIONAL E O ESTADO DO PARANÁ | 51 |
| 2.1 O PLANO DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO BRASILEIRO DA DÉCADA DE 90 E A GESTÃO ESCOLAR | 52 |
| 2.2 O ESTADO, OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A INSERÇÃO DO PRIVADO NO PÚBLICO..... | 58 |
| 2.3 A GESTÃO PARTICIPATIVA DO GOVERNO LERNER (1995-2002) E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS | 66 |
| 2.4 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ NO GOVERNO REQUIÃO (2003-2010): CONTRIBUIÇÕES DA SEED E DA APP SINDICATO | 72 |
| CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO ESTADO E A REDEFINIÇÃO DO SEU PAPEL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO | 93 |
| 3.1 A GÊNESE DA FORMAÇÃO GERAL DO ESTADO..... | 93 |
| 3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: DO COLONIALISMO AO NEOLIBERALISMO | 103 |
| 3.3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO | 112 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 122 |
| ANEXO 1 - ADESÃO DO PARANÁ AO PLANO DE METAS E AO COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO..... | 137 |
| ANEXO 2- Estrutura do PDE Escola do MEC e do PDE Escola do Estado do Paraná ... | 139 |
| ANEXO 3 - Quadro-comparativo dos “Critérios de Eficácia Escolar” no PDE Nacional ou “Critérios de Qualidade Escolar” no PDE Estadual do Paraná | 142 |

LISTA DE SIGLAS

ADEJA – Associação dos Diretores de Escola de Jovens e Adultos
AL/PR – Assembleia Legislativa do Paraná
APM – Associação de Pais e Mestres
APMF – Associação de Pais Mestre e Funcionários
APP- Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BR – Brasil
BRA – Brasil
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEBEJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CG PEE PR – Coordenação Geral do PEE PR
CGE – Coordenação de Gestão Escolar
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CPA – Coordenação de Planejamento e Avaliação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
DEB – Departamento da Educação Básica
DEDI – Departamento da Educação Básica
DPPE – Diretoria de Políticas e Programas Educacionais
EC – Emenda Constitucional
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILPES – Instituto Latino Americano de Planificação Econômica e Social
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LSE – Lei do Sistema de Ensino
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NRE – Núcleo Regional de Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PAF – Plano de Ações Financiáveis
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEE/PR – Plano Estadual de Educação do Paraná

PFL – Partido da Frente Liberal

PLADEP – Plano de Desenvolvimento Econômico do Paraná

PPC – Proposta Pedagógica Curricular

PPP – Projeto Político Pedagógico

PQE – Projeto Qualidade no Ensino

PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

PT – Partido dos Trabalhadores

PTD – Plano de Trabalho Docente

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SETI – Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

SUED – Superintendência da Educação

UNESCO – *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

ZAPS – Zonas de Atendimento Prioritários

RESUMO

CAMPOS, Vilma Dos Santos Militão de. *A Inserção da Esfera Privada no Âmbito da Esfera Pública: uma Análise da Gestão no Estado do Paraná no Período de 2003 A 2010*. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

A década de 90 se configurou num importante marco histórico devido à sua conjuntura construída sob os princípios do neoliberalismo. Nesse período, o Paraná foi também assolado pelas políticas neoliberais, assim como todo o país, cujo processo de reforma foi inaugurado no governo de Collor e perpetuado por FHC. No Paraná, durante o governo Lerner, o resultado dessas políticas foi um período intenso de privatizações de empresas estatais, terceirizações, descentralização de obrigações e desresponsabilização do Estado, controle fiscal, redução e extinção de direitos sociais adquiridos, etc. O Estado foi marcado por uma forte influência e intervenção dos organismos internacionais, sob um discurso pautado na democracia, num modelo de gestão compartilhada. Em 2003, assumem Lula como presidente do Brasil e Requião como governador do Paraná até 2010. Instaura-se assim a promessa de “mudança” para romper com os ditames neoliberais que vinham assolando o país e o Estado. A partir desse momento, o Paraná passou a vivenciar um novo tipo de regulação, que, apesar do discurso de descentralização, a política educacional tem sua formulação e gestão centralizada na SEED. Tomando por base tal contexto, esta dissertação objetivou compreender se os mecanismos de inserção da lógica privada na organização da esfera pública foram evidenciados no Governo Requião e se ocorreram rupturas em relação ao Governo Lerner, bem como por meio de quais mecanismos se expressou esse modelo de gestão escolar implementado no Estado do Paraná, cujo recorte temporal circunda o período de 2003 a 2010. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas com um representante da SEED e representante da APP, os quais desempenharam as suas funções durante o período estudado. Consideramos que o governo de Requião se propôs ser democrático e buscou se contrapor à concepção neoliberal e mercadológica da gestão, financiada pelos Organismos Internacionais, anteriormente expressa na realidade do país e do Estado. Nesse sentido, dois documentos do seu governo expressaram essa busca: a construção do PEE (2003-2006), enquanto política de Estado, como inicialmente foi apresentada; e o PDE Escola Estadual (2007 - 2010), enquanto ferramenta de gestão. O processo de construção do PEE/PR criou momentos e elementos importantes na busca de uma educação pública de qualidade, contudo, não alterou as bases que historicamente movem os direcionamentos das políticas educacionais. O PDE Escola Estadual, resultando de uma “remodelagem” do PDE do MEC, embora apresentasse uma concepção crítica de educação não conseguiu eliminar as suas bases fundamentadas no modelo sistêmico de gestão. Portanto, no governo Requião houve rupturas e continuidades com um projeto societário dependente e favorável ao capital. Representou avanços significativos na educação por meio das políticas de gestão, amparado em momentos de participação dos sujeitos rumo à construção de um projeto próprio de educação para o Estado, esbarrando, contudo, em limites nacionais e do seu próprio governo que fez com que não provocasse alterações profundas, promovendo mudança na aparência e não na essência da gestão, que historicamente carrega em si a concepção de educação pública sob a lógica privada como alternativa para a qualidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Estado/Paraná. Público/privado. Políticas Educacionais/Gestão.

ABSTRACT

CAMPOS, Vilma Dos Santos Militão de. *Private Sphere Integration under Public Sphere: a Management Analysis of Paraná State during 2003 to 2010 Period*. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

The 90's is configured as an important landmark because of its environment built on principles of neoliberalism. During this period, Paraná state was also affected by neoliberal policies, as well as throughout the country, whose reform process was inaugurated under President Collor and perpetuated by FHC. In Paraná state, during Lerner government, resulted of these policies was marked as an intense period of privatization of public enterprises, outsourcing, obligation decentralizations and disengagement of the State, fiscal control, reduction and extinction of acquired social rights, etc. The state was marked by a strong influence and intervention of international organizations, in a speech grounded in democracy, a model of shared management. In 2003, arise Lula as Brazil president and Requião as Paraná governor until 2010. Establishes itself thus the promise of "change" to break out with the neoliberal dictates that were plaguing the country and also Parana state. From that moment, Paraná State began to experience a new kind of regulation, that despite the decentralization of speech, education policy had its formulation and centralized management at SEED. Based on such background, this dissertation aims to understand whether the private logic insertion mechanisms in the public sphere organization were highlighted in the Requião government and whether ruptures occurred in relation to Lerner Government and through what mechanisms expressed this school model management implemented in the State of Paraná, whose time frame is limited to the period 2003 to 2010. The methodology involved literature review, document analysis and interviews with a SEED representative and an APP representative, which performed their duties during the studied period. We believe that Requião government proposed to be democratic and sought to counteract neoliberal and marketing management, funded by international agencies, previously noted in the country and in the state reality. In this sense, two documents of his government expressed this quest: The Construction of the PEE (2003-2006), as a state policy, as it was originally presented; PDE and the State School (2007 - 2010), as a management tool. The construction process of the PEE / PR created moments and important elements in search of a quality public education, but did not alter the foundations that historically move the directions of educational policies. The PDE State School, as result of PDE from MEC "remodeling", though having a critical conception of education failed to eliminate their bases joined to systemic management model. Therefore, during Requião government there were ruptures and continuities with a social project dependent and favorable to capital. Requião government represented significant progress in education through management policies, supported in times through participation of the subjects toward building an education project itself for the state, reaching however in national and in their own government limits that could not to provoke profound changes, promoting change in appearance and not in the management essence, which historically carries in itself the concept of public education in the private logic as an alternative to achieve educational quality.

KEYWORDS: State/Paraná. Public/private. Educational Policies/ management.

INTRODUÇÃO

Antes de tratar da investigação propriamente dita, peço licença ao leitor para evidenciar a minha relação enquanto pesquisadora com o objeto de estudo em pauta, a gestão.

Costumo dizer que a gestão faz parte da minha vida acadêmica e profissional. Sinteticamente falando, desde a graduação e especialização direcionei os meus estudos para essa temática central. Quando ingressei no mestrado em educação, a partir do projeto de pesquisa, junto à minha orientadora, assim definimos: estudaríamos gestão. Mas por quê? Pela proximidade com o objeto. Sou Professora Pedagoga há 12 anos e há 10 atuo na Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná. Como componente da equipe pedagógica, estudei, participei de inúmeras formações, coordenei as formações de professores e funcionários nas escolas em que trabalhei, enfim atuei diretamente nos direcionamentos das políticas educacionais do Estado do Paraná de praticamente todo o período entre 2003 e 2010, intervalo temporal que me propus a estudar. Recentemente, em 2012, trabalhei na Coordenação de Gestão Escolar do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR, onde por meio da equipe e de documentos, pude aprofundar o meu conhecimento acerca do objeto investigado.

Desse modo, tomando como base a minha história e trajetória profissional e os conhecimentos da minha orientadora, destacamos também a década de 90 na investigação, por representar o período que antecedeu o recorte temporal da nossa pesquisa. Sob esse aspecto, abordamos esse contexto por representar um período de grande expressividade em relação às políticas neoliberais.

Tal caminho foi trilhado em virtude de que, historicamente, como expressão de estratégias encampadas pelo capitalismo, a conjuntura brasileira é permeada por reformas implementadas no âmbito da gestão. A partir dessa década, os governos encampam um discurso em que destacam a crise da educação brasileira e a atribuem à ineficiência do sistema público de educação, apontando as reformas como solução para esse problema.

Antunes (2005) define os anos 90 como a década da *desertificação neoliberal no Brasil*, profundamente marcada pelo início do neoliberalismo no governo de Collor¹,

¹ Fernando Collor de Mello foi eleito em 1989 (pelo PRN - Partido da Reconstrução Nacional) e empossado em 1990. Em 1992, sofreu processo de *impeachment*, sendo substituído pelo vice Itamar Franco, cujo mandato se encerrou em 1994.

legitimado e fortalecido no governo de FHC² e mantido durante a década seguinte no governo Lula³. Sob a égide neoliberal, o governo de Collor encampou reformas que se efetivaram com Fernando Henrique Cardoso, causando grande impacto nas políticas sociais e, especificamente, na educação.

Nesse contexto, o sistema público de ensino é apontado como ineficiente e são implementadas reformas educacionais que carregam em seu bojo a introdução de mecanismos de gestão do sistema de ensino e da escola. Para além das reformas, intrinsecamente o que ora se apresenta é um projeto de redefinição do papel do Estado, ou seja, “ocorre uma redução do controle dos estados nacionais sobre os movimentos do capital. Paralelamente a este fenômeno, destaca-se o aumento da autoridade de organismos financeiros internacionais” (HIDALGO, 2001, p.169). Nessa conjuntura, houve uma ampla e profunda reforma do Estado, redefinindo-se os limites entre o público e o privado, que se traduzem em partes de redefinição no papel do Estado, como consequência da profunda crise atual (PERONI, 2003).

Nesse ínterim, atribui-se à gestão da escola a responsabilidade pela qualidade educacional, desresponsabilizando o Estado em relação à educação, apontando a esfera privada como aquela que é eficiente e ignorando as características peculiares do processo educativo.

Uma das estratégias centrais da política neoliberal, no período, foi a reforma do Aparelho do Estado como alternativa de “modernizá-lo”, para o qual o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) criou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado no ano de 1995, que visava transferir para o setor público não-estatal a execução de serviços, entre eles a educação. Por outro lado, entretanto, o Estado continua financiando esses serviços. Esse processo foi denominado de “publicização” dos serviços sociais. “Os objetivos da modernização dos sistemas educacionais presentes nas reformas de ensino trazem em seu bojo a transferência dos princípios da administração de empresas para a gestão da escola” (HIDALGO, 2001, p. 174).

Diante desse contexto nacional, estudos⁴ mostram que no caso do Estado do Paraná, o período de gestão do Governador Jaime Lerner (1995-2002) foi marcado por um

² Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente em 1994 (pelo PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira), sendo reeleito em 1998, seu segundo mandato se encerrou em 2002.

³ Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente no final de 2002 (pelo PT - Partido dos Trabalhadores), sendo reeleito em 2006, seu segundo mandato se encerrou em 2010.

⁴ A respeito da gestão no Estado no Governo Lerner, consultar Hidalgo (2001), Zanardini (2004), Lenardão (2001) e Almeida (2004).

discurso pautado na democracia e em um modelo de gestão compartilhada⁵. Sob a égide desse discurso democrático, foi visível, nesse período histórico, uma ênfase ao processo de descentralização e autonomia no que tange à Educação. Nos bastidores dessa ênfase democrática, porém, apresentou-se uma forte tendência de reordenamento do papel do Estado frente às questões educacionais, sendo que, ao mesmo tempo em que chamou para si o controle e a regulação do sistema de ensino, atribuiu as responsabilidades educacionais para a Comunidade Escolar, especialmente via Instâncias Colegiadas.

Além disso, a centralidade das ações desse período de gestão ocorreu na figura dos diretores, os quais seriam incumbidos de “gerenciar” as Instituições de Ensino sob o prisma da gestão compartilhada, o que promoveria o consenso da comunidade escolar na busca por um ensino competitivo entre as escolas, com resultados satisfatórios e a baixo custo. O Estado experimentou a descentralização de responsabilização pela Educação e não da tomada de decisões, ou seja, o Estado manteve o seu papel regulador e apenas viabilizou e articulou mecanismos de transferência de responsabilidades para as próprias Instituições de Ensino, bem como para a Comunidade em que estas estavam inseridas. Esse processo iniciado na década de 90 no Brasil e no Estado do Paraná se constituiu na base sólida das teses neoliberais, limitando rupturas expressivas nos anos seguintes.

Dentre os mecanismos de gestão adotados nacionalmente nesse período, destacamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado no governo de FHC (1998) e relançado mais tarde no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007), sendo denominado de PDE Escola. O PDE Escola é fruto de acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, que se configura como ferramenta de gestão capaz de indicar como as instituições de ensino devem se organizar para alcançar metas e resultados de modo a tomar para si a responsabilidade da qualidade da educação.

Nos anos 2000, o contexto nacional foi permeado pela continuidade das parcerias público-privadas e implantaram-se programas e mecanismos de gestão com o objetivo de obter resultados quantitativos. Com isso, mantêm-se a forte tendência da inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública, privilegiando os ditames do capital.

No caso do Paraná, Requião que já havia sido governador do Estado de 1991 a 1994, com o término do governo Lerner, ocorrido de 1995 a 2002, assumiu novamente o

⁵ A Gestão compartilhada “orienta-se pela valorização da escola e de seus professores, de modo que assumam, no seu contexto, um trabalho dinâmico e eficaz que possibilite cada vez mais a permanência do aluno com êxito no sistema, marcado também por um sentido amplo de trabalho colegiado, envolvendo a comunidade externa à escola.” (PARANÁ, 1995b *apud* ZANARDINI, 2004, p.81)

governo permanecendo no poder por mais dois mandatos consecutivos no período de 2003 a 2010. No seu discurso de posse, enfatizou:

Entre as prioridades do nosso governo está o combate à pobreza, a erradicação da fome, a re-inclusão daqueles que o modelo neoliberal expeliu da sociedade. Por isso que o nosso governo vai fazer opção preferencial pelos pobres, combatendo a fome, re-incluindo aqueles que o modelo neoliberal expeliu da sociedade (REQUIÃO, 2003, p.02).

No seu discurso, Requião destacou que colocaria o Estado a favor dos pobres e as ações do seu governo se direcionariam para esse fim. Intitulando-se como um “governo de esquerda”, que combateria o neoliberalismo, no caso da educação, a Secretaria Estadual de Educação (SEED) propôs implantar um modelo de gestão democrática, o qual se traduziria na participação, coletividade, descentralização, articulação e autonomia das instituições de ensino.

Nesse contexto, o objetivo desta dissertação se configura em compreender se os mecanismos de inserção da lógica privada na organização da esfera pública foram evidenciados no Governo Requião e se ocorreram rupturas em relação ao Governo Lerner que o antecedeu, bem como por meio de quais mecanismos se expressou esse modelo de gestão escolar implementado no Estado do Paraná, cujo recorte temporal circunda o período de 2003 a 2010.

O problema da pesquisa suscita os seguintes questionamentos que se complementam: diante das novas e crescentes tendências de inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública, quais alterações se apresentam nas orientações das políticas educativas de Requião em relação às de Lerner? Quais princípios, orientações e mecanismos foram adotados no Governo Requião e como se materializou a relação público/privado no contexto da gestão desse período histórico?

Em relação à metodologia empregada na realização da pesquisa, optamos por estudos de cunho bibliográfico que abarcaram as categorias iniciais de análise: Estado, cuja fundamentação foi realizada por meio das obras de Hobbes (1999), Gruppi (1996), Faoro (2008), Engels (1974), Coutinho (1996; 2011), Marx e Engels (1999) e Oliveira (2003); Público e Privado, embasado em Peroni (2003; 2013), Silva (2002), Leher (2003) e Frigotto (2011); Neoliberalismo, Reestruturação Produtiva, Globalização fundamentadas por Antunes (2002; 2005), Bonito Junior (2003) e Lombardi (2001). A partir desses autores, o estudo centra-se na discussão da subordinação do Estado às demandas do capitalismo, refletindo sobre agentes que determinam a atuação do Estado na Educação e

de como se apresentam sob princípios político-pedagógicos e, especificamente, sob mecanismos de gestão; Gestão, Democracia: evidenciando mecanismos de controle que permeiam a realidade concreta do sistema educacional e das instituições de ensino, em Oliveira (2009), Saes (2006), Almeida (2004), Lenardão (2006). No decorrer da pesquisa, outras categorias passaram a integrar o estudo, como: Autonomia, Centralização, Descentralização, Qualidade de Ensino, Modelo Sistêmico, fundamentadas por Bruno (2009), Fonseca (1998), Lombardi (2001); Hidalgo (2001), Zanardini (2004, 2013), Haddad (2008) e Sordi (2008).

Buscando, nas palavras de Marx, “apoderar-se da matéria” da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com uma integrante da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e um integrante do Sindicato dos Trabalhadores da Educação do Estado do Paraná. Privilegiamos a entrevista no levantamento de dados [...] “porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVINÕS, 1987, p. 146)

A entrevistada da SEED trabalhou no terceiro governo e conviveu com outros profissionais que atuaram desde o início do período que nos propomos estudar. O entrevistado foi dirigente da APP nas duas gestões, tanto de Lerner quanto de Requião. Segundo ele: *“foram momentos diferentes, então acompanhei e divergi também de várias políticas implementadas na área da educação durante os diferentes governos.”* (REPRESENTANTE APP, 2014) Portanto, as entrevistas, somadas aos referenciais teóricos e à análise documental, contribuiram para a compreensão de elementos fundamentais na análise da inserção da esfera privada na esfera pública no âmbito da gestão no Estado do Paraná.

Após a transcrição das entrevistas e análise criteriosa das respostas dos informantes, baseadas em seus pensamentos e em suas experiências enquanto líderes, e da análise documental, elegemos algumas categorias centrais, dentro do foco principal da pesquisa: participação, coletividade, gestão, centralização/descentralização, neoliberalismo, autonomia, continuidade, articulação, como expressão da gestão encampada no período de 2003 a 2010 no Estado do Paraná. As categorias “exprimem [...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada- ou seja: elas são objetivas, reais.” (NETTO, 2011, p.46)

Desse modo, além do referencial teórico, a pesquisa contemplou intensos componentes empíricos que se traduziram na análise documental e entrevistas que se

configuraram como importantes instrumentos para conferir o rigor necessário aos estudos. Os documentos que elegemos como centrais para nossa pesquisa foram: o Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE/PR) e o PDE Escola Estadual do Paraná.

Tais componentes se justificam pelo fato de que o processo de construção do Plano Estadual de Educação do Paraná teve o seu início no ano de 2003, ou seja, no primeiro ano de governo das duas gestões consecutivas de Roberto Requião. Considerando o contexto nacional e os direcionamentos acerca das políticas educacionais no país e ao assumir o compromisso de promover mudanças profundas na política de Estado, o governo via Secretaria Estadual de Educação-SEED encampa como uma de suas prioridades a construção do PEE/PR. Tal iniciativa foi desenvolvida até o ano de 2006, envolvendo representantes dos setores educacionais e da sociedade civil organizada, sem, contudo, sair da sua versão preliminar.

No nosso entender, mesmo não saindo da sua versão preliminar, o PEE/PR configurou o primeiro grande elemento de busca de uma construção democrática no Estado no que se refere à educação dos anos 2003 a 2010, foco da nossa investigação.

O segundo documento estudado, o PDE Escola Estadual, resultou da concepção de educação da SEED, a qual acreditava que o PDE do Ministério da Educação e Cultura - MEC necessitava ser adequado às peculiaridades educacionais que o Estado já vinha construindo. O produto final foi uma “remodelagem” do PDE do MEC, cuja importância está no fato de expressar uma concepção crítica de educação, porém esbarrou em limites na busca da superação ou na eliminação das suas bases fundamentadas no modelo sistêmico de gestão.

A partir dessa concepção, observa-se que ambos os documentos, especialmente o PDE Escola, se constituíram em elementos fundamentais para a compreensão dos processos de gestão na relação público/privado do Estado.

Segundo Netto (2011): “pode-se circunscrever como o *problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista.” (NETTO, 2011, p.17) Nesse sentido, sob a base metodológica marxiana, buscamos analisar os encaminhamentos dados à gestão escolar pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) no contexto público/privado. Delimitamos para este estudo o período de 2003 a 2010 em que ocorreu o governo de Roberto de Mello e Silva Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Essa análise foi articulada com o contexto nacional,

verificando como se concretizaram os encaminhamentos educacionais no âmbito da gestão por meio do PDE Escola nas Instituições de Ensino do Paraná.

Esta pesquisa apresenta-se estruturada da seguinte forma: iniciamos com o capítulo I, intitulado “Os fundamentos e os mecanismos de Gestão no Estado do Paraná no Período de 2003 a 2010: o PEE e o PDE Escola”, que expressa os caminhos percorridos pela Secretaria Estadual de Educação na tentativa de superar as investidas neoliberais sofridas pelo país e pelo Estado, especialmente na década de 1990. Dentre essas perspectivas, destacamos o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE/PR) e o PDE Escola Estadual do Paraná, contextualizando o surgimento desses documentos desde a sua gênese, evidenciando o processo percorrido para chegar às suas últimas versões, bem como o ápice conseguido nesse intuito.

No capítulo II, denominado “O Estado e a Gestão Escolar: o contexto nacional e do Estado do Paraná” situamos o objeto de pesquisa num contexto mais amplo, abordando a intervenção dos Organismos Internacionais na Educação e o Plano de Reforma do Aparelho do Estado brasileiro, como norteadores das definições das políticas educacionais nacionais e estaduais. Nessa parte do texto, contextualizamos o modelo de gestão compartilhada do governo Lerner (1995-2002) e a sua relação com esses organismos, pois embora não seja o foco da análise, tal reflexão representa o ponto de partida para dar subsídios à análise principal: a gestão escolar no governo Requião e a sua relação público/privado.

No capítulo III, “A formação do Estado e a redefinição do seu papel no contexto do capitalismo”, buscamos compreender historicamente a formação do Estado a partir da sua gênese, para entender a configuração do Estado moderno e em particular do Estado brasileiro. Nessas reflexões, situamos o surgimento da propriedade como um efeito da formação do Estado, bem como os seus desdobramentos entre o público e o privado na contemporaneidade e a sua relação com a educação pública. Marx, ao conhecer a dinâmica do capital, “descobriu a impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas.” (*apud* NETTO, 2011, p.24) As políticas educacionais no bojo da expressão dessa crise são norteadas a partir do processo de reestruturação do capitalismo contemporâneo, expresso nos processos de reestruturação produtiva, neoliberalismo e transnacionalização. Como expressão das estratégias do capital, esses elementos são fundamentais para a discussão acerca da inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública na educação.

Desse modo, o estudo bibliográfico, a análise desses dois documentos-chave e as entrevistas com os representantes da SEED e da APP atuantes durante os governos de

Lerner e Requião, possibilitaram o alcance do objetivo proposto e a construção de considerações a partir do problema da pesquisa apresentado.

Trata-se de uma pesquisa cuja relevância científica e social do tema apresentado versa sobre modesta contribuição à compreensão da história da educação paranaense e brasileira e de seus elementos sociais, políticos e econômicos, cuja compreensão auxilia na busca de um sistema público de educação que vise à emancipação dos seus sujeitos, com vistas para a minimização dos efeitos das questões sociais que se apresentam numa sociedade dividida em classes antagônicas.

CAPÍTULO I – OS FUNDAMENTOS E OS MECANISMOS DE GESTÃO NO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010: O PEE E O PDE ESCOLA

O governo Requião ocorrido no período de 2003 a 2010, foco deste estudo, apresentou nos seus discursos a proposição de ser democrático e combater o neoliberalismo que assolou o país e o Estado do Paraná a partir da década de 90, cuja inserção da esfera privada na esfera pública educacional se intensificou por meio da gestão. Via Secretaria Estadual de Educação – SEED encampou dois grandes projetos de governo para a educação. Tais projetos ficaram registrados em dois documentos que expressaram fundamentos e mecanismos de contraposição à concepção neoliberal e mercadológica da gestão, financiada pelos Organismos Internacionais, anteriormente expressa na realidade do país e do Estado do Paraná.

Traduzimos nossa interpretação no primeiro documento, o Plano Estadual de Educação (PEE/PR), no sentido de que, apesar de não ter saído da sua versão preliminar, representa o trabalho encampado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) na busca da legitimação de um modelo de gestão democrática, no período de 2003 a 2006. Foram, portanto, quatro dos oito anos do governo Requião voltados para essa como uma das ações prioritárias do seu governo no que diz respeito à educação.

A construção do PEE/PR é tomada como referência do modelo de gestão da educação assumido no primeiro governo, no período de 2003 a 2006. A não concretização do documento, apresentado na Assembleia no final de 2005, evidencia os limites estruturais e conjunturais de experiências de gestão pública que, supostamente, adotam posturas progressistas e encampam processos democráticos.

O segundo documento que apontamos é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), cujo documento nacional foi intitulado “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”. Conforme a definição do texto do próprio documento, o PDE Escola é uma ferramenta gerencial, a qual auxilia a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e avaliar o próprio desempenho. (BRASIL, 2006)

O objetivo do manual do MEC é “auxiliar a equipe escolar na tarefa de transformação de suas escolas em escolas eficazes, de qualidade.” (BRASIL, 2006, p.11) Trata-se de um guia para as ações estratégicas da escola, de autoavaliação da escola para que ao avaliar a si mesma seja capaz de estabelecer o desempenho pretendido em um

determinado prazo, mediante um conjunto de objetivos estratégicos, metas e planos de ação, com responsabilidades, prazos e custos definidos.

No caso do Paraná, com o intuito de estabelecer no Estado um “novo” modelo de gestão que conseguisse superar os princípios gerenciais da gestão compartilhada de Lerner pautada nos pilares neoliberais, houve uma reformulação do PDE do MEC, o qual foi intitulado “PDE ESCOLA: Orientações para as escolas, construídas a partir do documento ‘Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola’”.

1.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ - PEE/PR E O PDE ESCOLA ESTADUAL: CONCEPÇÕES E MECANISMOS DE GESTÃO

A construção do PEE (2003-2006), enquanto política de Estado, como inicialmente foi apresentada o documento, assim como o PDE Escola Estadual (2007 - 2010), enquanto ferramenta de gestão, são documentos centrais utilizados nesta pesquisa, pois perfazem todo o período estudado de 2003 a 2010. Apresentados como referências para a análise do modelo de gestão que se propõe como democrático, obtêm-se avanços significativos no campo educacional, porém, adotam mecanismos que não alteram a estrutura gerencial e mercadológica da gestão da escola pública paranaense.

1.1.1 O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná – PEE/PR

A construção do Plano Estadual de Educação (PEE), do Estado do Paraná, foi iniciada no ano de 2003, no primeiro ano de governo do segundo mandato de Requião. Esse documento caracterizou-se inicialmente como um projeto de Estado proposto e coordenado pela SEED. No ambiente virtual⁶, foram disponibilizados dados, informações e estudos preliminares resultantes de seminários promovidos pela SEED e NREs, que subsidiaram as propostas para a criação do plano, o que nos leva a compreender que os setores educacionais e da sociedade civil organizada tenham feito parte desses debates públicos.

Tomamos a construção do plano como marco referencial inicial de uma experiência de planejamento e gestão educacional, uma vez que busca envolver inúmeros sujeitos e representações nesse projeto. Segundo Arias (2007), o processo de elaboração do PEE/PR foi marcado, desde a sua fase inicial, por uma preocupação dos seus responsáveis

⁶ Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/pee/>. Acesso realizado em 29 ago.2014.

em não repetir os mesmos encaminhamentos dados à educação no governo Lerner, de modo a não empreender uma concepção mercadológica de educação, de acordo com os preceitos neoliberais. Tal preocupação marcou vários outros projetos da SEED. No caso do PEE/PR, “[...] o grupo gestor parecia temer a repetição da prática dos governos anteriores, o que, em sua perspectiva, poderia contribuir para que os propósitos que a gestão peemedebista afirmava fossem identificados com a política privatista dos anos de lernismo.” (ARIAS, 2007, p.06) Para a autora, “[...] pode-se afirmar que a gestão conseguiu problematizar o debate acerca da necessária contra-hegemonia que dela se esperava e que ela própria se propunha a construir, mas não conseguiu organizar-se de modo a torná-la objetiva.” (ARIAS, 2007, p.08)

A partir dessas considerações e das análises realizadas nos documentos, as evidências apontam que as alterações propostas pela gestão de 2003 a 2010, no sentido de romper com o modelo gerencial da gestão de Lerner, encontraram limites nacionais e do seu próprio governo, e a ruptura sugerida esbarrou nesses limites de modo que não conseguiu alterar o ordenamento do Estado no que tange à educação.

Para compreender esse processo, Arias (2007) sintetizou no que denominou “quadro 1”, o processo percorrido na construção do PEE/PR, evidenciando os períodos, as ações, os eventos e as publicações que fizeram parte desse trabalho de planejamento e gestão educacional. Por meio dele, constatamos que a construção do PEE/PR é assumida pela primeira gestão pós- Lerner de Requião, ocorrida no período de 2003 a 2006, como uma das ações prioritárias. O PEE/PR ficou sob a coordenação geral da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), que o definia como uma ação de Estado e não de governo. O PEE/PR passa a ser encarado no bojo dos demais projetos de formação continuada e a construção coletiva e apresenta como metodologia para sua elaboração. De acordo com o primeiro cronograma do PEE/PR, o documento final seria encaminhado à Casa Civil ainda no ano de 2003.

O processo de construção do documento iniciou com a realização de reuniões entre as instâncias coordenadoras da SEED e os NREs, cujo objetivo era estabelecer a dinâmica de trabalho e temas a serem desenvolvidos pelos NREs. Definiram-se, então, os responsáveis pela articulação das ações referentes ao PEE/PR dos NREs. Foram realizadas reuniões preparatórias para a execução desse trabalho que, na grande maioria das vezes, era acompanhado por representantes da SEED. Para subsidiar os encontros, foi elaborada, sistematizada e disponibilizada aos núcleos uma série de orientações a fim de nortear a realização dos Seminários Temáticos. Eram promovidos encontros reservados entre

departamentos responsáveis da SEED, chefias e equipes pedagógicas dos NREs, bem como grandes eventos envolvendo os diretores de escolas. O processo de construção do PEE contou também com o envolvimento da APP Sindicato, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), em particular no capítulo da educação superior, representantes das universidades públicas, comissões de educação da Assembleia Legislativa do Paraná (AL/PR), Ministério Público, representantes do Conselho Estadual de Educação (CEE), entre outros.

Esse trabalho tomou grandes proporções, reunindo expressivas representatividades sociais e institucionais, realizando seminários, fóruns, plenárias e eventos descentralizados com as comunidades escolares, culminando em discussões, organizações e publicações de documentos preliminares.

Em março e abril de 2005, no II Seminário Integrador, realizado em Curitiba, a metodologia adotada na primeira fase do PEE/PR a qual se deu por meio da discussão de temas foi criticada. As críticas também ocorreram “[...] em relação à interdependência entre o plano e a legislação que normatiza o sistema estadual e o regime de colaboração. A coordenadora geral do PEE/PR admite que o potencial de execução do plano depende de proposta e aprovação de nova LSE.” (ARIAS, 2007, p.18)

Tal movimento destacado pela autora é compreendido quando consideramos que a Lei do Sistema de Ensino do Estado do Paraná (LSE), nº 4.978, que ainda hoje está em vigor, foi promulgada em 05 de dezembro de 1964, três anos depois de editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024, em 20 de dezembro de 1961. Mesmo com tantas alterações ocorridas na educação brasileira, e no caso paranaense, desde a década de 60 em que data a referida Lei, ainda é esta que impera.

Segundo nota publicada⁷, em 09 de dezembro de 2013 foi constituída, através da Resolução Conjunta nº 003/2013 – SEED/SETI, uma comissão para elaboração da nova Lei do Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Desse modo, é dispensável dizer que mesmo o PEE/PR apontando a revisão da LSE, como início da democratização da gestão, o Paraná ainda não tem uma nova Lei do Sistema de Ensino no Estado, fato este que no momento de construção do PEE/PR certamente representou um dos limites para a sua concretização. Como destacou a coordenação geral (CG) do PEE/PR, a execução do Plano está vinculada à proposta e aprovação da LSE. Elemento fundamental, uma vez que da

⁷ Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=142>. Acesso realizado em 03 de outubro de 2014.

década de 60 até os dias atuais, outra conjuntura histórica, política, econômica e social passou a definir os rumos da educação brasileira e do Estado do Paraná. Entretanto, como a aprovação não ocorreu, não houve também a aprovação do PEE/PR, pois eram interdependentes.

Tal fato culminou no I Seminário de Consolidação: Audiência Pública, realizado em outubro de 2005, o qual, conduzido em regime de plenária, se propunha discutir as metas do Documento 3. Como resultado da audiência definiram-se dois encaminhamentos essenciais na continuidade da elaboração do Plano: “(1) a necessidade de amadurecer o conteúdo do Plano mediante novos debates públicos e de uma conferência estadual no final desse processo, e (2) o compromisso da SEED em encaminhar à discussão das entidades afeitas à educação pública, uma proposta inicial de LSE. Para a autora, “[...] neste evento torna-se público o descompasso e a falta de entendimento entre a CG PEE/PR e a SUED e entre esta última e suas próprias chefias.” (ARIAS, 2007, p.19)

Em continuidade, no mesmo ano, ainda houve o II e III Seminários de Consolidação: Audiências Públicas para discussões e encaminhamentos. O Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná, no entanto, não passou da sua versão preliminar, cuja versão publicizada trata do documento elaborado para apresentação em Audiência Pública, em 06 de outubro de 2005. Nos seus estudos, Arias (2007) destaca o processo de construção do PEE/PR até agosto de 2006, porém, segundo o seu relato, não obtiveram autorização da SUED para que a atualização do PEE/PR fosse realizada na página do Portal Dia-a-dia Educação⁸. “No final do mês de agosto, a página do PEE/PR, assim como uma série de outras páginas institucionais do governo, são retiradas do ar por determinação da Justiça Eleitoral.” (ARIAS, 2007, p.22)

Diante do exposto, explica-se a última versão disponibilizada desse documento. Por objetivar expressar um plano de Estado, ressaltamos a centralidade que esse documento ocupou no referido governo, por se tratar de um “[...] documento de planejamento orientador das políticas públicas para a Educação Paranaense.” (PEE/PR, 2005, p.03)

Nesse viés, destaca-se que os pilares que forjaram a elaboração do PEE foram “[...] a defesa intransigente da educação pública de qualidade para a totalidade da população paranaense, calcada, radicalmente, em princípios políticos e éticos voltados à busca e consolidação da igualdade e justiça social.” (PEE/PR, 2005, p.03)

⁸Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5476&tit=Parana-vai-elaborar-Plano-Estadual-de-Educacao-e-alinhando-com-os-municipios>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

No texto do documento argumenta-se, entretanto, que “[...] a efetivação de suas metas depende de iniciativas que congregam os poderes Legislativo e Executivo, assim como os setores organizados da sociedade civil, direta ou indiretamente, ligados à Educação” (PEE/PR, 2005, p.03). A construção do Plano representa um grande desafio, considerando as relações de poder que se expressam a partir dos diferentes segmentos e sujeitos envolvidos nesse processo.

A expressão desse desafio pode ser percebida na redação do próprio documento, a qual explicita que mesmo os planos educacionais tendo seus preceitos garantidos constitucionalmente, esbarram em restrições orçamentárias e nem sempre contam com a devida assertividade das autoridades constituídas. Aponta-se que esse foi o caso do Paraná que mesmo com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988 e na mesma direção a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/1996, que no seu décimo artigo, inciso III, incumbe os Estados de *elaborarem e executarem políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as ações e as de seus municípios, só no ano de 2005*, apresenta publicamente o PEE/PR para a análise do Poder Legislativo.

Dentre os envolvidos na construção do Plano, os principais sujeitos constituem professores, pedagogos, estudantes e dirigentes do sistema público de ensino, além das organizações civis e de classe, bem como de segmentos do poder público que também fizeram parte desse processo.

As prioridades elencadas na elaboração do PEE/PR foram respaldadas nos diagnósticos acerca de cada nível e modalidade da educação paranaense e nos documentos preliminares construídos pelos sujeitos envolvidos nesse processo que, ao longo dos quatro anos, dedicaram-se a discutir as suas bases. Segundo essas prioridades, o sistema público de ensino do Paraná possui carências e deficiências estruturais, as quais não podem ser sanadas com ações ou programas isolados. Pelo contrário, “os resultados tangíveis de medidas concentradas no ataque dos problemas prioritários vinculam-se, necessariamente, a conjuntos de ações programáticas que, de modo direto ou imediato, envolvem vários segmentos do poder público e representações civis.” (PEE/PR, 2005, p.04)

Entre os objetivos do Plano está a garantia de uma educação pública paranaense, “tratada em todos os níveis e modalidades, como direito de toda a população e dever intransferível do Poder Público; e a garantia de mecanismos legais e operacionais que efetivem a gestão democrática da Educação em todos os âmbitos da administração.” (PEE/PR, 2005, p. 05)

O Plano Estadual de Educação se autodefine como um instrumento arrojado rumo à educação de qualidade, cujas bases se firmam no Plano Nacional de Educação, “mas só se tornará realidade no momento em que os recursos públicos privilegiarem e atenderem os padrões mínimos de eficiência e de equidade.” (PEE/PR, 2005, p.10)

No momento de sua construção, o PEE apresentou um diagnóstico acerca da situação da educação no Estado do Paraná, no contexto da educação nacional. O documento ressalta que:

As políticas educacionais adotadas nos últimos 08 anos do governo federal, quando foi desenvolvida uma reforma educacional nos diferentes níveis de ensino, especialmente na educação básica. A reforma compreendeu não apenas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também mudanças na forma de gestão, na formação de professores, no estabelecimento de sistemas de avaliação centralizada nos resultados, de programas de educação à distância e de distribuição do livro didático para o nível fundamental, bem como, mudanças na forma de financiamento da educação. Tais reformas estiveram atreladas aos interesses de agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO, que financiam projetos e modelos de soluções dos problemas educacionais com a finalidade de adequar a educação ao mundo do trabalho. Como a reforma foi prescrita, sem envolver os grupos que atuam nas bases educacionais, não chegou a se solidificar por não atender ao desenvolvimento social necessário à população marginalizada e excluída. (PEE/PR, 2005, p.13)

Ao propor a aprovação do Plano, o documento explicita que visa a “proporcionar às crianças e jovens do Paraná, uma escola e um ensino de qualidade, pautados nos princípios da educação democrática, da valorização dos trabalhadores em educação e do trabalho coletivo.” (PEE/PR, 2005, p.18) Propôs a consolidação de programas de valorização e qualidade de vida dos profissionais no exercício da sua profissão, assim como dos alunos, da comunidade e da sociedade civil. Como caminho para a efetivação dessas ações aponta a necessidade de estabelecer parcerias com o poder público, órgãos e entidades privadas, tais como, organizações não governamentais, beneficentes, mídia entre outras.

Em relação à Gestão Democrática do Sistema Estadual de Educação, o PEE/PR aponta como princípios educacionais adotados pela gestão 2003-2006 da SEED, a educação como direito do cidadão, universalização do ensino; defesa da escola pública, gratuita e de qualidade; combate ao analfabetismo; respeito à diversidade cultural; organização coletiva do trabalho; gestão democrática.

O PEE/PR elenca que as principais ações da Gestão do Sistema Estadual de Educação estão centralizadas na questão curricular da escola, como eixo fundante; na

cultura escolar; na otimização do espaço e do tempo da escola, na valorização dos profissionais da educação; na pesquisa como fonte de apoio às ações educacionais; na inovação tecnológica e no apoio pedagógico à prática educativa.

Por meio do PEE, a SEED propõe encampar uma proposta de gestão para as instituições da rede estadual de educação do Paraná, fundamentada na “[...] democratização das relações no interior da escola, a partir do desenvolvimento de sua autonomia e de ações político-pedagógicas que valorizem o conjunto dos trabalhadores da educação.” (PEE/PR, 2005, p.76) Nesse intento, o documento preconiza que a gestão democrática se efetive por meio da participação compartilhada das instâncias colegiadas na escola.

Segundo a versão preliminar do documento,

As orientações da administração do Estado brasileiro, por subordinar-se aos interesses do capital e do mercado, perderam a autonomia e a soberania para definição e sustentação das políticas públicas, desobrigando-se de sua execução e repassando-as para terceiros, o que gerou um desmantelamento de estruturas, programas e projetos das políticas sociais em geral. Sendo a Educação uma política social, também sofreu com esse processo desintegrador. O ensino passou a ser tratado como uma mercadoria, na tentativa de melhorar a economia, fortalecendo a relação entre a escolarização, o trabalho e a produtividade, [...]. Dessa forma, o processo educacional orientou-se para a adaptação do indivíduo, aos processos de transformação do mundo do trabalho. A Educação ficou a serviço do mercado. (PEE/PR, 2005, p. 76)

A partir do diagnóstico evidenciado, o Plano apontou que em função da situação descrita, acerca da situação do Paraná, no início da gestão 2003-2006 foram adotadas algumas iniciativas que sinalizavam um compromisso com a educação paranaense. Entre elas, o documento destacou a eleição para diretores e a construção das instâncias colegiadas escolares do Sistema Estadual de Ensino, sendo a última instituída por meio da Resolução nº 20/91:

Desta estrutura, faz parte o Conselho Escolar. Vale ressaltar que o processo democrático de eleição de Diretores é muito importante, mas por si só não garante a gestão democrática da escola. Essa requer participação, envolvimento e co-responsabilidades coletivas, que ainda necessita ser consolidada na rede estadual. [...] Na sua maioria, os Conselhos são constituídos apenas para cumprir as formalidades da lei, e não exercem o seu real papel como co-gestores da escola. A gestão democrática parece ser um consenso universal, pelo menos em nível do discurso. Já na prática, é possível identificar diferentes graus de democracia praticados, na realidade, em cada uma das instâncias do Sistema Estadual de Educação. (PEE/PR, 2005, p.77)

Ao tratar da gestão escolar, o documento explicita que, para a superação de entraves no processo de gestão democrática, a exigência que se impõe nessa busca circunda o aumento da participação da família na escola; a redução de projetos desenvolvidos nas escolas, que provém de outras secretarias, entidades públicas e privadas, transferindo a responsabilidade social para a comunidade escolar; parcerias incipientes com órgãos públicos da área social; ausência de avaliação institucional, tanto na escola como no Sistema; ação contra o patrimônio escolar em algumas localidades entre outras manifestações de violência interna e externa às instituições de ensino.

A SEED evidencia no PEE que quando o assunto em pauta é reorganizar a gestão da educação, de tal ação é exigida uma aliança clara entre poder executivo e legislativo, sociedade civil e comunidade escolar, que admita a execução de uma política integradora, contando com recursos necessários e uma gestão democrática, cuja duração ultrapasse os limites das trocas dos governos. Sem dúvida trata-se de uma intensa tarefa que a sociedade desconhece, ao contrário, o que historicamente se impõe no contexto nacional e estadual são políticas que não resistem às mudanças governamentais.

Outra questão defendida no Plano foi o aumento dos recursos destinados para a educação, destacando que inicialmente, o processo de elevação demandaria alterar a Constituição Estadual, que, no momento de construção do PEE/PR, previa 25% de recursos do orçamento estadual direcionados para a Educação, a fim de que passasse a estabelecer o percentual mínimo de 30% para os próximos anos.

Sobre essa questão do orçamento destinado à educação, constatamos por meio da entrevista com o representante da APP Sindicato, que mesmo o início do Plano datando de 2003, essa elevação proposta só ocorreu, após muitos debates e conflitos, no ano de 2007, na segunda gestão de Requião. O que leva à compreensão de que este representou um limite à aprovação do PEE/PR.

Além dos aportes financeiros, o Plano aponta como condição para a plena execução das suas metas, a adoção de mecanismos de gestão e planejamento tecnicamente qualificados e politicamente democráticos, sendo estes indispensáveis para alavancar os avanços sócioeducacionais no Paraná. O documento enfatiza no seu texto que a busca pela construção coletiva do Plano representa o esforço político no sentido de promover avanços rumo à gestão democrática. Nessa direção, a participação dos profissionais da educação é apontada como essencial, mas não suficiente para a concretização dessa proposta coletiva. Indica-se, então, a necessidade da avaliação sistemática como ferramenta essencial para a efetivação do Plano. O grupo gestor enfatiza que a avaliação que se pretende contemplar

no PEE/PR, contrapõe-se ao modelo proposto pela lógica empresarial, pois uma vez que este se refere à educação pública, deve ter, também, seus valores determinados socialmente. Essa última é uma preocupação do grupo gestor responsável pela construção do PEE/PR, é constante no texto preliminar a busca por uma concepção de educação que contrarie os princípios neoliberais encampados anteriormente pelo governo Lerner.

Diante dos estudos realizados acerca do processo de construção do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE/PR, 2005) e (ARIAS, 2007), elegemos três questões centrais que, em nosso entender, contribuíram para que a versão final não se concretizasse: a primeira aponta para a obsolescência e impossibilidade de atualização em relação à Lei de Sistemas de Ensino do Estado que não mais condiz com os caminhos educacionais percorridos pelo Estado diante do contexto nacional; a segunda, diz respeito aos conflitos internos entre as diferentes instâncias e interesses manifestados pelos sujeitos que participaram desse processo; e a terceira, talvez a principal entre todas, centra-se na questão do orçamento destinado para a educação, especialmente no que diz respeito ao comprometimento de 30% do orçamento do estado para esse fim, a qual se constituía uma das metas previstas no PEE/PR. Essa última pode ser percebida por meio da entrevista realizada com o integrante da APP Sindicato, descrita no item 2.4 do capítulo dois, na qual se torna claro em que momento e em que condições essa previsão orçamentária para a educação foi concretizada:

A aprovação da Emenda Constitucional 21 que mudou o Artigo 185 da Constituição do Estado do Paraná para obrigar o Estado a aplicar no mínimo 30% dos seus impostos na educação, antes era 25%. Isso foi aprovado quando? Então no mandato do Requião de 2003 a 2006, a gente não conseguiu fazer com que ele implantasse. Mas quando tivemos o segundo turno, ninguém sabia quem iria ganhar as eleições [...]. Ai nós pressionamos, então foi no dia 20 de outubro de 2006, uma semana antes do segundo turno que nós conseguimos fazer com que o Requião liberasse a base do governo e aí somou-se com a oposição e por unanimidade a Assembleia mudou a Constituição do Paraná para obrigar o Estado a aplicar 30% no mínimo, na educação. (REPRESENTANTE DA APP, 2014)

Percebemos na fala do entrevistado, que a questão orçamentária se concretizou de fato num limite à aprovação do PEE/PR, pois somente anos mais tarde a contar da data de início da construção do documento, a Constituição Estadual foi modificada para esse fim.

No contexto atual da educação, após quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação - PNE⁹ foi aprovado e sancionado em 2014. O PNE é composto de 20 metas e sua vigência é de dez anos, de 2014 a 2024. Entre as suas

⁹ Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 18/01/15.

metas, a de número 20 prevê a ampliação do investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência da Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), os Estados e Municípios devem elaborar os seus Planos.

Na atual conjuntura, as questões que representaram limites para a não aprovação do PEE/PR naquele momento, em muitos aspectos, já foram debatidas. No dia 04 de julho de 2014, a SEED emitiu uma nota no portal Dia-a-Dia Educação¹⁰, anunciando a elaboração do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná. Ressalta-se a “quietude” do processo de construção que, ao menos em tese, é democrático, uma vez que até o presente momento não houve mobilização alguma, no sentido de participação dos diferentes segmentos da sociedade com vistas à concretização do documento que tem o papel de nortear a educação paranaense.

1.1.2 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): A origem do PDE Escola

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi apresentado ao país em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente em 24 de abril, “[...] simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano.” (SAVIANI, 2007, p.1233)

Para o autor, o PDE “[...] aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC.” (SAVIANI, 2007, p.1233) Essa afirmação é análoga ao exposto pelo então ministro da educação, Fernando Haddad que caracteriza o PDE como um programa de ação que compreende mais de quarenta programas.

Segundo Saviani (2007), o PDE tem ponto positivo e negativo: positivo no sentido do que traz de novo, pois tratada preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira e, negativo porque não compreende um plano como ora se anuncia e sim num programa de ação. O PDE representa uma importante iniciativa para enfrentar o problema da qualidade da educação básica brasileira. “Só o fato de pautar essa questão como meta da política educativa e construir instrumentos de intervenção já se

¹⁰ Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=5476&tit=Parana-vai-elaborar-Plano-Estadual-de-Educacao-e-alinhando-com-os-municipios>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015.

configura como um dado positivo que precisa ser reconhecido. Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá garantia de êxito.” (SAVIANI, 2007, p. 1250)

Haddad (2008) aponta que o PDE está fundamentado na visão sistêmica, pois no Brasil, até então houve o predomínio de uma visão fragmentada da educação. Segundo ele, é “[...] como se os níveis, etapas e modalidades não fossem momentos de um processo, cada qual com objetivo particular, integrados numa unidade geral; como se não fossem elos de uma cadeia que deveriam se reforçar mutuamente. Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas.” (HADDAD, 2008, p.07)

Neste sentido, “[...] o PDE procura superar essas falsas oposições por meio de uma visão sistêmica da educação.” Para o ministro, “[...] a visão sistêmica da educação, dessa forma, aparece como corolário da autonomia do indivíduo. Só ela garante a todos e a cada um o direito a novos passos e itinerários formativos.” Na concepção do ministro, a “[...] visão sistêmica implica reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente.” (HADDAD, 2008, p.9-10)

A Teoria Sistêmica, destacada por Haddad como fundamento do PDE Escola, considera a organização como “resultado da coordenação e integração de diferentes subsistemas, em constante mudança, requerendo a diversificação dos mecanismos de controle, por meio da elaboração e instituição de políticas de prevenção de conflitos e construção de consensos.” (HIDALGO, 2010, p. 03)

Verificamos que por meio das políticas educacionais atuais busca-se promover uma adequação do sistema de ensino público aos ditames do capitalismo contemporâneo, utilizando-se para isso, dentre outros processos, a reorganização da estrutura administrativa e da gestão da escola. A questão que se instaura, porém, é que, segundo Hidalgo (2010, p. 03), “[...] os pressupostos teóricos da Administração Escolar no Brasil, atualizados com as contribuições da Teoria Sistêmica, realiza uma análise do sistema educacional reduzida às questões internas da sua própria estrutura.”

Nesse sentido, o diagnóstico apresentado pelo documento do MEC em relação ao PDE Escola, relançado mais tarde (2007), enfatiza que nas últimas décadas as escolas são estimuladas, e mesmo exigidas, a tomarem para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento. Existem muitas críticas pela falta de autonomia das escolas e lutas por sua conquista. Há que se evidenciar, contudo, que a autonomia reclamada pelas Instituições de Ensino perpassa as dimensões administrativa, pedagógica e financeira,

constantes na atual LDB 9394/96, mas que concretamente ainda é muito limitada. A autonomia requerida não é sinônima de desresponsabilização do Estado com a educação e sim o fortalecimento das escolas enquanto provedoras de educação pública de qualidade.

O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social. Sob a base desses pilares, Haddad (2008, p. 15) concebe o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um plano executivo em que “seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.”

O PDE é apontado pelo ministro como promotor de profunda alteração na avaliação da educação básica, uma vez que é capaz de estabelecer “[...] inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam um conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.” (HADDAD, 2008, p.19)

O ministro ainda enfatizou que o desafio que se apresenta à educação brasileira e que o PDE Escola busca enfrentar, consiste no alcance do nível médio da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, cuja meta considera ousada. A OCDE é uma organização internacional, cuja sede está localizada em Paris, na França e é composta por 34 membros, da qual o Brasil não é integrante, mas participa em momentos pontuais. Segundo o Ministério da Fazenda¹¹, a OCDE é um órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes. Os representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros.

De fato, trata-se de uma meta ousada a qual o PDE foi incumbido de alcançar. Atualmente, a OCDE possui um ranking de educação de 36 países¹², no qual o Brasil ocupa a 35ª posição, estando em penúltimo lugar. Essa informação deixa claro que o enfrentamento do problema da qualidade da educação no Brasil em todos os níveis demanda políticas intensas, contínuas e em formatos que atendam às particularidades da educação enquanto política pública.

¹¹ Disponível em: <http://www.sain.fazenda.gov.br/sobre-a-sain-1/ocde>. Acesso: 03 de outubro de 2014.

¹² Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>. Acesso: 15 de fevereiro de 2015.

Nesse sentido, as avaliações em larga escala são implantadas como indicadores de qualidade para medir o nível de desenvolvimento, no caso da educação básica. O ministro Haddad explicou após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, no ano de 2006, que foram realizados dois estudos em parceria com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, com base nas variáveis socioeconômicas. O principal objetivo desses estudos era identificar “um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE.” (HADDAD, 2008, p.24) Por meio dessa explanação de Haddad, compreendemos a origem desse documento. Os governantes, para terem acesso aos programas e aos recursos do PDE, tinham como condição a assinatura da adesão a esse “programa estratégico”. No Estado do Paraná, isso ocorreu em 18 de dezembro de 2007, levado em frente pelo então governador Roberto Requião.

Na concepção do ministro, as 28 diretrizes do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* foram desdobradas em evidências empíricas que as legitimam. E a adesão a ele significa mais do que o reconhecimento dessas diretrizes. Significa o compromisso dos gestores com sua concretização no plano local.

Sobre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), o ministro destaca que além da atuação na rede de ensino, o PDE possibilitará uma incidência ainda mais específica: permitirá que o Poder Público, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹³, atue nas escolas mais fragilizadas.

Haddad (2008, p. 25) definiu o PDE Escola como “[...] uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade.” Descreveu que no PDE Escola a comunidade escolar ocupa um papel central, no sentido de que é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação capaz de diagnosticar os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traçar um plano estratégico orientado em

¹³IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso realizado em 01 de fevereiro de 2015.

quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. Nesse sentido, “[...] o plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar.” (HADDAD, 2008, p.25)

O PDE Escola está fundamentado na visão sistêmica da educação, que, para o ministro Haddad (2008, p. 39), “é a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, não apenas porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, mas também porque fixa seus suportes institucionais.” Os suportes institucionais são o sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração. Desse modo, “[...] educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos.” (HADDAD, 2008, p.41)

Tomando por base as considerações de Saviani (2007) que aponta como positiva a preocupação com a qualidade da educação brasileira e do Ministro da época, Fernando Haddad o qual trata da necessidade de articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, esses de fato representam avanços para a educação na conjuntura educacional brasileira. É importante ressaltar, porém, que é ímpar a definição de políticas direcionadas a partir dos princípios e fins da educação e não a mera transposição de ferramentas de gestão pautadas na lógica mercadológica, no sentido de direcionar a educação para atender meramente ao modo de produção capitalista.

O ministro aponta que o grande problema da educação está na fragmentação e na desarticulação dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse contexto, a visão sistêmica que fundamenta o PDE da educação e, por sua vez, o PDE Escola, abarca a superação dessas fragmentações existentes no sistema educacional. Entretanto, sem querermos anular os pontos positivos do PDE, especialmente o relativo à preocupação com a qualidade da educação básica, sabemos que, historicamente, esses modelos de gestão, pautados em princípios da organização empresarial que são utilizados nas instituições educacionais, não têm obtido êxito, pois as finalidades, os objetivos, os princípios, o contexto e, principalmente, os seus sujeitos têm outros propósitos.

Com o PDE, fruto do acordo¹⁴ entre o governo brasileiro (1998) e o Banco Mundial, as instituições de ensino passam a ser o núcleo da gestão, são condicionadas a tomarem para si a autogestão que está vinculada a sua autonomia pedagógica,

¹⁴Acordo de Empréstimo n° 7122/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do PNUD e do Projeto BRA/914/1111 da UNESCO.

administrativa e financeira; a educação é submetida à dimensão técnica secundarizando essa política enquanto direito social. Identificamos nesse plano a responsabilização das instituições de ensino pela qualidade da educação por meio de um modelo sistêmico de gestão. Esses mecanismos representam indícios de continuidades da perspectiva de transferência de responsabilidade para a comunidade, em função de adequar o sistema de ensino aos requisitos da reestruturação produtiva e do Estado mínimo para as políticas públicas, ou do estado máximo para o capital.

1.1.2.1 Breve histórico do PDE Escola: um dos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE Escola é um dos mais de quarenta programas criados a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Consta no site do MEC¹⁵ que o PDE Escola foi criado a partir do Fundescola, enquanto resultado do acordo de empréstimo firmado no ano de 1998, entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. O objetivo do PDE Escola era melhorar a gestão escolar, a qualidade do ensino e a permanência dos alunos na escola. Naquele momento, o Plano de Desenvolvimento da Escola (então chamado apenas PDE) constituía a ação principal do programa, pois previa que as unidades escolares realizassem um planejamento estratégico que subsidiaria outras ações.

Segundo esse site, desde o seu início até o ano de 2005, o programa destinava-se a atender às escolas de Ensino Fundamental que estavam localizadas nas ZAPS¹⁶ do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entre os anos de 2000 e 2007, o programa abrangia em média 3.800 escolas em 450 municípios.

No ano de 2006, após a divulgação dos resultados do IDEB referente ao período de 2005, o MEC passou a considerar necessária a criação de um mecanismo que envolvesse diretamente as escolas que apresentavam os índices mais críticos. Decidiu, então, adotar o PDE Escola junto àquele público específico. Foram realizados ajustes conceituais e técnicos na metodologia do programa, mas a principal alteração foi a mudança no critério de definição do público-alvo, adotando-se o IDEB como parâmetro, o que significou incluir todas as escolas públicas que se enquadrassem nos critérios definidos.

¹⁵ Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso em 02 de setembro de 2014.

¹⁶ As chamadas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAPS) eram algumas regiões escolhidas para participar do programa em função do baixo IDH.

Dessa forma, houve um grande aumento de escolas que passaram a fazer parte do PDE nos próximos anos. O aumento mais expressivo, porém, ocorreu em 2009, quando o recorte fixado mais do que triplicou o número total de unidades escolares priorizadas e quase duplicou o número de localidades atendidas em relação a 2008. Assim, em 2009, segundo os dados do MEC, foram priorizadas 27.885 escolas estaduais e municipais e, em 2010, cerca de 17% das escolas da rede pública.

Com a expansão do PDE Escola, fez-se necessário articular as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, então entre os meses de setembro e novembro do ano de 2007, foram realizados 14 encontros que visavam a difundir e pactuar a implementação do programa com os dirigentes dos estados e municípios cujas escolas integravam o conjunto de escolas priorizadas. Como essa formação precisava chegar às bases, ou seja, na escola, no ano de 2009, mais de 10mil técnicos das secretarias de educação e diretores de escolas foram formados na metodologia do PDE, em 127 turmas. No mesmo ano, pouco mais de 17 mil pessoas receberam a formação, em 175 turmas espalhadas pelo país, totalizando mais de 27 mil pessoas capacitadas. Nesse mesmo período, foram realizadas, ainda, reuniões de trabalho com as coordenações estaduais, visando a ajustar a sistemática de análise e aprovação dos planos.

Na sua terceira etapa, a partir do ano de 2007, em função das alterações do governo brasileiro em relação à orientação político-institucional, o Ministério da Educação, vem tratando o PDE Escola “como parte integrante do rol de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) nacional, cuja adesão vincula-se ao grande pacto nacional em andamento, o Compromisso Todos pela Educação.” (PARANÁ, 2008, p.5)

Os recursos do PDE Escola são repassados às instituições de ensino por dois anos consecutivos, com o objetivo de auxiliar na implementação das ações previstas no plano, o qual necessita estar validado pelo MEC. Os valores recebidos são fixados pelas Resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), variando de escola para escola, em função do número de alunos matriculados constantes no Censo Escolar do ano anterior. Em 2009, foram repassados R\$ 370,2 milhões para 19.700 escolas; em 2010, R\$ 317,4 milhões beneficiaram 16.615 escolas e, em 2011, quase R\$ 200 milhões foram repassados para cerca de 9 mil escolas. Em 2012, o PDE Escola contemplou 13.347 escolas cujo IDEB 2009 foi igual ou inferior à média nacional (4,4 nos Anos Iniciais e 3,7 nos Anos Finais) e que não tenham sido priorizadas pelo programa entre 2008 e 2010¹⁷.

¹⁷Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>. Acesso realizado em 02 de setembro de 2014.

A partir de 2011, o PDE Escola instalou um Sistema chamado PDE Interativo, o qual consiste “uma plataforma utilizada pelo PDE Escola, que permite a utilização da metodologia por todas as escolas públicas.” Todas as instituições de ensino têm acesso ao PDE Interativo, por meio de um login e senha, devendo alimentar anualmente a plataforma nas suas seis dimensões: 1- Indicadores e Taxas; 2- Taxas de Rendimento; 3-Ensino e Aprendizagem; 4- Gestão; 5 - Comunidade Escolar e 6 - Infraestrutura, e por meio dela podem utilizar-se da ferramenta com ou sem a geração de recursos. “O PDE Interativo foi desenvolvido com base na metodologia do PDE Escola.” (MEC, 2014)

Nesse breve histórico, percebemos que o PDE Escola vem sendo reeditado à medida que passam os anos de sua vigência e, na sua atual fase, conta com uma plataforma criada sob as mesmas bases sistêmicas da sua gênese. Também atua como um guarda-chuva, reunindo diferentes programas educacionais, monitorados a partir de uma mesma ferramenta, o PDE Interativo, exigindo das escolas o preenchimento das seis dimensões, chegando aos 100%, anualmente. A questão central reside no fato de que, muitas vezes, o preenchimento dessa plataforma não ultrapassa os limites da burocracia, concentrando-se nas mãos de poucos e fazendo com que a finalidade restrinja-se ao recebimento dos recursos, ou seja, não envolve uma participação significativa da comunidade escolar, não supera a fragmentação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, não transcende a imperante dualidade do ensino: a separação entre o pensar e o fazer, uns pensam e outros executam. Eis a confirmação de que receituários não contemplam as necessidades materiais que se expressam na realidade concreta de uma sociedade dividida em classes opostas entre si, não passando, desse modo, de políticas mínimas, compensatórias e pontuais, mantendo o *status quo* da sociedade capitalista.

1.1.2.2 O PDE do MEC

De acordo com a definição trazida pelo próprio manual do MEC,

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um desses textos sobre o “como fazer” a gestão da escola. É um manual que auxilia as escolas a realizar o seu planejamento estratégico, a aprimorar sua gestão, com o objetivo de garantir a qualidade do ensino. Mostra como um esforço disciplinado pode produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que a escola faz e por que assim o faz, com foco no futuro. Mostra também que embora o foco esteja no futuro, as decisões são tomadas no presente e são elas que condicionam o futuro. Em suma, é um manual que dá suporte ao desenvolvimento do pensamento

estratégico e à gestão estratégica da escola, que, no final das contas, constitui a base de uma escola efetiva. (MEC, 2006, p.5)

A partir da descrição do Ministério da Educação sobre o que é o documento do PDE Escola, bem como qual é a sua finalidade, percebemos a exigência dos seus preceitos quanto à necessidade da escola se autogerir com o intuito de garantir qualidade à educação. É necessário, porém, compreender as bases de tais prerrogativas. Nesse sentido, como riqueza de fonte de pesquisa, ao abrir o Caderno do MEC “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz”, encontramos no rodapé da primeira página a observação de que a obra foi criada para atender aos objetivos do Programa Fundescola/DIPRO/FNDE, em conformidade com o Acordo de Empréstimo nº 7122/BR com o Banco Mundial, no âmbito do Projeto BRA/00/27 do PNUD e do Projeto BRA/914/1111 da UNESCO. Silva (2002, p. 4), expressa que, no Brasil, a sociedade foi edificada sob a égide intervencionista, mas “capaz de reorganizar-se diante da necessidade de redefinição de outro padrão de gestão e de inserção soberana no circuito internacional, passou a abrigar as políticas imperativas procedentes do Banco Mundial.” Tais políticas, segundo a autora, são articuladas e pactuadas com o governo federal, parte dos governos estaduais e elites dirigentes nacionais. O PDE Escola é, portanto, resultado de um desses acordos.

Enquanto manual, o Caderno do MEC já passou por reedições que apresentam reformulações “para tornar seu uso mais fácil, prático e efetivo. [...] Essa modificação permitirá à escola trabalhar com mais foco e precisão nos resultados.” Como diagnóstico da situação da educação brasileira, o documento destaca que a ênfase no crescimento e expansão dos sistemas educacionais “vem sendo complementada e até mesmo substituída pela crescente preocupação com a qualidade do processo educativo e pelo controle de seus resultados.” O manual aponta como diferença em relação às últimas décadas, “o movimento em direção a uma situação em que as escolas são estimuladas e mesmo exigidas a tomar para si a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento.” (MEC, 2006, p. 4) A esse respeito, a bibliografia utilizada (OLIVEIRA, 2009; PERONI, 2003, 2013; SILVA, 2002), permite inferir que, especialmente a partir da década de 90, o modelo de gestão gerencial transplantado para o interior das instituições de ensino vem corroborar para as tendências de desresponsabilização do Estado frente às questões educacionais.

O citado documento do MEC discorre que a ênfase no autodesenvolvimento é consequência da tendência registrada em muitos países de descentralizar a

responsabilidade pela implementação das reformas educacionais. Aponta como mecanismo o deslocamento em maior ou menor grau da governança do sistema educacional das autoridades centrais para as escolas.

As expressões dessa tendência de descentralizar se traduz nesse documento por meio da escola eficaz, melhoria da escola e gestão baseada na escola. Sobre essa descentralização, o documento destaca que especificamente na educação brasileira, mesmo com os esforços empreendidos nos últimos anos, ainda não se conseguiu estruturar um sistema educacional eficiente, eficaz, de qualidade. Na sua concepção, é ineficiente porque o custo de obtenção da educação é elevado; é ineficaz porque os resultados de aprendizagem obtidos são insatisfatórios; e é de baixa qualidade porque os beneficiários do sistema não são satisfeitos em suas necessidades e expectativas.

Ao considerar o sistema educacional brasileiro ineficiente, ineficaz e de baixa qualidade, acrescido do fato de que as reformas não estão sendo suficiente para promover melhorias na qualidade do ensino, o manual é apresentado às instituições de ensino como um “receituário” de “como fazer” a gestão da escola e, nesse intuito, concebe os gestores educacionais como os responsáveis por fazer com que esse modelo de gestão sistêmico se efetive no espaço escolar, ou seja, sem uma escola de qualidade não haverá ensino de qualidade. E, nessa perspectiva, visa à construção de capacidades para gerenciar a mudança e obter melhores resultados, para tanto se requer habilidades que, na sua compreensão, a maioria dos administradores educacionais somente agora começa a desenvolver de maneira mais sistemática e profissional.

A busca é pela qualidade da educação, mas, afinal, qual é o conceito de qualidade empreendido pelo Ministério da Educação? A definição de uma escola de qualidade, apresentada no documento, que trará como resultado o bom desempenho dos alunos, se traduz naquela instituição que:

Desenvolve relações interpessoais que conduzem a atitudes e expectativas positivas em relação aos alunos; que coloca o aluno como foco de suas preocupações; que dispõe de recursos humanos com formação e motivação adequadas e com material escolar e didático necessário; que conta com instalações em quantidade e em condições adequadas de funcionamento; que tem assegurada a participação dos pais no acompanhamento do desempenho dos filhos e na avaliação da escola. (MEC, 2006, p. 4)

Havemos de convir que baseada no conceito de qualidade que o MEC apresenta, a “autogestão” da escola por si mesma em hipótese alguma dará conta de garantir a sua

própria qualidade. É necessário muito mais que a “autogestão” para que escolas de qualidade sejam edificadas.

Como ferramenta de gestão que visa à qualidade da escola e da educação, o PDE Escola consolida no seu “como fazer” uma gestão pautada na abordagem administrativa da gestão por processos ou modelo sistêmico de gestão. Na definição de Sordi (2008, p. 12-13), um sistema é um conjunto de elementos interconectados cuja transformação em uma de suas partes influencia todas as demais. O termo “sistema” é originário do grego e significa “combinar”, “ajustar”, “formar um conjunto”. “Pode-se afirmar que há uma relação causa-efeito entre as partes que compõem um todo (sistema). [...] Um sistema deve responder a estímulos.” Nesse sentido, o MEC evidencia no documento que a escola como organização é um sistema:

Um conjunto organizado de partes interdependentes que se relacionam em busca de objetivos comuns. Como sistema, cada componente – currículo, pessoal, material escolar e didático, instalações etc. – contribui para o bom funcionamento do outro. Isso significa que os componentes presentes na organização escolar devem ser tratados de forma integrada, pois unidades desconexas não conseguem alavancar os objetivos esperados. A escola como organização terá sucesso quando conseguir administrar seus componentes e recursos de modo a fazer certo as coisas (eficiência); fazer as coisas certas (eficácia); fazer certo as coisas certas (efetividade) e garantir igualdade de condições para todos (equidade). A escola para ser administrada como uma organização, como um sistema, precisa planejar, organizar-se, ter uma forte liderança e o controle das ações, dos processos e dos diferentes recursos que podem viabilizá-la. (MEC, 2006, p.09)

O modelo sistêmico de gestão é apontado como alternativa de superação desse diagnóstico que, segundo os seus fundamentos, compromete a qualidade da educação.

Para o MEC, a visão sistêmica sustenta as necessidades apresentadas no contexto educacional, superando a fragmentação entre os níveis e modalidades de ensino de modo que a gestão se constitua o foco nesse processo. Dentro dessa concepção, acreditar que uma escola de qualidade possa ser gerenciada burocraticamente, como vem sendo ao longo do tempo, sem que se utilize “técnicas de gerenciamento modernas, funcionando a partir de um conjunto de normas e procedimentos definidos fora de seus domínios, equivale a condená-la antecipadamente ao fracasso.” (MEC, 2006, p.8-9)

Para que essa superação burocrática ocorra, o documento do MEC aponta alguns caminhos:

A criação de colegiados ou conselhos escolares, mecanismos de transferência de recursos diretamente para as escolas, a escolha de diretores comprometidos com o sucesso da escola e dos alunos, seja por eleição, ou por seleção, ou por ambas,

e a adoção de mecanismos de autoavaliação, avaliação externa e responsabilização abrem espaço para as escolas se organizarem e se estruturarem, redefinirem seus valores, sua visão, sua missão, seus objetivos estratégicos, seus processos, suas relações. Somente assim a escola terá autonomia e poder de decisão ampliados, construídos não de fora para dentro e sim a partir do trabalho coletivo, mediante processos criativos, gerados e gerenciados no interior da própria escola. Para as escolas, essas medidas representam um novo desafio, uma oportunidade para rever suas relações com alunos, famílias, comunidade e mesmo com as agências reguladoras, como a Secretaria de Educação. (BRASIL, p.9)

Certamente a criação de colegiados, a escolha de diretores, as avaliações e os outros mecanismos citados são fundamentais na busca por gestões democráticas, entretanto, para além da sua existência é ímpar que esses mecanismos sejam mediados de modo a cumprir de fato esse papel. No contexto escolar, a relação democrática frequentemente é percebida numa dimensão restrita, acesso maior às informações e poder de decisão limitada às questões imediatas, sem que interfira no centro dos processos educativos. Tal situação, na prática, caracteriza uma pseudo autonomia, cujos principais agentes são as Instâncias Colegiadas. Perpetua-se, dessa maneira, o patrimonialismo histórico do processo de desburocratização e democracia que sempre esteve presente na história do país.

A visão sistêmica da educação que fundamenta o PDE e busca essa desburocratização concebe que não existe mais lugar para escolas com condições inadequadas de organização e funcionamento e sem espaço para definição e organização de seus processos. Ressalta que “não mais há lugar para uma escola sem identidade e sem compromisso com os alunos e com a sociedade, para uma escola sem valores, sem visão de futuro, sem missão e objetivos claros, sem estratégias de ação, sem metas de desempenho.” Nessa perspectiva, “[...] a nova escola assume que a qualidade é construída de maneira decisiva no seu interior, por seus integrantes, e assume um compromisso claro e inequívoco de desempenho superior junto à comunidade a que serve.” (MEC, 2006, p.9-10)

O PDE Escola encaminha suas ações a partir da gestão, assim:

O processo de planejamento da escola, como mecanismo de fortalecimento de sua autonomia, deve ser conduzido pela equipe escolar, a partir de sua realidade, fundamentado em fatos e dados e com foco na aprendizagem dos alunos. É um processo que implica a autoavaliação da escola, a definição de sua visão estratégica e a elaboração de seu plano, documento que registra aonde chegar, como chegar, quando chegar e com que recursos. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) vem ao encontro dessa necessidade, dotando a escola de um poderoso e moderno instrumento de planejamento. (MEC, 2006, p.10)

No contexto educacional, consideramos que as instituições educativas já possuem um documento que detém essa finalidade, o Projeto Político Pedagógico – PPP como documento máximo e de construção coletiva da equipe escolar, o qual explicita o diagnóstico, as concepções e definição de ações pautadas na realidade de cada instituição de ensino. A partir do PPP, constrói-se a Proposta Pedagógica Curricular e os Planos de Trabalho Docente, com vistas ao atendimento das especificidades de cada comunidade escolar. Toda essa construção coletiva ampara-se na legalidade prevista no Regimento Escolar, o qual igualmente legitima-se por meio da participação dos seus sujeitos.

Sobre essa questão, o próprio documento do MEC relata que frequentemente ocorre um mal entendido quanto à relação entre PDE e proposta pedagógica e esclarece que “[...] o PDE não é um substituto da proposta pedagógica e com ela não se confunde. [...] Como ferramenta gerencial, não substitui o pedagógico e sim o complementa. Não indica o método pedagógico a ser adotado, mas sinaliza se este está falhando.” (MEC, 2006, p.11) Apesar dessa ressalva, no cotidiano escolar, observamos que há um limite mínimo de discussões coletivas previstas no calendário escolar, que se traduzem nos momentos de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e dias de formação. Para que o coletivo escolar pudesse realizar maiores discussões, demandariam inúmeros encontros para estudos, discussões e sistematização, o que se configura num dos principais impedimentos vivenciados pela escola e, simultaneamente, um dos principais motivos que faz com que em muitos casos esse trabalho, que deveria ser coletivo, ceda lugar às ações individualizadas, fragmentadas e distantes da realidade.

Talvez por isso o manual destine-se enfaticamente aos gestores da escola, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e secretário, uma vez que, segundo os pressupostos do documento, são as lideranças que conduzirão “[...] o processo de elaboração e implementação do PDE e porque o sucesso da escola depende em grande parte de uma liderança competente. Sem o compromisso, o envolvimento e o suporte explícito e enérgico da liderança, não há como elaborar e implementar o PDE.” (MEC, 2006, p.17) Sem perder o seu caráter descentralizador, porém, defende que “para ser efetiva, a liderança na escola deve estar fundamentada num processo democrático em que os líderes compartilham decisões com professores, alunos, pais e comunidade, visando atingir um nível superior de desempenho da escola.” (MEC, 2006, p.17-18)

O manual ainda destaca que as lideranças precisam:

Possuir conhecimento e habilidades de liderança, tomada de decisão, planejamento, comunicação e avaliação; conhecimento técnico e capacidade de trabalhar em equipe com professores, demais colaboradores e comunidade; habilidade em promover mudanças e construir uma visão compartilhada por todos. (MEC, 2006, p.19)

O documento sugere a formação de uma comissão que articule esse processo dentro das instituições de ensino, sob o gerenciamento do diretor. Há situações, todavia, em que ocorre a concentração do trabalho em poucas mãos. Ressalta que todo o processo de elaboração e implementação do PDE deve ser coordenado pela liderança da escola, que tem no diretor (a) seu representante máximo. Nas suas recomendações, a comunidade escolar deve participar da sua elaboração, “mas isso não significa que todos devam participar de tudo.” (MEC, 2006, p.27)

A questão que ora se apresenta diante dos encaminhamentos do PDE Escola é que para além dos “recursos humanos” e dos modelos de gestão amparados por preceitos mercadológicos, para que as escolas se organizem e funcionem de modo a atender as suas respectivas comunidades escolares com educação pública de qualidade, planos podem ser importantes para essa busca, porém não suficientes. Os planos apresentam ações importantes que contribuem para avanços do processo educativo, contudo frequentemente representam ações fragmentadas e pontuais, incapazes de alterar profundamente a questão educacional. Especialmente se considerarmos que de acordo com a OCDE, cujos países membros são tomados como referência para o PDE no sentido de nível médio de qualidade, o Brasil ocupa o penúltimo lugar no ranking de qualidade educacional dos seus 36 países. São dados que apontam para a necessidade de políticas consistentes no país capazes de intervir nessa realidade.

No âmbito do Estado do Paraná, foco desta pesquisa, a SEED-PR e suas instâncias descentralizadas, os Núcleos Regionais de Educação (NREs), optaram por “remodelar os instrumentos do Programa PDE Escola, que ora apresenta-se às escolas estaduais integrantes do rol de prioridades do PDE Nacional.” (PARANÁ, 2008, p.6) Segundo o documento estadual, essa remodelagem foi elaborada em conjunto pela Coordenação de Planejamento e Avaliação (CPA), pela Coordenação de Gestão Escolar (CGE), em estreita colaboração com profissionais dos NREs e teve como objetivo adequar “a metodologia dos instrumentos do PDE Escola aos princípios elementares de gestão democrática da educação que vêm sendo defendidos e, coletivamente, implementados na rede estadual ao longo dos últimos cinco anos.” (PARANÁ, 2008)

Tal remodelagem foi encampada pela SEED, uma vez que na sua compreensão o Estado do Paraná possuía encaminhamentos diferenciados de outros Estados brasileiros. O que se defendia é que havia no Estado uma forte busca pelo combate ao neoliberalismo e à concepção mercadológica de educação, cujos direcionamentos identificavam-se com as teorias críticas da educação. O PDE Escola do MEC, ao fundamentar-se numa concepção sistêmica, baseada em princípios gerenciais não atenderia à concepção de escola e gestão implementada pelo Estado.

1.1.2.3 O PDE Estadual do Paraná: uma “remodelagem” do PDE do MEC

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), fruto do acordo firmado entre o MEC e o Banco Mundial, os Estados assinaram a adesão ao Plano de Metas e ao Compromisso Todos pela Educação.

O Estado do Paraná, conforme nota publicada no site oficial da Secretaria Estadual de Educação aderiu formalmente ao Plano de Metas e ao Compromisso Todos pela Educação, no dia 17 de dezembro de 2007. Como não está mais disponível para consulta digital, anexamos o documento a esta dissertação, para eventuais consultas.

Com a assinatura desse acordo junto ao Ministério da Educação (MEC), o Paraná efetivou a sua adesão, devendo cumprir o previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre:

A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, p.01)

O site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ¹⁸ apresenta a definição do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Define que o Plano “[...] é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.” Complementa que ao aderirem ao Compromisso, os sistemas municipais e estaduais seguirão 28 diretrizes pautadas em

¹⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/compromisso-todos-pela-educacao>. Acesso realizado em 28/03/2014.

resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. De acordo com o parágrafo único do Art.3º do Decreto 6.094, o IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

No que se refere à adesão ao compromisso, o documento prevê que o MEC enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados brasileiros, “como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo INEP, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.” (BRASIL, 2007) Daí as projeções que as escolas de educação básica recebem para aumentar o IDEB de acordo com o estabelecido, com vistas ao cumprimento do acordo assumido pelo Estado ao assinar a adesão.

Entre as 28 Diretrizes do Plano, chamou-nos a atenção a de número XXII que visa a “promover a gestão participativa na rede de ensino”. Essa diretriz corrobora com o PDE Escola que “pode ser considerado como um processo de planejamento estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade de ensino. [...] É um processo coordenado pela liderança da escola.” (MEC, 2006, p.20)

Segundo Fank, Oliveira e Taques (2009, p. 3), as escolas da rede estadual do Paraná receberam o PDE do MEC, no final do ano de 2007. Destacam ainda que o documento foi enviado diretamente pelo Ministério da Educação. “Naquele momento, não houve encaminhamentos da mantenedora ou mesmo conhecimento dos Núcleos Regionais de Educação. Assim, o manual era apenas para conhecimento da direção do estabelecimento de ensino.”

O MEC realizou um encontro técnico, em maio de 2008, cujo objetivo era instrumentalizar os técnicos das Secretarias de Educação e diretores das escolas selecionadas para receber os recursos do PDE para utilizar adequadamente a metodologia do PDE Escola.

Nesse encontro:

Técnicos da SEED afirmaram que o documento, tal como os técnicos do MEC apresentavam, era insuficiente para a realidade das escolas da rede estadual de educação paranaense, uma vez que as políticas do estado já haviam avançado, sobretudo, com relação à compreensão da gestão democrática, como método e concepção. (FANK; OLIVEIRA; TAQUES, 2009, p.5)

A partir desse posicionamento da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, a Superintendência da Educação deu os encaminhamentos que culminariam no PDE Estadual:

[...] pediu autorização ao MEC para reformular o documento, uma vez que, por ser um instrumento de diagnóstico, deveria contemplar a realidade das escolas estaduais. Também se vislumbrou a oportunidade de incorporar no texto de tal documento as políticas já efetivadas pela SEED nas gestões 2003- 2006 / 2007-2010, destacando a elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais. (FANK; OLIVEIRA; TAQUES, 2009, p.05-06)

Nesse sentido, as autoras descrevem que no processo de reelaboração do documento do MEC, a SEED construiu um comitê estratégico, cuja composição envolveu “técnicos-pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação e dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, Áreas Metropolitanas Sul e Norte. Durante o mês de junho de 2008, o Comitê discutiu e reelaborou todo o documento do MEC” (FANK; OLIVEIRA; TAQUES, 2009, p.06).

Após a conclusão desse trabalho de “remodelagem¹⁹” do PDE do MEC para o PDE Estadual, os NREs foram incumbidos de orientar as escolas que faziam parte do programa a utilizarem a metodologia para melhorar a gestão da escola.

Nesse âmbito, a “remodelagem” proposta pela SEED visa a, conforme a definição do termo, remodelar o texto original do PDE do MEC; refazer o documento com modificações profundas. Vejamos como ocorreu esse processo e se cumpriu tal proposição.

O documento Estadual, fruto da “remodelagem”, criado em 2008, recebeu o título “PDE ESCOLA: Orientações para as escolas, construído a partir do documento ‘Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola’”, publicação do FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 3ª Ed., Brasília, de 2006. Inicia com uma apresentação direcionada aos “educadores”, em que realiza um resgate histórico acerca da diminuição do papel social do Estado na década de 90 por meio das reformas políticas. Destaca que a educação, nesse meio, foi igualmente atingida pelas consequências da forma de organização político-estatal, especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1990.

O documento estadual identifica que diversas mudanças promovidas no contexto dessas reformas foram contraditórias às expectativas dos movimentos sociais, organizados em defesa da escola pública de qualidade, extensiva a todos os cidadãos. Nesse diagnóstico enfatiza-se que:

¹⁹Buscamos no dicionário formal de língua portuguesa, o significado de “remodelar” e encontramos a seguinte definição para o termo: “[De *re+modelar*.] v.t.d. Tornar a modelar; refazer com modificações profundas: ex.: *remodelar um texto original*” (FERREIRA, 1999, p.1740).

Nos vários acordos financeiros internacionais e reformas estruturais, políticas e legais realizados à época, pode-se identificar os fundamentos das medidas estabelecidas para o âmbito da educação, todas afeitas a uma visão privatista e conservadora, a qual em linhas gerais buscava retirar da escola, a dimensão da discussão e da atuação política mais ampla. (PARANÁ, 2008, p.4)

A Secretaria de Educação destaca que, no caso do Paraná, as reformas foram concretizadas parcial ou totalmente, por meio de projetos e programas, destacando que “é no âmbito da gestão educacional que as reformas iniciadas nos anos de 1990 foram mais emblemáticas. A adoção de concepções gerenciais diretamente importadas da empresa privada para a escola pública.” (PARANÁ, 2008, p.4)

No caso da gestão, entre outras medidas e tendências, adotadas a partir da segunda metade da década de 90, assinalaria o estímulo à competitividade, expresso na sua concepção por meio de:

Proliferação de prêmios, *rankings* e avaliações meritocráticas; centralidade da figura e da autoridade do diretor da escola, com a diminuição da importância do papel das equipes pedagógicas; disseminação de conceito dubio de autonomia da escola, baseado em forte centralização das decisões acerca da política educacional e na descentralização das ações nas unidades escolares; utilização de terminologias (gerente, cliente, qualidade total, individualismo, competição, produtividade, excelência, eficácia, eficiência, competência gerencial, competência cognitiva, governabilidade, governança, etc.) nos documentos, projetos e discursos educacionais, e nos métodos derivados do mundo empresarial e mercadológico, apropriados diretamente dos programas de qualidade de produtos e melhora de desempenho das pessoas e organizações; forte presença da iniciativa privada no ambiente escolar público, desobrigando o Estado do cumprimento de suas obrigações sociais, expressa pelo incentivo às parcerias setoriais e às iniciativas de voluntários; pelo apelo ao protagonismo das escolas e APMF e finalmente, pela disseminação da importância da “resolução local” dos problemas, quase sempre de natureza social, que atingem as escolas. (PARANÁ, 2008, p.5)

Nesse contexto, teriam sido criados muitos programas nacionais e regionais por meio de contratos entre agências multilaterais e o Governo Federal, a exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), como apontamos anteriormente no item sobre o PDE do MEC.

A Secretaria Estadual de Educação demonstra que, mesmo tendo o entendimento acerca do diagnóstico educacional brasileiro e das suas implicações na gestão da escola, esbarra nos limites de atuação em prol da construção de uma gestão democrática, num país que historicamente não é democrático, e explicita: “a mudança de entendimento não significa a possibilidade de alteração das bases em que o então, apenas PDE e os demais

programas ligados ao FUNDESCOLA, foram negociadas e contratadas em 1997.” (PARANÁ, 2008, p. 5)

O contraditório reside no fato de que mesmo conhecedores do caráter gerencial do PDE Escola do MEC, enquanto ferramenta de gestão, a SEED propõe uma “remodelagem”, um refazer com modificações profundas, destacando que “a positividade do PDE Escola reside, além dos recursos que este disponibiliza às escolas, na contribuição para o desenvolvimento da prática cotidiana do planejamento escolar” (PARANÁ, 2008, p.6), ou seja, enfatiza-se constantemente que a gestão deve ser pautada no coletivo, com a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, porém dispõe de uma ferramenta com bases sistêmicas que visa a aumentar a eficiência e a eficácia da instituição de ensino. Com ênfase, ressalta que:

Esta prática, que deve envolver todos os sujeitos da escola, aliada à elaboração e revisão constante do Projeto Político Pedagógico, em muito auxilia a escola a definir e reorientar sua atuação, considerando sua autonomia e especificidade, mas também, seus limites, enquanto parte de um contexto institucional e social mais amplo. (PARANÁ, 2008, p.6)

Ou seja, sob a égide de um discurso democrático, propõe-se um modelo de gestão baseado num receituário sistêmico de gestão, cujo documento estadual diz:

Acredita-se que, ao mobilizar seus coletivos para elaborar e executar o seu Plano de Ações - PDE Escola, da forma que esta proposta remodelada orienta, as escolas fortalecerão ainda mais seus próprios projetos, à medida que os instrumentos obrigam que as escolas atualizem seu diagnóstico e avaliem coletivamente suas práticas e processos, para, então, com base nas fragilidades evidenciadas, definam as prioridades que serão objeto de financiamento deste programa. (PARANÁ, 2008, p.7)

No ano de 2008, os Planos construídos pelas escolas tinham que passar pela avaliação de duas instâncias, do NRE e da SEED, para ser “aprovado”. Se constatada alguma incoerência que não estivesse de acordo com os manuais, eram devolvidos para que fossem “adequados” conforme a ferramenta de gestão orientava, ou seja, a suposta autonomia das instituições de ensino prevista na legislação educacional e tão amplamente enfatizada em nível dos discursos, não resiste à análise da realidade. Ainda hoje, mesmo com o sistema PDE Interativo, mantém-se o critério da aprovação dos planos ou projetos para que as escolas recebam os recursos dos diferentes programas destinados à educação, mas esse é um assunto para outras discussões.

Para compreendermos melhor a aparência e a essência dessa “remodelagem” proposta pelo PDE Estadual, construímos um quadro (anexo 2) que demonstra a estrutura dos dois documentos analisados acerca do PDE Escola: O PDE do MEC e o PDE Estadual do Paraná. Nele, apresentamos, estruturalmente, a forma como os instrumentos do PDE Escola do MEC foram “remodelados” dando origem ao PDE Estadual do Paraná, cujo objetivo se configurou na busca de se contrapor à lógica gerencial transplantada para a gestão escolar no âmbito Nacional via PDE Escola.

Em seguida, elaboramos um Quadro-síntese dos “Critérios de Eficácia Escolar” no PDE Nacional ou “Critérios de Qualidade Escolar” no PDE Estadual do Paraná. Nesse quadro, explicitamos uma síntese desses critérios nacionais e estaduais, destacando os encaminhamentos que seriam “diferentes” (o que está em negrito) em cada instrumento e mostrando em que essa “remodelagem” resultou para a gestão escolar.

Com este trabalho, percebemos que ambos os documentos foram construídos a partir da mesma estrutura, alguns itens, porém, foram suprimidos no PDE Estadual em relação ao PDE do MEC; tal supressão pode ser inicialmente observada em virtude de que o documento do MEC é bem mais extenso, em quantidade de páginas que o Estadual, o primeiro possui 201 e o segundo possui 88 páginas, ou seja, várias partes foram suprimidas em relação ao documento original, conforme anexo. Mas não é só isso, este é apenas um dos indicativos.

Ao analisarmos os documentos, observamos que o PDE do MEC, por estar direcionado ao Brasil como um todo, é mais genérico e apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais como norteador do currículo disciplinar; portanto os seus encaminhamentos são pautados nos PCNs, fruto das políticas educacionais dos anos 90. Além disso, enfatiza a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) como orientadora do processo de ensino e aprendizagem, não mencionando o Projeto Político Pedagógico (PPP). Cita os objetivos e metas a serem definidos na PPC de acordo com os PCNs e apresenta “etapas” e “níveis” de aprendizagem a serem alcançados pelos alunos.

Por dizer respeito a apenas um Estado, o Paraná busca tornar PDE Estadual mais específico à sua realidade, considerando as construções educacionais que o Estado já possui. Apresenta as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) como norteadoras do currículo disciplinar; enfatiza o Projeto Político Pedagógico (PPP) como orientador do processo de ensino e aprendizagem e, a partir dele, as disciplinas elaboram as suas Propostas Pedagógicas, baseadas no diagnóstico particular de cada escola e a partir da PPC disciplinar de cada instituição de ensino, cada professor elabora o seu Plano de Trabalho

Docente (PTD) para atuar em sala de aula. Cita objetivos a serem definidos na PPC de acordo com as DCEs e apresenta as “expectativas” de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos.

Diante do exposto, instaura-se uma indagação: o que muda com a “remodelagem” dos instrumentos do Programa PDE Escola para adaptá-lo à realidade do Estado? Antes de responder a esse questionamento fundamental para a nossa investigação, consideramos de grande importância destacar que foi uma tentativa de avanço importante, uma vez que mesmo dentro dos limites históricos dos modelos de gestão implantados no Brasil reconheceu-se a importância de se pensar a gestão a partir dos sujeitos da escola. Entretanto, ao mesmo tempo em que o Estado do Paraná buscou aproximar os encaminhamentos do PDE às DCEs, adaptar a linguagem baseada no modelo sistêmico de gestão com vistas a um discurso mais pedagógico e crítico, entre outros encaminhamentos que o Estado possui, este continuou sendo uma ferramenta de gestão, cujas bases estão fundamentadas na administração gerencial, a qual privilegia o resultado final e não o processo pedagógico e o conhecimento científico com vistas à emancipação humana, ou seja, é uma mudança da aparência e não da essência dos aspectos da gestão que é o que realmente importa para a educação; é alterar a superfície sem atingir o núcleo, o que não seria possível por meio de uma “remodelagem” ou pela redefinição do papel do Estado frente às políticas educacionais.

Desse modo, o compromisso que o governo Requião apresentou nos seus discursos de colocar o Estado a serviço dos pobres, de se contrapor às teses neoliberais até então instauradas no Estado, representou rupturas e avanços no contexto educacional paranaense, contudo não alterou as bases da histórica lógica mercadológica imposta à educação por meio da gestão. Rupturas existiram? Sim, é preciso registrar que a educação do Paraná viveu um período de avanços importantes, entretanto limitado. Citamos como projeto de ruptura a construção do PEE/PR que apresentou um intenso trabalho de quatro anos, o qual apesar de não ter saído da sua versão preliminar representou importante empenho na construção de momentos democráticos de gestão. Continuidades existiram? Sim, citamos como um dos mecanismos o PDE Escola Estadual que mesmo com a sua “remodelagem” não conseguiu romper com as bases sistêmicas, pautadas numa concepção mercadológica de gestão, cujo foco principal é o resultado final, os índices e não os processos de formação humana.

Havemos de convir, que para que um país supere a sua penúltima classificação num ranking da educação de 36 países, é preciso bem mais que planos e reformas

educacionais com duração determinada, que não resistem à mudança de governo e que focam na gestão como forma de justificar a falta de prioridade que a educação tem no país. Tal contexto se torna explicável à medida que compreendemos os processos históricos que envolvem a formação do Estado.

CAPÍTULO II – O ESTADO E A GESTÃO ESCOLAR: O CONTEXTO NACIONAL E O ESTADO DO PARANÁ

Tomando por base o contexto nacional, os anos 90 foram veementemente assolados pelos efeitos das políticas neoliberais. Sob o argumento da ineficiência e ineficácia do Estado, encamparam-se as reformas que visavam à superação da sua crise. O neoliberalismo, todavia, por meio das reformas, provocou uma redefinição do papel do Estado acirrando o seu caráter de Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais, entre elas a educação.

Nesse contexto, o Estado do Paraná no período de governo de Jaime Lerner (1995 a 2002) foi marcado por uma forte influência e intervenção dos organismos internacionais, sob um discurso pautado na democracia e no modelo de gestão compartilhada. Sob a égide desse discurso democrático, ocorreu, nesse período histórico, uma ênfase sobre um processo nominado de descentralização e autonomia no que tange a Educação.

A década seguinte, anos 2000, ao iniciar representava, portanto, uma expectativa da população brasileira em relação à alteração das bases de poder, no que tange à educação. Sobre esse período, entretanto, Frigotto (2011) destaca que:

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p.243)

Mesmo sob essa conjuntura nacional destacada pelo autor, expressando a continuidade dos rumos das políticas educacionais dos anos 90, ao assumir o governo no Estado do Paraná, Requião em 2003 no seu discurso de posse da primeira gestão pós-Lerner, anunciou sua proposta: “Toda a minha campanha e todo o meu programa de governo tiveram como centro a proposta da mudança. Mudança de prioridades, mudança de estilo. E assim vai ser.” (REQUIÃO, 2003, p.01). Diante da proposta de mudar o contexto do Estado tão assolado pelo neoliberalismo, o governador se define como “um governo de esquerda” e para sustentar tal posição que contraria suas bases peemedebistas, adota para a educação, via SEED, encaminhamentos pautados no coletivo, na participação,

na autonomia e na descentralização, dentro dos limites do patrimonialismo histórico vivenciado pelo país desde a formação do Estado, como problematiza Faoro (2008), que utilizamos no capítulo III desta dissertação.

2.1 O PLANO DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO BRASILEIRO DA DÉCADA DE 90 E A GESTÃO ESCOLAR

A ênfase dada ao contexto da década de 90 justifica-se por representar o período de maior fertilidade do solo brasileiro em relação às políticas neoliberais. Nesses anos, uma das estratégias centrais do neoliberalismo foi a reforma do Aparelho do Estado como alternativa de “modernizá-lo”. Para isso, no governo de FHC, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado, o MARE, cuja atribuição era “estabelecer as condições para que o governo possa aumentar sua governança” (BRASIL, 1995, p.11), para o qual apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado no ano de 1995. Como aparelho do Estado, compreende a administração pública em sentido amplo em seus três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; nos seus três níveis: União, Estados-membros e Municípios.

No diagnóstico acerca da situação brasileira, o documento aponta que a crise do Estado está presente desde a década de 70, mas que a reação sempre foi ignorá-la. Somente na década de 90, “surge uma resposta consistente com o desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar a autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas.” (BRASIL, 1995)

É importante observar que o que se descreve como “resposta consistente”, insere-se justamente no rol de estratégias neoliberais da década da *desertificação neoliberal no Brasil*, descrita por Antunes (2005). Nesse sentido, para justificar as reformas, o neoliberalismo atribui a crise do capital ao Estado e não o inverso, como de fato ocorre. Na concepção de Peroni (2013, p.12):

A crise do Estado seria consequência e não a causa da crise do capital. No entanto, para a teoria neoliberal, o Estado é o culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, como porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado.

Ao atribuir a crise do capital à ineficiência do Estado, esta é empregada como justificativa para transferir à lógica mercadológica—que nessa concepção — é eficiente, a incumbência de dar os direcionamentos à educação de modo a atender aos seus preceitos.

O Plano Diretor ressalta que há diferenças entre a reforma do Estado e a reforma do aparelho do Estado e, a partir dos seus pressupostos, explica que:

A reforma do Estado é um projeto mais amplo que diz respeito às várias áreas do governo, e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania. [...] Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. [...] Neste plano, entretanto, salientamos a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização”. (BRASIL, 1995, p. 12-13)

O plano visivelmente aponta na direção das novas tendências de privatização da educação pública entre outros serviços, ou seja, o Estado continua financiando os serviços sociais, porém as organizações públicas não-estatais é que mantêm o controle político e ideológico.

O objetivo central do Plano Diretor se configura em articular mudanças estruturais, institucionais e administrativas no sistema burocrático do Estado. Justifica a necessidade dessa reforma embasada no diagnóstico de que, nas últimas décadas, “o aparelho do Estado concentra e centraliza funções, e se caracteriza pela rigidez dos procedimentos e pelo excesso de normas e regulamentos” (BRASIL, 1995, p.11), por isso mostrou-se ineficiente. Diante desse diagnóstico do Estado ineficiente, essa reforma “[...] deve ter o mercado como parâmetro de qualidade. E com esse diagnóstico, o Estado não deve ser mais o principal executor das políticas sociais, que devem estar sob o protagonismo da sociedade civil através do terceiro setor.” (PERONI, 2013, p.13)

Como alternativa de superação da destacada crise histórica do Estado e da limitação da capacidade deste, o Plano Diretor enfatiza que:

Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. [...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. (BRASIL, 1995, p.13)

Nessa perspectiva, “busca-se o fortalecimento das funções de regulação e de coordenação do Estado, particularmente no nível federal, e a progressiva descentralização

vertical, para os níveis estadual e municipal.” (BRASIL, 1995, p. 13) Ou seja, evidencia-se a transição da suposta administração pública permeada pela burocracia, rigidez e ineficiência para uma administração pública pautada no gerenciamento, flexibilidade e eficiência.

Na concepção formulada no Plano, o governo brasileiro não necessita de “governabilidade”, do poder para governar, pois conta com legitimidade democrática e apoio da sociedade civil. O problema que enfrenta é de governança, uma vez que, em função da rigidez e ineficiência da máquina administrativa, a sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitada. A proposta de publicização dos serviços sociais seria, portanto, a solução.

Nessa linha, indica-se a Administração pública gerencial como uma “evolução” da Administração Pública Patrimonialista e da Administração Pública Burocrática, as quais se fizeram presentes até a segunda metade do século XX, demonstrando-se ineficientes e incapazes, por isso necessitaram ser substituídas. Nesse âmbito, com a forma de Administração Gerencial, “a eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário tornou-se então essencial.” Desse modo, “a reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações.” (BRASIL, 1995, p.16)

Com a proposta da reforma do aparelho do Estado, a ênfase da administração pública gerencial está na forma de controle, a qual se concentra nos resultados e não nos processos, encampada pelos modelos de administração anteriores.

De modo geral, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, afirma-se que “a administração pública deve ser permeável à maior participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil e deslocar a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).” Inspirado na administração empresarial, esse modelo de administração gerencial, concebe “o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços.” (BRASIL, 1995, p.16-17)

Com vistas aos encaminhamentos ao setor público dentro da lógica mercadológica, o Plano critica a Constituição Federal promulgada em 1988, a qual, na sua concepção, foi um retrocesso burocrático que aumentou imensamente a ineficiência dos serviços públicos. “A legislação que regula as relações de trabalho no setor público é inadequada, notadamente pelo seu caráter protecionista e inibidor do espírito

empreendedor.” (BRASIL, 1995, p.27) Sobre essa afirmativa do Plano Diretor, Pires apud Peroni (2013; p.165), explica que:

Sob a análise da teoria neoliberal, que influenciava desde a década de 1980 o contexto político internacional e, no contexto brasileiro a partir da década de 1990, a Constituição passou a ser entendida como uma fonte de maior burocracia, independentemente da avaliação singularizada de governos passados e presentes, do acirramento do aumento da crise financeira do Estado. Essa suposta crise teve como consequência direta a reforma nas estruturas estatais, dentre elas a administração pública, sob o argumento de que a mesma se havia tornado ineficiente.

Juntamente com as propostas mudanças estruturais, institucionais e administrativas no sistema burocrático do Estado, os encaminhamentos das políticas neoliberais visavam a um redimensionamento no modelo de gestão no campo da educação, cujo enfoque ocorreu pela via da implementação de programas e projetos que destacam como objetivo garantir a melhoria da qualidade do ensino e do rendimento escolar.

Para além da minimização do Estado apresentado pelo neoliberalismo, a estratégia social-liberal, expressa no Plano Diretor, é reformar, ou seja, transferir o controle político e ideológico às organizações não-estatais, porém com financiamento do Estado. Desse modo, contrariando a função de “promotor” e “regulador”, quem promove e regula é o mercado e não o Estado.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, portanto, “quando propõe a administração gerencial que tem a lógica do mercado e, ainda, quando propõe as organizações públicas não-estatais, não está apenas utilizando a teoria para o diagnóstico, mas também para a própria implementação da reforma.” (PERONI, 2003, p. 64) Nesse contexto, “[...] o Estado continua extremamente presente, e mais como Estado máximo para o capital. O seu caráter classista é acentuado na medida em que ele se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais.” (PERONI, 2003, p. 66-67)

De acordo com seus direcionamentos, o Plano enfatiza que:

O paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada. (PERONI, 2003, p. 66-67)

Esse “novo paradigma”, destacado no documento, norteou literalmente as políticas educacionais dos anos 90, pautando-se fielmente nesses preceitos mercantis.

Ao tratar das “formas flexíveis de gestão”, é necessário refletir sobre a incidência de tais direcionamentos na gestão escolar, em que o discurso democrático se faz presente em todos os momentos. Nesse sentido, para que possamos entender o processo de elaboração das políticas de gestão escolar no país e no Estado do Paraná, é importante compreendermos que essas políticas estão intimamente relacionadas ao chamado processo de democratização da sociedade brasileira.

A palavra democracia vem do grego *Demo+cracia*: *demo* significa “povo” e *cracia*, governo. Portanto, democracia quer dizer “governo do povo”. Historicamente, o Brasil é um país de pouca cultura democrática e o privado sempre se fez presente no âmbito público, embora tenha ocorrido de modo mais sistemático nas últimas décadas.

Nesse contexto, o processo de democratização do país teve o seu início marcado no final dos anos 70, ainda no contexto da ditadura militar. Mais intensamente, em função do contexto político, econômico e social, a década de 80 ficou marcada como o período de abertura democrática no Brasil. Antes, porém, o país vivenciou diferentes formas de ditaduras, sendo a mais expressiva a Ditadura Militar ocorrida de 1964 a 1985.

A década de 1980 foi caracterizada como um período de abertura política, com a obtenção da participação popular bem como a organização social na defesa dos seus direitos. Para Peroni (2013, p.19), quando o país estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, “sofreu o impacto das estratégias do capital para a superação de sua crise que já estava em curso no resto do mundo e vinha em sentido contrário a esse movimento em um processo de minimização de direitos conquistados.” Ou seja, mesmo com os indicativos democráticos dos anos 80, a década de 90 foi um período em que a educação foi inserida “num contexto de rearticulação do modo capitalista de produção, o qual em meio aos conceitos de globalização, pós-modernidade e acumulação flexível, dentre outros, celebra o mercado e as estratégias que garantam o seu caráter democrático.” (ZANARDINI, BLUM e MICHELLON, 2013, p.08)

Sob o contexto das inúmeras reformas propostas para a educação brasileira, a gestão escolar recebe lugar de destaque, “tendo em vista a contribuição da educação para uma determinada perspectiva de desenvolvimento econômico e social.” Os direcionamentos dados à gestão circundavam “uma proposta de gestão orientada para os valores do mercado e sua propalada democracia.” (ZANARDINI, BLUM e MICHELLON, 2013, p.09)

Nessa direção, ao analisar a educação no século XXI, Frigotto (2011, p.248) aponta três mecanismos que estão articulados e em ampla expansão nas secretarias de educação:

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. O segundo mecanismo, decorrente do anterior, talvez o mais proclamado pela mídia, notadamente pelas revistas semanais, é justamente o de se atacar a natureza da formação docente realizada nas universidades públicas, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar”. O terceiro mecanismo, condição para que os dois primeiros tenham sucesso, trata-se das ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmio às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, alcançam melhor desempenho, remunerando os professores de acordo com sua produtividade em termos do quantitativo de alunos aprovados. [...] O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.

Os mecanismos citados pelo autor carregam evidências de continuidade do caráter ideológico implícito no Plano Diretor que, ao pôr em voga a suposta ineficiência do Estado, cria mecanismos para justificar as reformas empreendidas para a educação. Nessa suposta ineficiência do Estado, a gestão ocupa lugar de destaque no sentido de que, por meio de modelos amparados na lógica de mercado, as reformas se utilizam de ferramentas de gestão que visam a aumentar a eficiência e a eficácia da escola, de acordo com os valores mercantis.

Ao tratar da educação no século XXI, Frigotto (2011, p. 246) aponta que as reformas se configuram em estratégias. Desse modo:

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida* acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

A educação, e, por conseguinte os modelos de gestão transplantados para dentro das escolas públicas estão diretamente relacionados às questões sociais, políticas e econômicas do país. As políticas educacionais recebem influências externas resultantes dos acordos estabelecidos entre os governos e os organismos internacionais, e a partir dessas influências são utilizados modelos e ferramentas de gestão como é o caso do PDE Escola

nos anos 2000. Tais acordos resultam em direcionamentos das políticas educacionais do país, especificamente nos modelos de gestão implementados no sistema educacional.

2.2 O ESTADO, OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A INSERÇÃO DO PRIVADO NO PÚBLICO

O conceito de Estado que utilizamos nesta pesquisa “é o mesmo que aquele proposto por Marx: Estado histórico, concreto, de classe e, neste sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.” (PERONI, 2003, p. 22)

Nessa busca, é mister compreender que, com o fim da Ditadura Militar no Brasil, o historicamente estabelecido, período de redemocratização, representado formalmente pela Constituição Federal de 1988, e no caso da educação também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, encampou mudanças no contexto nacional. Nesse período, foram impostos novos, ou na análise apresentada no capítulo três desta dissertação a partir de Faoro (2008), velhos ou renovados contornos ao Estado brasileiro. As alterações de dimensão pública tenderam a transplantar para o seu interior a racionalidade econômica do setor privado que, em detrimento dos critérios republicanos de gestão social, adotaram-se critérios privatistas embasados na racionalidade do custo e da efetividade, secundarizando ou excluindo a dimensão dos direitos sociais.

Nesse sentido, Peroni (2013, p.11) destaca que, historicamente, o Estado foi chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. “Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise.” (PERONI, 2013, p.11)

Esse contexto econômico foi paralelamente acompanhado pela presença dos organismos internacionais, os quais assumiram a incumbência de nortear as reformas nos aspectos pedagógicos e organizacionais da educação brasileira. Nesse período, a educação passa a sofrer especialmente, a partir da década de 1990, a intervenção dos organismos internacionais.

Figueiredo (2008)²⁰ explicita a influência da atuação do Banco no Brasil ao longo da história. Segundo a autora, inicialmente, após a Segunda Guerra Mundial, o Banco voltou suas ações para a reconstrução física e econômica dos países da Europa, ou seja, até a década de 1960, a educação era secundária para o Banco Mundial.

²⁰ FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político ideológica da globalização. *ProPosições* vol.19 no.1 Campinas Jan./Abr. 2008.

Na década de 1970, “a partir da conjuntura de crise internacional e das questões de segurança implícitas o Banco Mundial passou a considerar as causas sociais da pobreza e das necessidades básicas.” (FIGUEIREDO, 2008, p.03). Sob a presidência de Mcnamara (1968-1981), um dos principais responsáveis pela mudança na estratégia de política externa norte-americana, o Banco Mundial passa a encampar mudanças na sua concepção teórica, pois “nunca havia concebido a tarefa de desenvolvimento como algo relacionado ao alívio da pobreza. Defendeu que a pobreza deveria ser enfrentada, uma vez que os benefícios do crescimento econômico por si só não alcançariam os pobres” (FIGUEIREDO, 2008, p.03) Para ela, a população pobre precisa de um nível de renda adequado e de acesso equitativo aos serviços públicos essenciais, pois estes são fundamentais para sua saúde e produtividade.

É importante destacar que, em grande parte da América Latina, a influência desses organismos, “não ocorre sem embates e correlação de forças, especificamente no campo educacional, seja por parte de uma parcela da comunidade acadêmica ou através dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem nas escolas.” (PIRES *apud* PERONI, 2013, p.167)

Sendo a educação destacada pelo Banco Mundial na década de 70 como uma de suas políticas setoriais, a UNESCO foi perdendo suas atribuições para o Banco Mundial. Em 1984, com a saída dos EUA da UNESCO²¹, “o debate sobre a educação foi se transformando em assunto de negócios, de banqueiros e de estrategistas políticos.” (FIGUEIREDO, p.04) Sendo assim, as demandas apresentadas pela sociedade foram suplantadas por medidas de especialistas e tecnocratas, os quais se apresentavam na figura de assessores desses organismos multilaterais.

O reflexo dessas medidas apresentou-se fortemente na educação nacional, que mesmo com as resistências encampadas pelos movimentos sociais populares, bem como pelas entidades científicas e sindicais de educadores se posicionando contra a hegemonia dos setores empresariais na educação, pôde ser percebida no projeto educacional de Fernando Henrique Cardoso. Visando a ajustar o sistema educacional às demandas do mercado, esse projeto assumiu um currículo pautado no modelo de competências para, por meio da educação, desenvolver habilidades para atender às necessidades do mercado de trabalho. O termo competência tem origem no âmbito empresarial, dotado de um sentido

²¹Figueiredo (2008, p.04), explica que “a saída dos EUA da UNESCO situou-se no bojo do abandono da ideologia do desenvolvimento e de privilegiamento de outros meios de direção intelectual e moral presentes na ideologia da globalização, que surgiu a partir da crise estrutural do capitalismo.”

que perpassa as grandes medidas econômicas e políticas assumidas pelos países capitalistas centrais a partir da década de 80. O objetivo, então, para além de uma mudança semântica, é que a educação forme pessoas “competentes”, enquanto desempenho individual, e atenda aos anseios do mercado e do capital. Essa relação direta e subordinada da formação escolar ao sistema produtivo é historicamente estabelecida, de modo que, embora alguns discursos a contrarie ressaltando os direitos sociais e a formação para a cidadania, o que predomina são os interesses da produção com cunho capitalista. Toda essa adaptação da formação escolar ao sistema produtivo secundarizou o aprendizado pautado no conhecimento historicamente produzido pela humanidade, o qual deu lugar a formações adaptativas e instrumentais.

Nesse ínterim, algumas reflexões se apresentam, uma vez que é difícil primar por uma educação integral do sujeito se o objetivo é formar pessoas competentes e hábeis para o mercado; educar para a democracia se historicamente não somos democráticos; e, principalmente educar para a coletividade, solidariedade e inclusão se a sociedade capitalista é essencialmente individualista, competitiva e seletiva. Certamente não é tarefa fácil.

Conforme Silva (2002, p. 15),

Entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais. No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e da Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei nº 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei n. ° 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-lei nº 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial.

O fato é que, a partir da década de 80, a intervenção do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio na política macroeconômica tornou-se eminente. “O que vem produzindo o desmantelamento das instituições do Estado Nacional, o crescimento da dívida externa e interna dos países, a compreensão das atividades econômico-industriais e o empobrecimento regional e social.” (SILVA, 2002, p. 9)

Com isso, a política neoliberal dessas Instituições Financeiras Internacionais está a serviço do capital e, no entremeio, ficam o governo federal e estadual incumbidos de

direcionar encaminhamentos à educação básica pública, de modo a conciliar as demandas sociais existentes aos desígnios desses órgãos dirigentes.

Conciliar as demandas sociais, especificamente educacionais, e os ditames das Instituições Internacionais, é no mínimo contraditório. Para Marx (*apud* COUTINHO, 1996), no sistema capitalista não há como o Estado representar o interesse geral, não há consenso entre classes antagônicas; isso, na atualidade, em específico na educação, se expressa na minimização das políticas educacionais. Historicamente, a natureza dessas políticas tem sido assistencialista, populista e compensatória, dirigida aos grupos previamente selecionados e com duração limitada a cada governo (SILVA, 2002, p. 17).

O sistema capitalista está cada vez mais arraigado, encontrando alternativas concretas de sobrevivência e de renovação e, nesse âmbito, cria uma falsidade ideológica de que as oportunidades são as mesmas para todas as pessoas; os casos isolados de ascensão social são exaltados pelos veículos midiáticos como aqueles que aproveitaram as oportunidades enquanto outro não, o que supostamente teria ocasionado o seu estado de pobreza econômica, política e cultural. Trata-se de ilusão, pois na ordem capitalista, tudo se torna mercadoria, ou seja, vale o quanto consegue produzir e se não consegue vive-se em situação marginal, dependendo diretamente de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Para Silva (2002, p. 34):

Esse contexto favorece a implementação das políticas e estratégias do Banco Mundial, que com profissão de fé nas reformas socioeducacionais, sob o consentimento de parte do Ministério da Educação, propõe medida para a educação básica pública, que na prática são reproduções dos modismos externos, sem o devido discernimento crítico por parte dos gestores nacionais. Nesse sentido, a ausência de um projeto nacional, articulado pelo governo federal, que conceba uma educação básica pública e de qualidade torna-a cada vez mais vulnerável aos projetos externos. Mais que isso, conduz à absorção acrítica de projetos e programas, ao uso inadequado de conceitos e a americanização cultural dos Estados submetidos.

Tomando como base a análise do processo educacional das últimas décadas, percebemos que na educação, mesmo com o alargamento da distância entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, ainda é muito comum a importação de teorias e modelos pedagógicos que não passam de meras experiências e que não resistem às mudanças de governos, o que acaba por engrossar os índices do fracasso escolar. E a escola em meio a essa conjuntura histórica ampla e complexa, em grande parte passa a ser reprodutora e mantenedora desses ditames.

Nesse sentido, os Estados da América Latina, entre eles o Brasil, se tornam vulneráveis e dependentes submetendo-se às exigências da política macroeconômica dos organismos internacionais como forma de garantir as manutenções por eles disponibilizadas. Essa vulnerabilidade e dependência se configuram de modo a endossar o quadro de exclusão social, individualismo exacerbado, pobreza econômica e político-cultural, ocasionadas pelos ditames capitalistas.

No bojo dessa discussão acerca da intervenção dos organismos internacionais que interferem diretamente nos encaminhamentos das políticas educacionais brasileiras, reside um conjunto de variáveis amplamente complexas, dentre elas destacamos, nesta pesquisa, a gestão, a qual recebe a atribuição de utilizar-se de “ferramentas” para adequar os encaminhamentos educacionais pautados na racionalização empresarial, cujo objetivo principal se configura na obtenção de resultados relegando a formação integral do sujeito, por meio dos conhecimentos científicos, ao segundo plano. Nesse sentido, há que considerar que, historicamente, a escola pública sempre se fez presente nas sociedades capitalistas, sendo alvo de muitas discussões, de mudanças nos seus processos organizacionais e educativos, o que se configura em indicativos de que, para além dos interesses individuais, a lógica interna do capital concebe a escola pública como indispensável.

Nas sociedades do capital, ao mesmo tempo em que o poder do Estado regula, ele também é regulado, culminando numa relação de exploração e exclusão, sem que com isso impossibilite uma margem mínima que viabilize a sobrevivência recíproca entre sociedade e capital. Ao Estado fica também a incumbência de delinear as políticas sociais, entre as quais reside a política educacional, que muitas vezes torna-se apenas compensatória. Segundo Silva (2002, p.6):

As políticas educacionais constituem-se em prescrições constitucionais e institucionais, em ações, diretrizes e atos intencionais do governo com a convicção e intuito de imprimir, de disciplinar e de ordenar os rumos da educação em todo o país. Portanto, as políticas educacionais são resultado dos conflitos e das contradições entre os sujeitos históricos nacionais e os governos federal e estaduais e as instituições financeiras internacionais, a fim de imprimirem a direção desejada e o lugar da educação dentro do modo de produção.

O capitalismo mundial constantemente vem buscando estratégias para manter a sua lógica interna, visando a evitar a derrocada do sistema, entre elas evidenciam-se a globalização, a reestruturação produtiva, a reforma do estado e da gestão educativa, cujas

estratégias apresentam-se altamente impactantes, quer seja no Estado nacional ou na economia local. Nesse movimento do capitalismo, as políticas educacionais não estão à margem, mas sim no centro do processo.

Nesse contexto, a educação básica pública é assolada diariamente com baixas condições de trabalho que vão desde turmas superlotadas, espaços físicos limitados, baixos salários aos profissionais da educação, até a falta de formação continuada, o que contribui drasticamente para a mera reprodução dos encaminhamentos das mantenedoras, sem que se possuam integralmente as condições necessárias para fazer uso da pouca autonomia que é conferida às instituições de ensino.

Estes, entre outros fatores, expressam-se cotidianamente no espaço escolar, o que se torna determinante nos altos índices de fracasso escolar apresentados pelo país. Assim, é necessário considerar que, de acordo com Silva (2002, p. 5), as políticas educacionais são resultantes:

[...] em primeiro lugar, das imposições das instituições internacionais, particularmente do banco mundial, nas prescrições socioeducacionais, não apenas pelo montante financeiro de que dispõe, mas pela capacidade de gerenciar e manipular o consentimento dos governados; em segundo lugar, resultam da capacidade de as entidades, as associações, organizações e sindicatos avançarem na direção almejada pelas forças sociais opositoras; e, em terceiro lugar, das práticas pedagógicas inventadas, confrontadas e inovadas no interior da escola pública, em que conjugam histórias de vida, identidades, valores, concepções teóricas, culturas e saberes.

A autora traz a compreensão de que numa sociedade capitalista, as políticas educacionais também são direcionadas de modo a atender às especificidades do capital, não apenas interno, mas também externo, uma vez que também são financiadas por recursos de fontes estrangeiras que, para além dos tributos, igualmente oneram responsabilidades e obrigações que atendam aos interesses dos financiadores.

Além dos organismos internacionais citados anteriormente, segundo Oliveira (2009, p.68), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) teve grande relação e influência sobre a gestão educacional e na administração dos sistemas de ensino. Nesse sentido, destaca-se que:

Observando o contexto no qual se originou e se desenvolveu a CEPAL, e ainda mais especificamente, os aspectos condizentes à sua relação com a educação, nas questões atinentes à gestão educacional, é possível notar a forte influência que teve [...] na administração dos sistemas de ensino na América Latina.” (OLIVEIRA, 2009, p. 68)

Nesse sentido, a partir da preocupação com a criação de políticas econômicas que promovessem o desenvolvimento mundial, no pós-segunda guerra, “sob a cobertura da Organização das Nações Unidas (ONU), surgem as comissões econômicas para a Europa e Ásia (1946), e, em 1948, cria-se a CEPAL.” (OLIVEIRA, 2009, p. 68) Na sua criação, o pensamento cepalino²² “irá repousar numa concepção de Estado como uma instituição situada acima da sociedade, ou seja, das relações de classe e dotado de uma racionalidade própria.” (OLIVEIRA, 2009, p. 72)

Movida pelas dificuldades internas de desenvolvimento, “a CEPAL modifica, desde o começo dos anos 60, suas colocações e, retificando seu enfoque desenvolvimentista, passa a dar mais ênfase às reformas estruturais e à distribuição de renda.” (OLIVEIRA, 2009, p. 74) Segundo Oliveira (2009, p. 78), a CEPAL passou de agência ideológica a órgão técnico da ONU. Na mesma década, porém, com a abertura do ciclo das ditaduras militares, a América Latina foi assolada por uma crise que atravessou os anos 70, a qual igualmente provocou uma crise no interior da CEPAL. Esta, juntamente com o Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social (ILPES), seu organismo dependente, criado em 1962, passou a imbuir-se “da ‘grande’ tarefa de formação de técnicos planejadores para atuarem no contexto nacional dos países latino-americanos.” Nesse contexto, a ênfase compreendeu a “necessidade de aliar planejamento e educação para obter-se uma gestão eficiente.”

Como provedora dessa grande tarefa, a educação básica ganhou maior visibilidade, uma vez que esta é “percebida como um componente essencial ao desenvolvimento econômico [...], por propiciar aos indivíduos as ferramentas mínimas para participar da economia moderna como produtor e consumidor.” (OLIVEIRA, 2009, p.79)

Entretanto, se nas décadas de 1960 e 1970 a busca pelo desenvolvimento pautado na expansão do sistema econômico “pressupunha a participação vital do Estado como articulador das políticas destinadas a permitir e garantir a expansão econômica, superar o atraso e alcançar a prosperidade, a década de 90 parece indicar outros rumos.” (OLIVEIRA, 2009, p.85)

A crise fiscal e o endividamento dos Estados, incluindo as nações ricas, fazem com que as burocracias estatais tenham suas ineficiências ressaltadas, contribuindo na proposta de um Estado minimalista, distanciando-se do ideário

²² O termo “pensamento cepalino” parece referir-se a algo do passado, dos tempos em que a CEPAL reunia intelectuais acadêmicos, politicamente respeitados e suas formulações serviam de parâmetros para governos latino-americanos, mesmo que poucos, portadores do ideário nacional-desenvolvimentista (OLIVEIRA, 2009, p.89).

social-democrata. [...] O Estado passa a ser apontado como uma instituição morosa, pesada e ineficiente, os padrões de excelência e eficácia referenciados na iniciativa privada. Seus técnicos e planejadores são agora caracterizados como burocracias ineficientes, incapazes de atribuir eficácia e qualidade aos processos. (OLIVEIRA, 2009, p.86-87)

Trata-se, de fato, de uma redefinição do papel do Estado que passa de executor ou prestador direto de serviços para regulador e provedor, especialmente dos serviços sociais como a educação. Percebemos, assim, que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro está estritamente fundamentado nos direcionamentos da CEPAL.

A justificativa apresentada para apontar a necessidade imperante de reformas é a de que estas serviriam para superar ou para evitar a falência do Estado que, décadas após décadas, tem se mostrado ineficiente e, ao redefinir o papel do Estado transferindo à esfera privada a tarefa de executar e prestar serviços recuperar-se-ia a eficácia dos mecanismos de financiamento do setor público e das políticas sociais em particular.

As reformas administrativas propostas apresentam como tendência geral à descentralização e desconcentração dos poderes de decisão e à restauração da capacidade de coordenação e planejamento. [...] O planejamento central começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão. Ganham forças as propostas de descentralização administrativa na gestão das políticas sociais. Contra o planejamento centralizado em mãos de tecnocratas, contrapõe-se o poder local das comunidades, antes ignoradas pelos planejadores. [...] A noção prevalecente na atualidade é a de planejamento descentralizado, onde orientações gerais indicam o norte que a organização deve seguir e concomitantemente, atribuem mobilidade às unidades do sistema para que possam adequar as especificidades da realidade circundante. Daí a importância que a autonomia adquire nos novos modelos de gestão. (OLIVEIRA, 2009, p.87-88)

Nesse ínterim, “o poder não emana mais exclusivamente do Estado nacional, classicamente constituído, mas de novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele.” (OLIVEIRA, 2009, p.88)

Em meio a esse processo, as mudanças que se apresentam como necessárias à organização e administração dos sistemas de ensino, são guiadas pelos propósitos da descentralização, pois se o Estado tornou-se ineficiente teria que descentralizar, passando para a iniciativa privada aquilo que até então era o seu papel. Como resultado dessa redefinição, “na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização dos recursos, posicionando a escola como núcleo do sistema.” (OLIVEIRA, 2009, p.91)

“A referência à eficácia privada parte, normalmente, do suposto de que os recursos para a educação são suficientes, o problema é a gestão e distribuição racional dos mesmos.” Se o problema é a gestão, uma das saídas encontradas é que a “busca de uma nova metodologia capaz de superar as formas “tradicionais” e “basistas” de planejamento deve pautar-se no compromisso com a democratização da educação.” (OLIVEIRA, 2009, p. 96-97)

A reflexão apresentada acerca da trajetória histórica dos organismos internacionais nos direcionamentos das políticas educacionais e, por conseguinte nos modelos de gestão subsidia a compreensão dos seus rumos nos anos 2000. No caso do Estado do Paraná, os organismos internacionais exerceram forte influência nesses direcionamentos, especialmente a partir da década de 90.

2.3 A GESTÃO PARTICIPATIVA DO GOVERNO LERNER (1995-2002) E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Na sua primeira gestão, ocorrida de 1995 a 1998, Jaime Lerner foi eleito Governador do Paraná pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT). Após sua posse filiou-se ao Partido da Frente Liberal (PFL). A sua reeleição se concretizou, permanecendo como Governador do Estado no período de 1999 a 2002.

Ao realizar uma análise sobre esse período de gestão paranaense, o referencial teórico aponta uma significativa expansão nas relações com os organismos internacionais, especialmente manifestados, no âmbito educacional, por meio de grandes projetos encampados por essa gestão.

Zanardini (2004, p. 80) afirma que, nesse período,

Houve e há intervenção do Banco Mundial na concepção e implementação da proposta de gestão compartilhada no Estado do Paraná. Tal “intervenção” se justifica como uma das condições necessárias para que o organismo exerça papel de avalista junto aos financiamentos externos requeridos pelo Estado do Paraná.

Nessa direção, Hidalgo (2004, p.112) ao analisar o Projeto Qualidade no Ensino (PQE)²³, um dos grandes projetos dessa gestão que expressam essa intervenção do Banco Mundial, identifica “a existência de mecanismos de descentralização relativas à execução,

²³ O PQE - Projeto Qualidade do Ensino teve início no ano de 1994, cuja estrutura se compôs de 16 Programas e 41 subprojetos, contemplando os seguintes componentes: 1- materiais pedagógicos; 2- capacitação de recursos humanos; 3- rede física; 4- desenvolvimento institucional e 5- estudo, pesquisa e avaliação.

concomitante à recentralização das instâncias de definição, controle e avaliação da política educacional.”

O PQE teve início no ano de 1994, cuja sequência vai ao encontro da reforma do aparelho do Estado brasileiro (1995), pautada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

No contexto do Estado do Paraná, o PQE atendia ao processo de descentralização, gerenciamento, flexibilidade e eficiência. Nesse período, as políticas de educação incorporadas pela gestão de Jaime Lerner evidenciaram as orientações do Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O documento do Banco Mundial de 1995, *Prioridades e Estratégias para a Educação*, é imprescindível para a compreensão da concepção de gestão escolar empreendida pelo organismo internacional. Como destaca o próprio documento, as operações de crédito do Banco Mundial estão pautadas numa série de estudos sobre política educacional em vários países do mundo. O seu trabalho “se concentra no sistema de educação formal e no papel que os governos podem desempenhar através da aplicação de políticas financeiras e administrativas racionais que estimulem a expansão do setor privado e a melhora do funcionamento das instituições públicas.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. xii)

Na segunda parte do documento, o Banco Mundial aponta seis reformas essenciais que devem ser aplicadas de forma conjunta para resolver os problemas de acesso, equidade qualidade, e rapidez enfrentados pelo sistema educacional nacional. Tais reformas consistem em dar prioridade para a educação, prestar atenção ao rendimento escolar, concentrar o financiamento público na educação básica e recorrer ao financiamento familiar para o ensino superior, prestar atenção na equidade, aumentar a participação das famílias no sistema de ensino e dar autonomia às instituições de ensino a fim de permitir uma combinação flexível dos insumos educacionais.

O Banco Mundial recomenda a revisão do papel da escola e de sua forma de organização, sugerindo que é preciso pensá-la “a partir do mundo dos negócios, tendo em vista que a educação deve estar permanentemente ligada ao mercado e que se faz necessário torná-la eficiente, reduzindo os custos utilizados em sua organização.” (ZANARDINI, 2004, p.79)

Segundo a autora, na busca da racionalidade e eficiência da escola pública, de modo a se adequar aos pressupostos do mercado, as orientações do Banco indicam como

estratégia a introdução de mecanismos de flexibilidade e competitividade, a permanência do aluno na escola, a capacitação dos profissionais da educação e a participação da comunidade na gestão escolar.

Na década de 90, o Estado do Paraná encampou as prioridades e estratégias indicadas pelo Banco Mundial para a educação, com vistas à adequação à eficiência mercadológica. Construiu uma proposta de gestão compartilhada, a qual ao envolver a comunidade, apresentou como principal preocupação:

A competitividade e a redução de custos, uma vez que, além de assumir uma função executora, a comunidade estaria fiscalizando os profissionais da escola para avaliar seu grau de envolvimento com a busca de inovações que gerem qualidade e eficiência no ensino ministrado pela escola. (ZANARDINI, 2004, p. 83)

Nos bastidores da ênfase democrática da proposta de gestão compartilhada, é inerente uma forte tendência de reordenamento do papel do Estado frente às questões educacionais, sendo que ao mesmo tempo em que chama para si o controle e a regulação do sistema de ensino, faz uso de mecanismos que subsidiam a transferência das responsabilidades educacionais para a Comunidade Escolar, especialmente via Instâncias Colegiadas²⁴. Priorizou-se assim, a Associação de Pais e Mestres-APM como protagonista da proposta de gestão compartilhada.

Além das Instâncias Colegiadas, especialmente a APM, a centralidade das ações desse período de gestão ocorreu na figura dos diretores, os quais seriam incumbidos de “gerenciar” as Instituições de Ensino sob o prisma da gestão compartilhada, o que promoveria o consenso da comunidade escolar na busca por um ensino competitivo, com resultados satisfatórios e de baixo custo.

Assim, ocorre a descentralização de responsabilização pela Educação e não da tomada de decisões, ou seja, o Estado mantém o seu papel regulador e apenas viabiliza e articula mecanismos de transferência de responsabilidades para as próprias Instituições de Ensino, bem como para a comunidade em que estão inseridas. Percebe-se a ênfase numa administração embasada numa forte tendência de inserção da esfera privada na esfera pública, cuja ênfase pode ser percebida em autores como Lenardão *et al.* (2002, p. 2), que destacam:

²⁴ As Instâncias Colegiadas são grupos organizados dentro das Instituições de Ensino, cujos componentes são representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (Direção, Equipe Pedagógica, Professores, Agentes Educacionais I e II). O Conselho Escolar, a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmios Estudantis devem possuir Estatutos próprios e a sua composição é bienal.

No que diz respeito à administração da rede, algumas das medidas adotadas pelo governo foram: Terceirização; capacitação em larga escala disseminando conceitos administrativos/gerenciais da iniciativa privada; estabelecimento de mecanismos de ampliação da jornada docente via projetos de ensino complementares; tratamento das Direções Escolares, dos Conselhos Escolares (CEs) e Associações de Pais e Mestres (APMs) como simples extensões da Secretaria de Estado da Educação (SEED) no interior das escolas; estímulo à competição entre as unidades escolares, como forma de desenvolvimento de um mercado educacional, que inclui mecanismos de repasse das responsabilidades acerca do ônus educativo para as famílias dos alunos.

O autor evidencia que o governo Lerner, nos seus oito anos de gestão, foi marcado por uma forte tendência de inserção do setor privado no setor público, estabelecendo intensa ligação junto aos organismos internacionais, especialmente com o Banco Mundial.

Tal afirmação do autor vem ao encontro do diagnóstico do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE/PR) (2005), um dos documentos utilizados nesta pesquisa, segundo o qual, nesse período a educação básica foi marcada pela influência das agências de financiamento internacionais nos programas e metas educacionais; pela presença da iniciativa privada na gestão do sistema educacional do Estado (Paranatec, Universidade do Professor, Paranaeducação), a publicidade de empresas privadas no ambiente escolar (projetos de interesses empresariais desenvolvidos dentro das escolas públicas e avalizados pela Secretaria); a desvalorização dos trabalhadores em Educação (no Paraná, foram oito anos de estagnação salarial, ausência de Plano de Carreira, Cargos e Salários, entre outros); a descaracterização do papel do trabalhador da Educação como servidor público e como educador, via oferta de cursos de capacitação, de caráter motivacional e de formação de um perfil profissional autônomo e liberal, orientado para a adaptabilidade ao mercado, perdendo-se a essência da produção de conhecimento; a convivência de um discurso liberalizante e uma prática antidemocrática (no Paraná, as eleições de diretores das escolas passaram a ser “controladas”); a importação automática de teorias e modelos de gerenciamento do ambiente empresarial, direcionados pela competitividade e produtividade, para o sistema educacional e suas instituições de ensino, “direto do chão da fábrica para o chão da escola”; pais e comunidade, chamados para prestarem serviços nas escolas, ao invés de discutirem a educação de seus filhos e influenciarem na gestão escolar.

Nesse documento fica explícito, ainda, que:

Nesse contexto educacional impregnado pela força da ação governamental liberalizante, não deixou de existir ação de resistência dos trabalhadores da educação e de grupos organizados de diferentes setores da sociedade. Destacando-se como resultado deste movimento de luta pela educação pública,

gratuita e de qualidade em que surge o “*Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira*”, em 09 de novembro de 1997, fundamentado em princípios da gestão democrática da educação na perspectiva da autonomia, da representatividade social e da formação da cidadania. [...] É nesse ambiente de urgências, que devemos repensar a gestão pública da educação do Paraná. (PARANÁ, 2005, p.77)

Por meio do referencial teórico utilizado, do diagnóstico do PEE/PR e a partir das considerações do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE)²⁵, cujos estudos subsidiaram essa etapa da discussão acerca do Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada no Estado do Paraná nos anos 90, se evidencia que, historicamente, a educação pública vivenciou um processo crescente de inserção privada encampado pelo enfoque à gestão compartilhada. Tal apropriação foi herdada das empresas privadas que utilizavam esse termo para, ideologicamente, promover a adesão dos seus *colaboradores*²⁶ aos propósitos da empresa. Essa lógica gerencial foi implantada no universo escolar utilizando-se de mecanismos particulares, conforme também explicita Almeida (2004, p.71):

Constata-se nas políticas públicas do Estado do Paraná uma lógica gerencial direcionada para a gestão compartilhada, desde o conteúdo dos cursos para diretores escolares, até a publicação e distribuição de jornais institucionais da Secretaria Estadual direcionados para diretores, presidentes de APMs e professores. Também a revista *Gestão em Rede* configurava-se num veículo de promoção da gestão compartilhada ou gestão participativa. Essa revista é editada pela RENAGESTE (Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional).

Tais rumos tomados pela educação estão diretamente vinculados aos condicionantes externos de organismos internacionais. Segundo Fonseca (1998, p15), o documento político do Banco de 1995 evidenciou que:

O ideal democrático de universalização do ensino foi reduzido à oferta do nível primário, para o qual o Banco recomenda prioridade na assignação dos seus créditos e na distribuição dos recursos públicos dos países em desenvolvimento. Os níveis de ensino seguintes deverão ser dimensionados seletivamente. Para tanto, são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

²⁵ O Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar- GPGE foi composto por docentes e aluna da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e da Universidade Paranaense (UNIPAR).

²⁶ Colaboradores é a nomenclatura empregada aos funcionários das empresas privadas, cujo cunho ideológico visa a fazer com que os trabalhadores se sintam parte da organização e não meramente “empregados”, o que na concepção mercadológica, faz com que “vistam a camisa” da empresa como se fosse sua. Tal termo está estritamente ligado à intenção de aumentar a dedicação do trabalhador e, conseqüentemente, a maior produtividade.

Além da descentralização e da flexibilização da estrutura do ensino, outro aspecto apontado pela autora como central nas ações do Ministério da Educação nesse período foi a avaliação externa, cujos direcionamentos incidem também sobre a diminuição da carga financeira dos governos. Para a realização dessa avaliação, “o Banco sugere o estabelecimento de critérios gerenciais e de eficiência, por meio dos quais busca-se alcançar a qualidade da educação.” (FONSECA, 1998, p.16)

A flexibilização dos sistemas escolares, palavra de ordem da política educacional dos anos 90, “constitui, também, um dos pilares para a implantação da política seletiva. Neste sentido, sugere-se a desregulamentação dos critérios legais para facilitar a ampliação do setor privado.” (FONSECA, 1998, p.16)

Quanto à descentralização Fonseca (1998, p.17) afirma que:

A estratégia de descentralização proposta pelo BIRD teria duas consequências fundamentais. A primeira seria a participação da comunidade na condução do processo escolar garantindo, portanto, a sua autonomia; a segunda seria a diversificação do ensino de forma a adequá-lo às peculiaridades locais (BIRD, 1995-a). A análise dessa proposta deve ultrapassar o nível da retórica de participação e autonomia. No documento setorial de 1995, o Banco esclarece que a participação da comunidade na escola é uma das formas de estimular o custo compartilhado do ensino, isto é, fazer que a comunidade aceite dividir as despesas escolares. Vista deste ângulo, a descentralização contribui, preferentemente, para a política de recuperação de custos e para a redução do papel do Estado na oferta dos serviços educacionais.

Nos estudos realizados pela autora, evidenciou-se que as funções do Banco, nesse período, transcendem a cooperação técnica e financeira atingindo o cerne dos serviços sociais. Elabora políticas para os setores financiados, entre eles a educação, a qual passa a ter uma função política específica nas diferentes fases da cooperação técnica, segundo a evolução do projeto econômico do Banco. Contraditoriamente, “alguns ideais cultivados no âmbito educacional, como igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia, passam a ser subordinados à lógica da racionalidade econômica.” (FONSECA, 1998, p.18)

Em consequência desse processo, Fonseca cita a desconsideração à autonomia, nas palavras da autora:

Como resultado da subordinação da proposta educacional à política de recuperação de custos, a autonomia do setor educacional é desconsiderada. De um lado, deslocam-se os objetivos da educação para uma racionalidade que se localiza fora dela, isto é, que não faz parte das suas finalidades próprias. Assim, a complexidade do desafio social brasileiro fica reduzida ao cumprimento de objetivos que atendem mais ao imperativo econômico do sistema internacional

do que à realidade local. A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação. (FONSECA, 1998, p. 18)

Eis o cenário de intervenção dos organismos internacionais e de consentimento dos governos que, conforme Silva (002) constituíram o formato das políticas, entre elas as educacionais, nos anos 90, que no caso do Estado do Paraná incidia no período lernista.

Os acordos firmados entre os governos e os organismos internacionais são justificados pela anunciada necessidade de alterar estruturalmente a educação brasileira. Com as condicionalidades impostas, as quais são inerentes a esses acordos, entretanto, longe de promover tais mudanças acaba por reforçar o que está posto sem que chegue à desejada qualidade educacional. A intervenção consentida dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais acaba por priorizar a lógica da racionalidade econômica, mantendo e acentuando a subordinação dos princípios e fins da educação aos seus preceitos.

Em lugar da anunciada interdependência, promove-se a subordinação do setor educacional à influência de organismos internacionais, seja por meio de condicionalidades políticas impostas na negociação dos acordos, seja pela indução à dependência por recursos externos e o consequente aumento da dívida pública. (FONSECA, 1998, p. 20)

Com o término do mandato de Lerner (1995-2002), Requião (2003-2010) assumiu o governo, e por duas gestões consecutivas enfatizou que apresentava uma proposta diferenciada para a educação paranaense, de combate ao neoliberalismo e de colocar o Estado a serviço dos pobres, fundamentando os seus discursos no que preconiza a Carta de Puebla²⁷.

2.4 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ NO GOVERNO REQUIÃO (2003-2010): CONTRIBUIÇÕES DA SEED E DA APP SINDICATO

Para realizar esta análise, contamos com as contribuições de uma representante da SEED e de um representante da APP, os quais participaram de diferentes maneiras dos encaminhamentos dados às políticas educacionais do Estado do Paraná no período

²⁷ A Carta de Puebla trata-se do resultado da Conferência Episcopal realizada no ano de 1979, em Puebla de Los Angeles, no México. O documento expressa a opção preferencial pelos pobres, cujos princípios colocam a vida e a defesa dos direitos humanos como centro de qualquer projeto, chamando a atenção para as expressões da questão social que assolam a sociedade Latina e Caribenha.

estudado. A contribuição desses dois profissionais se configurou em um importante elemento da nossa pesquisa, pois as entrevistas nos forneceram dados fundamentais para a compreensão da direção assumida pela educação e especificamente pela gestão no Governo Requião.

Nacionalmente, a conjuntura da primeira década dos anos 2000, “dominantemente, foi marcada pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docente.” (FRIGOTTO, 2011, p.247)

No Estado do Paraná, ao considerar a história de Roberto de Mello e Silva Requião, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) como governador, o seu primeiro governo ocorreu de 1991 a 1994, antes de Jaime Lerner que governou o Estado de 1995 a 2002. As suas duas gestões pós- Lerner, as quais se configuram o foco de análise desta pesquisa, realizaram-se de 2003 a 2010.

No seu discurso de posse do primeiro mandato pós- Lerner em 2003, Requião apresenta um diagnóstico acerca do contexto nacional e estadual daquele período:

A nossa vontade e a nossa decisão de mudar. O Paraná, como parte do Brasil, vê aqui refletida a dura e sofrida realidade nacional. Não somos ilha, não escapamos dos efeitos destruidores das políticas neoliberais que, nesses últimos oito anos, tornaram ainda mais agudos os já seculares problemas sociais. (REQUIÃO, 2003, p.01)

E, sobre a educação, explicitou:

Nesta caminhada que nos trouxe até aqui passamos pelas escolas. Estivemos nas salas de aula com as nossas crianças e os nossos jovens. E vimos que lá se gesta, cria e amolda o Paraná, não apenas o do nosso futuro, mas o do dia de hoje mesmo. E vimos que as tantas deficiências da nossa escola podem comprometer esse futuro. [...] É por isso que vamos fazer, estamos prontos e preparados para fazer, aqui no Paraná, a maior revolução na educação pública que este país já viu. (REQUIÃO, 2003, p.01)

O governador assumiu publicamente, nos seus discursos, que pretendia fazer uma “revolução” na educação pública do Estado do Paraná. Compromisso de grande envergadura, já que, de acordo com o seu próprio diagnóstico, o Estado e o país sofreram os efeitos destruidores das políticas neoliberais nos últimos oito anos.

Na primeira gestão, explicitamos que o seu governo, via SEED encampou um grande projeto que visava a responder ao compromisso anunciado: a construção do

PEE/PR. Tal iniciativa buscou envolver os diferentes sujeitos de todos os níveis e modalidades da educação, além de representantes e autoridades de instituições ligadas à educação do Estado do Paraná. Como destacamos no capítulo I, foram quatro anos de trabalho direcionado para esse propósito, cuja metodologia abarcava os processos de formação. Apesar de não sair da sua versão preliminar, o processo possibilitou avanços rumo à construção democrática, contudo esbarrou em limites que fez com que esse grande projeto não se concretizasse. O processo de construção do PEE/PR criou elementos importantes na busca de uma educação pública de qualidade, dentre eles destacamos a participação dos diversos segmentos, as discussões coletivas, a formação dos professores e funcionários, o trabalho com as direções, equipes pedagógicas e instâncias colegiadas. Não alterou, contudo, as bases que historicamente movem os direcionamentos das políticas educacionais.

Reeleito, no seu discurso de posse do terceiro mandato (2007), Requião descreve o seu governo: “E não é um governo de centro-esquerda, não. Não venham com esses centrismos, com esse equilibrismo. Somos sim um governo de esquerda.” (REQUIÃO, 2007, p.04) Ainda nesse momento, Requião complementou:

Desmontaram o Estado, diminuíram-no, enfraqueceram-no. Afinal, para os neoliberais, a existência do Estado justifica-se à medida que sirva ao mercado [...]. Nós recuperamos o Estado e o Estado passou a ser um elemento essencial para a retomada do desenvolvimento paranaense. (REQUIÃO, 2007, p.04)

E, ao tratar da educação, enfatizou: “Na Educação, uma transformação extraordinária. Não há quem no Brasil deixe de reconhecer os avanços da educação pública paranaense nesses quatro anos.” (REQUIÃO, 2007, p.04)

Ao realizar uma análise da orientação política do Governo de Roberto Requião, evidencia-se que, se por um lado Jaime Lerner encampou declaradamente esse processo de privatização dos serviços públicos, por outro, Requião caracterizou o seu governo como o governo da “mudança”, contrário às ações neoliberais que assolaram o país, especialmente a partir da década de 90, definindo-se como “de esquerda”.

Sobre o governo Requião, o entrevistado da APP destacou que foi um pouco diferente do Governo anterior, pois houve debates prévios para depois implantar determinadas políticas na área da educação. Cita como exemplos: o fechamento dos cursos técnicos e profissionalizantes ocorridos na gestão Lerner, cujo Programa intitulado

PROEM²⁸ e que tinha financiamento internacional fechou mais de 1080 cursos no Paraná além de sucatear os Colégios Agrícolas no Estado, o que caracterizou um desmonte muito grande. E, no Governo Requião, em virtude de maior abertura para o diálogo, a reabertura foi debatida havendo o retorno dos referidos cursos; a Matriz Curricular que era menor no Governo Lerner, cujo número máximo de aulas semanais era de vinte e quatro para o período diurno e vinte para o período noturno, ocasionando aulas vagas durante a semana, foi modificada imediatamente no início do governo Requião, passando a compreender 25 aulas manhã, tarde e noite, ampliando o número de disciplinas ofertadas na escola, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio; no Governo Lerner, discordava-se da eleição para diretores de escola, passando o voto do Governo a ter mais peso que o da comunidade na hora da escolha²⁹, era uma comissão que escolhia o diretor de escola e não a comunidade, fator este que também foi superado, na gestão de Requião, por meio da aprovação de uma Lei legitimando a escolha pela comunidade. “*Sabemos que não basta eleger o diretor, mas é um princípio importante e é o começo para que a gestão democrática aconteça em cada escola.*” (REPRESENTANTE APP, 2014)

O entrevistado considerou que, no governo de Requião, houve maior abertura para a participação da APP Sindicato enquanto representante dos profissionais da educação. Tal posicionamento se assemelha com o da entrevistada da SEED, a qual destacou:

Durante o governo, havia, vamos dizer assim, uma compreensão comum com o grupo da APP Sindicato que estava na gestão, [...] a gente tinha uma aproximação bastante grande enquanto ideia, concepção de educação. Mas compreendendo que o espaço da instância de discussão do Sindicato é diferente do da gestão [...] Entendendo que o papel do sindicato é fundamental o tempo inteiro em qualquer governo, em qualquer momento, talvez não tanto no sentido de somente brigar naquele momento, mas eles estavam sempre presentes para apontar onde estavam os equívocos, [...] a gente tentava achar uma mediação, [...] como gestora, dizia do limite nosso em implementar daquele jeito, não podia ceder em algumas coisas, mas tentava fazer a mediação por compreender que eles também tinham o mesmo objetivo e a mesma compreensão da função social da escola e da educação. Respeitava nesse sentido, mas guardando os espaços legítimos. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

A entrevistada relatou que sempre havia diálogos entre a APP enquanto representante dos profissionais da educação do Estado e o governo, via SEED. Enfatizou a importância da atuação da APP junto às políticas educacionais, embora, na sua concepção, haja espaços legítimos de atuação.

²⁸ Sobre o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM, consultar Nogueira; Figueiredo; Deitos (2001).

²⁹ Sobre a eleição de diretores, consultar Paro (1996).

Requião, nos seus discursos, condenou a privatização. Via SEED, implementou uma política educativa direcionada por educadores em articulação com as Universidades Públicas do Estado, os quais assumiram a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e, no âmbito curricular, buscaram elaborar uma proposta predominantemente identificada com as teorias críticas, resultando nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná, divergindo de outros estados do país que norteavam a sua prática educativa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁰. Sobre esses encaminhamentos, em entrevista, a representante da SEED revelou que, para além de uma alteração curricular, a intenção era a mudança de concepção acerca do papel do Estado. Nesse sentido, destacou que:

Embora a gente não tivesse desde o início essa postura, fomos assumindo à medida que foi passando o tempo, uma perspectiva dentro da pedagogia histórico crítica. Cortou aquela concepção de um sujeito mais abstrato e, portanto, as culpabilizações dos seus fracassos eram individuais por conta da perspectiva da concepção do sujeito, isso muda e passa a ter uma implicação do professor, da comunidade, da escola, da política na educação das crianças, jovens e adultos, então isso é fundamental. É a mudança da concepção, do papel do Estado. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Para ilustrar a busca por uma ruptura em relação ao modelo de gestão de Lerner, a entrevistada destacou que: “A mudança dentro das políticas seria a concepção de sujeito, a função social da escola e a concepção de educação, essas foram mudanças radicais.” (REPRESENTANTE SEED, 2014)

A entrevistada pontuou que os maiores desafios enfrentados foram:

O mais duro foi a questão dos PCN que foi rompido, a questão da interferência dos organismos e da interferência dos Institutos privados principalmente dos Bancos, dos banqueiros, isso foi uma ruptura mesmo. Todos achavam que podiam dizer o que tinha que ser feito na educação, eles tinham um modelinho. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

A dificuldade de romper com o que estava posto foi descrita pela representante da SEED, a partir do seguinte contexto:

A Secretaria era muito grande, é muito grande, e tinham forças contraditórias internas, continua tendo, imagina, mesmo numa gestão diferenciada deve ter, então para compreender essas forças com as quais eu tinha que lidar eu conversei muito e assim, existem estudos com relação a isso, eu não vou saber

³⁰ Criados na década de 90, “[...] os PCN’s foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem.” Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. Acesso em 31 de janeiro de 2015.

precisar números, mas quando assumiram em 2003 as salas da Secretaria, a maioria das salas ali onde ficava a Superintendência, todo aquele prédio principal, eram todas assim: do Instituto Unibanco, do Instituto Itaú e aí tinha os funcionários do Estado noutros lugares. Mas como se fosse um cantinho, mas eram dezenas de projetos inseridos dentro da Secretaria, a gente lembra na rede como era a coisa em si, mas a gente não fazia ideia, assim, a gente não tinha ideia da dimensão, quando você entra no lugar e vê a distribuição geográfica inclusive. Então, eu entendo que foi uma ruptura mesmo, tanto que raramente algum grupo desses ia pedir para ter um apoio do Governo do Estado, ONG, qualquer apoio, porque aí houve uma radicalização. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

O enfrentamento foi realizado pela SEED, por meio do fortalecimento do Currículo Escolar, a partir da construção das Diretrizes Curriculares, tendo como ênfase o fortalecimento da autonomia das escolas por meio da construção dos Projetos Políticos Pedagógicos; pelo Projeto de Formação de Professores e reconhecimento do funcionário de escola como Educador articulado ao Plano de Carreira dos trabalhadores em educação; pela realização de convênios com as Universidades Públicas, destaca-se a Universidade sem Fronteiras, em detrimento das parcerias com instituições privadas; reestruturação das Matrizes Curriculares; Instâncias Colegiadas e avaliações internas, entre outros compromissos assumidos por essa gestão. Ao tratar dos encaminhamentos da SEED para a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, a entrevistada detalhou:

*Foi um enfrentamento, a gente sempre conversou com o Governo Federal, com a equipe lá do MEC, com as equipes, tinha o apoio de alguns de outros nem tanto, mas eles nunca compreenderam a importância também do Ministério ter assumido uma reformulação, tirar os PCN de cena, que eles continuaram mantendo até o final do governo Lula ainda tinham os Parâmetros, não tinha outra coisa no lugar, aí às pressas eles fizeram alguma coisa, a gente tentou várias vezes via Fórum do Ensino Médio, via outros espaços, via Conselho dos secretários, todos os Estados fizeram, cada um fez do seu jeito, as Diretrizes, uns mais abertos outros não, mas todo mundo fez alguma coisa, enquanto o governo criou uma lacuna e a gente que tinha uma compreensão específica de sociedade a gente brigou muito para que eles fizessem, mas não deram conta, infelizmente porque faz falta no país. Existiu uma nota, acho que em 2010 do Conselho Nacional, que tira os PCN como orientação nacional, mas não põe outra coisa no lugar de forma clara, mas tem um parecer do Conselho que coloca, ficou uma lacuna como tem agora com o Ensino Médio, a gente avançou bastante, claro, tem fragilidades contradições, mas tinha uma postura, a gente tinha um objetivo e disso a gente não abriu mão e continua com o mesmo princípio, a gente consegue avaliar de longe que essas contradições presentes fazem avançar e recuar, [...]. Do mesmo modo, o DEB se encarregou de estruturar as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE, com a **participação** dos professores de todo o Estado do Paraná. (REPRESENTANTE SEED, 2014)*

Ao destacar como se deu esse processo, ela contextualizou:

No geral, a política do Lerner pegou os Parâmetros e instalou, nem reformulou aquilo, praticamente adotou direto, um exemplar para cada um, todo mundo recebeu em casa. A política era abrir a escola para esse gerenciamento da escola, com a comunidade, mas no sentido de substituição do Estado. Então as políticas mesmo de manutenção da escola, a comunidade tinha um papel inclusive de dar aula, no Governo posterior isso acaba. E de fato foi o enfrentamento mais difícil porque existia uma demanda ainda, um entendimento de modo geral em todo o governo, acho que ia e voltava e tinha uma demanda de achar que era bom fazer isso, que não iria prejudicar, não tinha reflexo na política, mas houve uma discussão intensa da função social da escola, isso mudou radicalmente: qual a função social da escola³¹ e como que a comunidade entrava na escola, uma valorização do Conselho Escolar, e claro enquanto gestão escolar, mas cada um no seu papel e o papel do Pedagogo na escola, isso foi muito importante no Paraná, não aconteceu em lugar nenhum do Brasil. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Percebemos na fala da entrevistada um enfoque sobre a mudança de concepção acerca da função social da escola e do papel da comunidade na escola. Segundo essa concepção, a participação da comunidade não ocorre no sentido de desresponsabilização do Estado em relação às políticas educacionais. A participante enfoca ainda o fortalecimento das lideranças da escola, dentre elas as equipes pedagógicas e o Conselho Escolar no sentido de dar um direcionamento para a educação do Paraná.

Na concepção dos representantes da APP e da SEED, houve rupturas nos encaminhamentos referentes às políticas educacionais na gestão de Requião em relação à Lerner. Entre elas, a entrevistada da SEED destacou:

A questão das orientações curriculares; a formação dos professores; o funcionário como profissional da educação; a importância do pedagogo nessa elaboração, articulação; o investimento no ensino técnico, que tinha uma transferência quase total da iniciativa privada, foi reconstruído o ensino médio nível técnico no Paraná; a formação dos professores que na época quem fazia eram os Institutos, [...] o Faxinal do Céu [...], um orçamento gigantesco. Prioritariamente, dinheiro público nas Universidades Públicas, isso é uma coisa muito forte; dinheiro público no setor público. [...] tem tanta coisa do governo que eu acho que foi importante, claro que com as fragilidades, eu tenho bem claro isso. [...] existe um reconhecimento em várias áreas, até hoje tem o efeito disso, o reconhecimento, o respeito [...] é um reconhecimento coletivo. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Houve, de fato, avanços na educação do Estado do Paraná no período, até porque, após a ênfase neoliberal empreendida no país e no Estado na década de 90, todo e qualquer

³¹ A função social da escola nesse período visava “privilegiar o desenvolvimento de habilidades expressas nos quatro pilares da educação defendidos no relatório Jaques Delors, em detrimento dos conteúdos de ensino.” Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/semana_pedagogica_fev_2010.pdf. Acesso em: 31 de janeiro de 2015.

direcionamento em prol das políticas sociais, e neste caso educacionais, seria muito perceptível. Inclusive porque, naquele momento, outros caminhos eram necessários para quem quer que fosse assumir ou se manter no poder.

De acordo com o representante da APP Sindicato, algumas rupturas se tornaram possíveis, especialmente a partir da alteração da Constituição do Estado do Paraná ocorrida em 2006, cuja vigência se deu a partir de 2007, obrigando o Estado a investir, no mínimo, 30% dos recursos do Estado para a educação:

Com isto, nós tivemos no último mandato do Requião mais recursos para a educação, aí foi possível implantar Planos de Carreira, como o Plano de Carreira dos funcionários de escola, foi possível implantar o PDE, que estava no Plano de Carreira desde 2004 para os professores, mas não tinha saído do papel, e com o aumento dos recursos para a educação, aprovado em 2006 e começou valer para 2007, então em 2007 nós já tivemos a primeira turma do PDE, foi possível também na sequência aprovar o Plano de Carreira dos funcionários de escola que foi em 2008, foi possível também implantar a dobra de padrão para que os professores não precisem fazer dois concursos para a mesma disciplina, foi possível então fazer algumas mudanças importantes, inclusive recuperar os salários. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Tal afirmação do entrevistado vem ao encontro da data da Emenda Constitucional que alterou o artigo 185 da Constituição do Estado do Paraná, passando a contemplar o seguinte conteúdo:

O Estado aplicará, anualmente, 30% (trinta por cento), no mínimo, e os Municípios aplicarão, anualmente, 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (Redação dada pela Emenda Constitucional de 02/08/2007) (vide Lei 16889 de 02/08/2011). (PARANÁ, 2014, p.68)

Sobre essa questão orçamentária, a representante da SEED assim se posicionou:

Quanto ao orçamento para a educação, sei que a gente investia quase 30% no segundo governo [...]. Quando eu falo 30%, entenda toda a educação: básica e superior, mas a maior parte para a educação básica, mas chegava a 30% sim. No segundo governo, não tem financiamento exterior. [...] a gente tinha um orçamento grande, [...] por isso que a gente conseguiu fazer PDE [...]. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Segundo a participante, “[...] não havia repasse de dinheiro para entidades privadas, terceirizando a tarefa de pensar a educação [...]. Isso é uma coisa muito forte; dinheiro público no setor público.” (REPRESENTANTE SEED, 2014) É importante destacar que essa questão apontada pela entrevistada quanto ao investimento do dinheiro

público no setor público é uma demanda histórica da educação brasileira desde Anísio Teixeira, que defendia no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, o ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

A entrevistada comentou como se dava a “relação” público-privada em relação aos Institutos, os encaminhamentos federais e a implementação destes na rede estadual:

Todos os Institutos, qualquer um deles não tinha entrada direta, às vezes algum indiretamente pelo governo federal, por exemplo, o Programa Agrinho, o que a gente fazia: minimizava ao máximo os impactos que aquilo poderia causar nas escolas, porque existia uma parceria muito grande do Estado do Paraná com o governo federal [...] então a gente dizia para o Governo Federal: “isso a gente não concorda”, a gente sempre disse, mas não numa reunião aberta, sempre numa articulação privada com os técnicos e chefias do MEC e a gente negava muitas coisas, mas algumas coisas entraram [...] assim aqueles prêmios, a gente evitava ao máximo [...] não tinha nenhum incentivo para isso. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Em relação ao público e o privado, nesse governo a entrevistada complementou:

O próprio MEC sofre essas interferências, por exemplo, aquela política de olimpíadas que eles incorporaram, nós fizemos um esforço grande para segurar essas intervenções, a própria CGE contribuiu, os departamentos sabiam disso, alguma coisa passou por conta da gente estar inserido num espaço, também essa ruptura total a gente iria virar uma “ilha”, [...] depois o IDEB foi uma coisa interessante, uma avaliação em si, foi inovadora quando ela engloba a progressão com avaliação [...] o que estava posto ali nos descritores era que a escola deveria de fato ensinar e avaliar. Mas quando atrela a questão da progressão, não só a nota foi uma novidade, [...] não a avaliação colocada pelos organismos, que isso é uma polêmica e de fato quando começou no país foi na linha da política da meritocracia [...] de premiar as escolas, a gente entende como prejuízo para a educação, vai prejudicar, não tem nada de bom nesse aspecto de produtividade. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Outro ponto chave da educação no governo Requião, segundo o representante da APP, foi que com os convênios firmados com as universidades públicas do Estado, tornou-se possível formar uma equipe de professores e profissionais da educação para compor a SEED, que possuíam amplo conhecimento na área da educação, cujos direcionamentos, desde os encaminhamentos pedagógicos até os administrativos, eram pautados num rico arcabouço teórico e sempre com ações contínuas e sistematizadas. “Foram vários professores, das nossas universidades federal e estaduais, que puderam compor a equipe [...]” (REPRESENTANTE APP, 2014)

Na sua concepção, nesse período, a educação foi menos centralizada, contou com professores das universidades federais e estaduais do Paraná para compor a equipe, o que

também favoreceu algumas rupturas em relação ao Governo Lerner. O entrevistado citou alguns exemplos de conquistas:

Então, nós não tínhamos auxílio transporte e conquistamos, os funcionários também não tinham, nem vale transporte, também não tinha hora-atividade e foi uma luta para conquistar, os pedagogos tinham que se aposentar como se fossem funcionários de escola e não como professores, isso depois de bastante conflito nós conseguimos evoluir. Então, foi possível avançar com relação ao Governo Lerner, mas não foi possível avançar tanto quanto a gente precisava, então a gente não nega que teve avanço, mas também critica porque podia ter avançado mais.

Na fala do entrevistado, entendemos que o governo Requião, por meio da SEED, foi menos centralizador em relação aos encaminhamentos das políticas educacionais, por admitir maior participação de outras instâncias nas discussões de encaminhamentos pontuais, entretanto o centro de poder de decisão manteve-se centralizado no governo. Tal constatação se confirma na fala da representante da SEED que destaca:

Centralizamos, tem gente que critica, mas acho que não tem outro jeito tem que centralizar, não existe aquela história de ter cada um, um currículo “cada um por si e Deus por todos” não dá pra pensar assim e isso foi uma coisa que a gente fez de fato e deu certa unidade. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

E, para buscar essa unidade, especialmente na segunda das duas gestões estudadas, a forma encontrada foi o fortalecimento ou a criação de novos setores que seriam responsáveis pela articulação das políticas educacionais. Foram criados departamentos com o objetivo de centralizar ou de dar unidade à educação do Estado, como destaca a entrevistada: “[...] já tinha sido aventado que eles iriam configurar outros setores no Governo seguinte (2007-2010) [...].” (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Criado no início do segundo governo de Requião (2007), um dos setores configurados foi a Diretoria de Políticas Públicas e Programas Educacionais (DPPE), a qual tinha o papel de articulação:

Quando foi reeleito o governador, entre as mudanças, foi criada uma Diretoria de Políticas Públicas e Programas Educacionais, para pensar um pouco essa articulação com algumas coisas que vinham do MEC, e como é que se articulava com as políticas estaduais, que às vezes não tinham muita aproximação [...] não podia haver também uma rejeição total à política do MEC, uma vez que o governo apoiava o governo nacional. Então foi criada essa diretoria com a intenção de reorganizar algumas coisas dentro da Secretaria. [...] Diretoria era função bem de articulação mesmo, lidava com todos os departamentos, na hierarquia ficavam acima dos departamentos, mas era uma função que levou um tempo para se constituir de fato, quer dizer, integrar, por

conta das contradições mesmo que existem dentro da Secretaria, dentro dos grupos [...]. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Outro setor de grande importância na busca pela unidade da Secretaria Estadual de Educação (SEED), nesse período, foi a Coordenação de Gestão Escolar (CGE):

A CGE articulava tudo, tinha toda uma articulação, e reuniões às vezes intermináveis para chegar a um ponto comum. Porque às vezes vinham dos departamentos variados alguma questão que podia ser polêmica ou contradizer alguma coisa da linha geral. O que a gente tentou fazer no segundo governo e a CGE tinha um papel fundamental nisso, era estabelecer uma aproximação o máximo possível entre as perspectivas, [...] era muito difícil, pois era muita gente [...] a gente percebe que as instituições públicas têm uma herança da história política do país. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

A CGE encarregou-se de encaminhar o trabalho a partir da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), o carro-chefe da escola, tanto que muito se discutiu sobre qual seria o documento máximo, a “Carta Magna” da escola, o PPP ou o Regimento Escolar. A partir de então, definiu-se que o Projeto Político Pedagógico seria o documento máximo da escola, uma vez que deve ser uma constante construção do coletivo escolar. Ao Regimento Escolar cabe ser a “Constituição” da instituição escolar, o que dá legalidade aos direcionamentos pedagógicos de cada instituição, uma vez que o Estado, pautado na Legislação Educacional do país, enviou um Caderno de Subsídios para a elaboração do Regimento Escolar que deveria ser a base de todos os Regimentos Escolares das escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Paraná. “O PPP é que vai dar condição de organização desse funcionamento da escola, de todo o espaço, de sala de aula, das relações externas, dentro da escola, com a comunidade, está tudo ali, até a avaliação mais regionalizada da escola [...] sem perder o foco.” (REPRESENTANTE SEED, 2014)

A CGE se fez presente em todos os demais departamentos da SEED, articulando e dando continuidade aos direcionamentos da Secretaria que estavam postos, “*tinha um papel fundamental também porque discutia os encaminhamentos da escola com todos os departamentos, o técnico, a educação básica, as disciplinas.*” (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Esse trabalho era percebido também nas semanas pedagógicas³² para as quais era disponibilizada uma gama de materiais, sendo que grande parte deles seguiam a

³² As Semanas Pedagógicas ocorriam no início de cada semestre nas escolas estaduais. Tratava-se de duas semanas no ano destinadas para estudos, planejamento e replanejamento. A SEED planejava os assuntos que seriam tratados, disponibilizava o roteiro das atividades a serem desenvolvidas, bem como solicitava a sistematização de cada escola acerca do que foi realizado. A presença era obrigatória e os professores e funcionários recebiam certificação, cujas horas eram consideradas para progressão na carreira profissional.

perspectiva crítica, conforme o que a Secretaria evidenciava nos seus direcionamentos, havendo certa “autonomia” para que as escolas pudessem escolher dentre esses materiais, optando pelo que mais se aproximava das suas realidades e necessidades. Esses materiais eram disponibilizados por departamentos, como por exemplo, pelo Departamento da Educação Básica (DEB), Departamento da Diversidade (DEDI), entre outros, cujo “carro-chefe” era a Coordenação de Gestão Escolar (CGE), da qual os integrantes ficavam incumbidos de articular todas as ações dos departamentos dessa Secretaria, o que nos leva a considerar que cada departamento tinha sob sua responsabilidade a incumbência de propor possibilidades de estudos sobre temáticas correspondentes a seu setor.

Quanto às devolutivas e encaminhamentos das semanas pedagógicas:

Sempre a CGE que fazia isso, as produções, faziam uma leitura geral com a equipe de tudo que vinha, tiravam os pontos que se destacavam e a gente reunia os departamentos a partir daquilo para pensar a próxima, sempre junto da Superintendência, o grupo sempre estava muito junto para montar, isso marcou muito. E o entendimento também de que era para mostrar para a escola que a gente lia tudo aquilo, às vezes não dava condição de trabalhar tudo, devolver tudo, mas lia tudo, procurava até às vezes ter uma intervenção pontual em algum lugar, repassava alguma coisa para o Núcleo dar certa atenção ou mandasse alguma coisa muito fora, podia acontecer, a discussão vai, vai e caminha para um lado, tentávamos às vezes abrir um pouco para ver que tipo de leitura a escola fazia, que pelo tipo de leitura que a escola fazia a gente sabia se a escola estava conseguindo incorporar aquele conhecimento ou se estava compreendendo de forma equivocada. [...] acontecia isso também de dar um toque de dizer: - olha dá uma estudada, fica mais próximo dessa escola ou grupo, mesmo se a gente percebesse fragilidade dentro da equipe de ensino de algum Núcleo a gente tentava. Aí veio uma sugestão, sempre a gente fazia as reuniões com os departamentos, lia e tentava organizar, e acabava resultando no outro documento, era uma coisa bem de grupo mesmo. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

A busca pela unidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais, como destacou a entrevistada, contava também com o trabalho das equipes dos Núcleos Regionais de Ensino (NRE).

Para isso, eram realizadas encontros com os chefes e com as equipes dos NRE. As reuniões de chefes dos Núcleos que existiam e eram todas de estudos, de orientar política, a gente fazia toda uma explicação de como deveria funcionar, pra poder dar certa coesão no governo e funcionou. Acho que os chefes se sentiam valorizados, além de aprender. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Do mesmo modo, o NRE se fazia presente nas escolas, direcionando, acompanhando, articulando os frequentes momentos de formações, especialmente para

gestores e pedagogos, os quais, na concepção da SEED, seriam os grandes responsáveis por dar essa unidade às instituições de ensino paranaenses.

A gente procurava trocar muito entre os departamentos, tinha um objetivo comum, claro tinham variações, mas de um modo geral foi conseguido implementar uma linha dentro da Secretaria, tanto que os professores da base sabiam, podiam até não concordar ou não entender tanto, mas sabiam. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Nesse sentido,

Afirmar com certeza que era uma gestão que a incumbência, a obrigatoriedade da administração, do planejamento, da execução da educação era do Estado. Era entendida a educação como um direito subjetivo que a pessoa tinha que ter garantido pelo Estado. Eu diria que era um modelo de Estado forte, de um Estado presente na educação, [...]. Não vou dizer que era global no governo, que todo o governo era uma unidade, porque sabemos que não é assim, [...] mas assim, de modo geral, em alguns aspectos, nas questões sociais o governo tinha uma mão firme. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Ao reforçar a posição assumida, destacou:

Em relação à gestão de Requião, foi democrática: entendido como a democracia com as representações ali dentro, cada grupo na sua representação legitimada, com o apoio dos pais, nesse sentido sim, a gente centraliza sim algumas questões, mas centralizar não quer dizer não ser democrático, centraliza por entender que a educação do Paraná tinha que ter um objetivo comum e uma unidade, entendendo que no Brasil também deveria ter, a fragmentação só fragiliza a condição da discussão tem um prejuízo muito grande. Então, entendendo que era uma gestão democrática sim, sempre procurando estudar com os Núcleos, com as equipes, com funcionários, com professores. Às vezes as coisas poderiam não sair, mas o objetivo era colocado, [...] era muito claro onde estavam os prejuízos quando a gente abria alguma coisa, a gente entendia que podia ter algum prejuízo então a gente tentava discutir aquilo ali, porque também não adianta dizer vamos mudar de regime econômico agora, por exemplo, não tem como. [...] porque lógico, nós estamos num Estado capitalista, dependente de um país, a política econômica é uma política que não teve rupturas nos governos mais progressistas aí temos que travar é uma luta contínua. (REPRESENTANTE SEED, 2014)

Ficou evidente que a ênfase do trabalho com as políticas educacionais do Estado ocorria por meio das lideranças: a Diretoria de Políticas Públicas articulava a política educacional do MEC com a política educacional da SEED, fazendo as aproximações possíveis entre os encaminhamentos federais e estaduais; a CGE tinha o papel de articular os departamentos da própria Secretaria de Educação para buscar a aproximação dos encaminhamentos dos diferentes setores no sentido de dar unidade às políticas educacionais do Estado; os NRE recebiam intenso programa de formação e orientação e

eram incumbidos de direcionar o trabalho das escolas a partir da concepção de educação defendida pela SEED; as escolas tinham os seus direcionamentos dados pelos diretores e equipes pedagógicas, às quais foram constituídas a partir de 2005, cujos também faziam parte de programas de formação e eram responsáveis pela organização dos direcionamentos com a equipe escolar legitimando os documentos escolares; as Instâncias Colegiadas (Conselho escolar, APMF e Grêmio Estudantil) também recebiam formação para que a comunidade escolar conhecesse a linha da educação do Estado e defendesse essa concepção. Além disso, ainda a própria equipe da SEED fazia formações para professores, funcionários e Instâncias Colegiadas para legitimar a concepção de educação defendida. Fechava-se assim o ciclo das lideranças incumbidas da educação do Estado do Paraná, nesse período.

Outro elemento de ruptura apontado entre uma gestão e outra foi em relação à formação dos professores e dos funcionários de escola³³, pois “[...] *o Governo Lerner trabalhava com uma política de desresponsabilizar o Estado com relação à oferta da educação pública gratuita.*” (REPRESENTANTE APP, 2014) No final do ano de 1998, Lerner apresentou um Projeto de Lei chamado Plano de Desenvolvimento Econômico do Paraná (PLADEP), o qual tinha como proposta:

Acabar com a carreira dos professores do regime estatutário, congelaria a carreira, e os professores novos entrariam pelo Regime CLT, sem a necessidade de passar por concurso público, aí ficariam sem carreira, não tendo direitos que os demais professores já tinham adquirido como estatutários. (REPRESENTANTE APP, 2014)

E, para combater esse Projeto, houve grande conflito, mobilizações dos profissionais da educação se posicionando contrários a essas iniciativas governamentais. Quando a categoria profissional da educação se preparava para realizar a greve, como medida governamental, adotou-se o corte da contribuição sindical da APP, a qual se constituía na sua principal forma de arrecadação. Tal medida visava o enfraquecimento e a desarticulação do processo de greve. Foi um período de tensão e luta da categoria de profissionais da educação, desencadeando paralisações e até greve de fome, ocasionando a

³³ A ruptura citada pelo entrevistado refere-se ao fato de que, no período estudado, de 2003 a 2010, ocorreram muitas formações para os professores e funcionários das escolas. Os funcionários passaram a ser considerados educadores e não apenas prestadores de serviços. Dentre outras ações destacam-se: o PDE (formação de dois anos para professores com afastamento remunerado); as Semanas Pedagógicas que incluíam os funcionários; as formações para os professores por disciplinas e funcionários; o Profucionário (Curso de formação realizado em dois anos, cuja certificação se considera para promoção na carreira profissional).

substituição do Secretário de Educação da época Ramiro Wahraftig, que não aceitava a retirada do projeto da pauta educacional, por Alcyone Saliba, consultora do Banco Mundial³⁴. Segundo o entrevistado:

Ele [Lerner] tinha como projeto acabar com a carreira estatutária dos professores do Paraná, queria acabar, por exemplo, com as progressões e promoções de carreira, quinquênios, pois não tinha a concepção de que se você estuda mais, pode apresentar esses certificados e ascender na carreira. (REPRESENTANTE APP, 2014)

O entrevistado relatou esse contexto com a intenção de mostrar que, nessa época, não havia um projeto de formação continuada, bastando fazer a graduação e ingressar como docente ou funcionário, não havendo evolução na carreira.

Por isso a formação dada nesse período foi uma formação diferente, era concentrada em Faxinal do Céu, na região de Guarapuava, precisamente no município de Pinhão, era sempre um combate às diferenças pregando o pensamento único, que tinha como âncora o neoliberalismo, então era fundamentado no neoliberalismo o projeto de educação no Governo Lerner. Então, não tinha um projeto de formação continuada. Quem ofertava era a iniciativa privada, eram empresas privadas, de fora, lembro de uma do Rio de Janeiro que era contratada para estar organizando esses eventos, chamavam de formação dos professores, na verdade não dialogava com aquilo que os professores e os funcionários de escola queriam na época. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Em suas explanações, o representante da APP destacou que não havia convênios com as universidades públicas do Estado do Paraná, sendo que a educação básica era dissociada das ações das universidades.

No Governo Requião, em meio a muitos conflitos, houve a construção do Plano de Carreira dos Professores do Estado do Paraná, regulamentado pela Lei Complementar nº 103, instituída em 29 de abril de 2004. No Plano, está descrito como deve ocorrer a formação dos professores e como se dará a evolução na sua carreira, privilegiando a formação continuada. A partir de então, o Governo passou a estabelecer convênios com as universidades públicas do Estado para a oferta de cursos de formação.

E os professores com os certificados apresentados à Secretaria de Educação, evoluem na carreira. Então a carreira dialoga com a formação. Então se no passado se queria acabar com a carreira é porque também não se tinha

³⁴ Sobre esse assunto, consultar Lemos (2010). Concepções Pedagógicas relacionadas com a prática pedagógica. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_port_a_rtigo_tereza_de_fatima_dos_santos_rodrigues_lemos.pdf. Acesso em 01 de fevereiro de 2015.

interesse na formação continuada do professor, bastava ele ser graduado, não evoluía na carreira e o mesmo salário que ele iria ganhar no primeiro, ganharia também no último mês de trabalho quando chegasse à aposentadoria. Então a concepção ela é completa, ela não é parte só, então o pensamento neoliberal é completo e não fracionado, olham o Estado como um todo, tudo o que você vai observar, de propostas elas dialogam com esse pensamento neoliberal. No governo seguinte tentou-se quebrar essa lógica neoliberal. Não foi um momento fácil, foi muito difícil, nós tivemos bastante tensão também, muita luta, não foi simples conquistar o Plano de Carreira: bastante paralisações, conflitos [...]. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Esses elementos de ruptura citados e outros que seguem ocorreram também em função de lutas, mobilizações, paralisações e pressão social que apontam para as relações de poder estabelecidas na luta da categoria profissional em prol de uma educação pública de qualidade.

A lógica neoliberal de desresponsabilização do Estado na oferta da educação pública gratuita evidenciou-se também na gestão Lerner por meio das terceirizações:

Que é o primeiro contrato via as APM das escolas, tanto para funcionários quanto para professores [...], outra proposta do governo, as ADEJAS³⁵ o que também não deu certo, o Estado não era o empregador, o empregador eram esses professores que eram diretores de uma associação, de um CEEBEJA³⁶. Isso rendeu muito debate judicial. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Outra maneira de contratar professores e funcionários, além das citadas que eram de responsabilidade da comunidade escolar por meio da APM ou dos diretores por meio das ADEJAS, foi através de empresas privadas de outros Estados, promovendo terceirização, sistema suspenso mais tarde devido aos inúmeros problemas apresentados.

O Paraná Educação também foi citado:

Outra forma de contratar, retirando a responsabilidade do Estado, foi através da ParanáEducação, foi criada uma Instituição privada, mas ela é gerida e o presidente dela é o Secretário de Educação, passando a fazer contratações de professores e funcionários e ainda temos hoje professores e funcionários contratados pela Paraná Educação e isso também nega a carreira, ele não tem carreira, o salário pago a ele no primeiro mês de contrato é o mesmo porque ele não evolui na carreira, o que é muito ruim, e ele também não é considerado funcionário do Estado e sim funcionário da ParanáEducação, tanto que até hoje o tempo trabalhado não é considerado para contagem para quinquênio, por exemplo, pode ter trabalhado cinco, dez, quinze, vinte anos e não contabiliza para quinquênio como se ele tivesse trabalhado para o Estado. E o dinheiro repassado para essa empresa, é dinheiro público, é do orçamento da Educação, ela não tem outro recurso e esse servidor da educação, professor e funcionário trabalha no Estabelecimento de Ensino junto com os demais. Então foram formas encontradas. E nós tínhamos debatido e reivindicado a

³⁵ ADEJA - Associações dos Diretores de Escola dos Jovens e Adultos.

³⁶ CEEBEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos.

suspensão/fechamento da ParanáEducação no Governo Requião, mas passaram os dois mandatos e ele não encerrou essa instituição e o governo atual está dando continuidade e até deu uma certa ampliada na ParanáEducação, isso contraria o interesse público, porque sempre defendemos concurso público, sempre defendemos carreira porque isso é bom para o servidor, para o professor e para o funcionário e é excelente para o estudante que tem o professor e o funcionário com vínculo com aquela escola, com aquela comunidade. (REPRESENTANTE APP, 2014)

O ParanáEducação é um exemplo de que, em alguns aspectos, houve continuidade da política neoliberal empreendida por Lerner no Estado. Uma instituição privada mantida com recursos públicos criada no governo Lerner, mantida no governo Requião e atualmente ampliada no governo Richa. É a inserção da esfera privada na esfera pública historicamente constituída.

Quanto à vida profissional dos educadores, no governo Requião, após muita luta da categoria profissional, além do Plano de Carreira para professores, houve a construção de um primeiro Plano de Carreira próprio para os funcionários de escola, os quais estavam vinculados a uma carreira do quadro geral do Estado. Ao lutar por esse plano, os educadores partem da compreensão de que o funcionário de escola é um educador, um profissional da educação e como tal, tanto quanto os professores, também precisa ter uma carreira que favoreça a sua formação continuada. Antes do plano, muitos funcionários não eram alfabetizados e poucos tinham Ensino Médio e aqueles que possuíam graduação eram raros. Após a aprovação, a maioria dos funcionários buscou a conclusão do Ensino Médio, estão fazendo ou já concluíram o Ensino Superior, vários são especialistas e alguns mestres. *“A carreira passou a estimular os funcionários a continuar estudando.”* (REPRESENTANTE APP, 2014)

O entrevistado da APP descreve como foi esse processo de aprovação do Plano de Carreira dos Funcionários:

Isso foi muito importante, mas não foi fácil, o primeiro Plano de Carreira nós aprovamos aqui na Assembleia em 2006 contra a vontade do Governo e aí o Requião vetou, mas a categoria não ficou quieta, conseguimos pressioná-lo, aí ele mandou um Projeto em 2008, e então conseguimos aprovar o Plano de Carreira dos Funcionários de Escola, depois para implantar também tivemos bastante luta, porque não bastou aprovar a Lei porque cada vez que se constrói um plano de carreira novo, evidentemente que melhora o salário, que melhoram as condições de trabalho e que tem que fazer novos concursos para preencher novas vagas. Ampliamos o número de vagas para concurso, tanto para professor quanto para funcionário e isso implica em pôr mais recurso para a educação. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Sobre o financiamento da educação, o representante da APP destacou que, durante os dois mandatos do Governo Lerner, políticas que tinham fundamentos em documentos de Organismos Internacionais foram fortemente implementadas. E, como financiadores de vários programas do Governo do Estado, tinham a receita de como aplicar os recursos. Na gestão Requião, esses financiamentos já tinham sido concluídos, então não houve mais a entrada de recursos internacionais na educação. Existiam apenas os recursos próprios do Estado e também em convênios com recursos do Governo Federal, eram todos recursos públicos. Sendo assim, não havia amarras de organismos internacionais fazendo ingerências sobre o Estado na área da educação nesse período.

Aí a gente percebeu que era diferente e não tinha fiscais de organismos internacionais acompanhando a gestão. Então foi possível um debate maior com a nossa categoria e mesmo com muitas tensões em muitos momentos, fazia com que avançasse. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Evidenciou-se, assim, que nesse período, houve um fortalecimento do Estado. Desde o início de seu mandato em 2003, Requião se comprometeu a combater o neoliberalismo de modo a colocar o Estado a serviços dos pobres. Nesse sentido, frequentemente nos seus discursos, Requião fazia uma analogia do seu governo à Carta de Puebla. Sob esse aspecto, o representante da APP destaca que não dá para desconsiderar esse posicionamento, pois se propõe a colocar o Estado a serviço de quem mais precisa dele. Observou que, em alguns dos programas criados, há relação com a Carta de Puebla, a qual busca amparar os mais pobres. “Claro que tem momentos que a gente observa que o Governo acabou esquecendo-se da Carta de Puebla, esquecendo também do combate ao neoliberalismo.” (REPRESENTANTE APP, 2014) Cita como exemplo desse diálogo do governo com as teses neoliberais o processo de construção do Plano de Carreira dos professores:

No primeiro projeto do Plano de Carreira dos professores, o Requião não quis avançar no debate com a APP, foi para Ponta Grossa num evento no dia 10 de dezembro de 2003 e anunciou que no dia 11 de dezembro de 2003 iria entregar na Assembleia um projeto de Plano de Carreira novo para os professores do Paraná. Aí a gente soube pela imprensa, pegamos cópia do Projeto e observamos que tinha duas tabelas de pagamento: uma com um salário maior para os professores da ativa e uma com um salário menor para os aposentados foi o ano em que nós tivemos que ocupar o gabinete do secretário de educação, mesmo na ausência dele, pois ele estava em Ponta Grossa acompanhando o Governador. Com a direção da APP, nós fomos para o gabinete do Secretário e ficamos lá até a madrugada, passava das 2 horas da manhã quando o Governador recuou: “então não vou entregar o projeto”. Porque ele criava salários diferentes, com o argumento de que os aposentados não iam mais ao

trabalho e tinham menos despesas do que os da ativa, e isso eu chamei de projeto neoliberal. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Nessa perspectiva, o entrevistado considerou esse projeto neoliberal, citando Thomas Malthus, no “Ensaio sobre as populações”, o qual descreve que, para essa concepção, os idosos não precisam de amparo do Estado, não precisam de cuidados porque eles já não produzem mais para o mercado. Além disso, entendia-se que as crianças não precisavam de cuidado do Estado porque elas ainda não produziam para o mercado.

Então quando despreza o aposentado, nesse caso, estava implementando uma política neoliberal: o desprezo por aquele que não está mais produzindo. Então, ele que era combatente do neoliberalismo, ele cometeu um deslize e estava apresentando um projeto que dialogava com teses neoliberais. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Desses conflitos, resultaram alguns avanços educacionais:

o professor readaptado do Paraná, com problemas de saúde, chega um ponto em que ele não consegue mais entrar em sala de aula, ele era muito maltratado no Paraná, nós não tínhamos nenhuma lei, nenhuma resolução, nenhum decreto, nada tratando [...] foi uma Lei importante, em 2006 que assegura a esse professor o mesmo tratamento do professor regente de sala, até para que ele possa ter a mesma jornada de trabalho, o mesmo período de férias e o mesmo tempo para a aposentadoria. Isso dialoga com aqueles que estão com dificuldade em produzir, então teve momentos que dialogou sim com a Carta de Puebla, teve momentos que ele não observou a Carta de Puebla e teve conflitos conosco e dos conflitos nós fomos construindo mudanças. (REPRESENTANTE APP, 2014)

No Governo Requião, as lutas fizeram com que alguns avanços fossem conquistados, citando como principal mudança a alteração na Constituição que obriga o Estado a investir 5% a mais na educação, o que representa, por exemplo, no orçamento do ano de 2014, um bilhão e duzentos milhões a mais para a educação.

Mas é interessante, ele ganha a eleição e não deixa o presidente da Assembleia publicar, porque não passa pelo Governador a EC, é aprovada e publicada com a assinatura do presidente da Assembleia. Levou até o dia 04 de agosto de 2007 para publicar, e quando o Ministro da Educação veio ao Paraná para lançar o Programa Brasil Alfabetizado, celebrar o convênio para criar o Paraná Alfabetizado, nós criamos todas as condições, enquanto Sindicato, para que nesse dia fosse assinado pelo presidente da Assembleia a EC. Então deu trabalho não só para aprovar, mas também depois também para publicar, para fazer o Governo respeitar a Constituição. (REPRESENTANTE APP, 2014)

Diante do conteúdo das entrevistas, compreendemos o processo político, social e econômico do Estado do Paraná no período de 2003 a 2010, especificamente as suas

implicações no âmbito da educação. Tomamos por base os encaminhamentos do governo de Jaime Lerner (1995-2002) como subsídio para discutir os processos desenvolvidos por Roberto Requião (2003-2010) no que tange à educação, dando aporte para o objetivo central da pesquisa. O governo Requião tinha como proposta a superação do neoliberalismo implementado pelo seu antecessor no Paraná. A proposta de Requião em “superar” os ditames neoliberais do governo Lerner buscando implantar um modelo de gestão democrática, contudo, esbarrou nos limites da democracia burguesa evidenciada nacionalmente e no seu próprio governo, não se sobrepondo às históricas determinações capitalistas.

Na concepção da SEED, implantou-se na educação um modelo de gestão democrática. Na concepção da APP, foi diferente, a centralização do poder foi menor, entretanto muitas das suas ações dialogaram com as teses neoliberais, tão fortalecidas na década de 90.

A história da educação situa-se no contexto da história geral, assim como as políticas educacionais encampadas pelo Estado do Paraná situam-se no bojo das políticas públicas nacionais, sem, contudo, limitar-se a elas. Assim, é preciso estabelecer relação entre o contexto nacional para ampliar a compreensão acerca do contexto estadual, acerca da educação.

Nesse sentido, as últimas décadas no Brasil, especialmente a década de 90, foram permeadas de reformas e políticas educacionais como parte das reformas do Estado e da redefinição do seu papel no contexto político e econômico. Dos anos 90 aos anos 2000, as políticas neoliberais foram implantadas por Collor, assumidas com toda força por FHC e mantidas por Lula, conforme sustentam Antunes (2005), Boito Júnior (2003) e Frigotto (2011), posicionamentos apresentados no item 3.3 do capítulo III desta dissertação.

O Paraná encampou políticas neoliberais na década de 90, tanto quanto todo o país, cujo processo de reforma foi inaugurado no governo de Collor e perpetuado por FHC, que simultaneamente se deu com o Governo Jaime Lerner no Estado. O resultado foi um período intenso de privatizações de empresas estatais, terceirizações, descentralização de obrigações e desresponsabilização do Estado, controle fiscal, redução e extinção de direitos sociais adquiridos, etc.

Com o término desses governos, em 2003, assumem Lula como presidente no Brasil e Requião como governador do Estado do Paraná, que se mantêm até 2010. Instaure-se assim a promessa de “mudança” para romper com ditames neoliberais que vinham assolando o país e o Estado, aliando as suas propostas e discursos. A partir desse momento,

o Paraná passou a vivenciar um novo tipo de regulação, que, apesar do discurso de descentralização, a política educacional tem sua formulação e gestão centralizada na Secretaria Estadual de Educação (SEED).

A política educacional paranaense está fundada na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2011, no Plano de Carreira do Estado de 2004 e nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de 2008. O Paraná, no entanto, não possui um Plano Estadual de Educação (PEE) próprio como já tratamos aqui e, ao aderir ao Compromisso Todos pela Educação em 2007, encampa o PDE Escola no Estado.

O PEE/PR, mesmo não saindo da versão preliminar, representou um elemento central de atuação com vistas à democracia, na busca do consenso, o que criou momentos democráticos, de participação coletiva. Para além do aparente, essa questão nos remete ao histórico trâmite das estruturas centrais do aparelho do Estado como reprodutoras e criadoras de estratégias de reprodução do sistema capitalista.

Por meio do PDE Escola, na segunda gestão pós-Lerner de Requião, buscou-se efetivar a política educacional sob as bases do modelo sistêmico de gestão, ou gestão por processos como foi denominada na década de 90, cujas nomenclaturas são sinônimas. Nesse momento, o PDE Escola do Paraná, mesmo sendo “remodelado” não superou as suas bases pautadas num modelo sistêmico de gestão, expressando de modo concreto a continuidade da inserção da esfera privada na esfera pública no que trata da educação, por meio de um modelo de gestão que se pauta na lógica mercadológica.

Num contexto devastado pelo neoliberalismo, no Paraná, empreenderam-se ações democráticas nos moldes de uma democracia burguesa. No caso da educação, a partir do PDE Escola, fundamentadas num modelo sistêmico de gestão, as instituições de ensino do Estado continuaram sendo norteadas por ferramentas gerenciais de gestão empresarial. Tais ferramentas de gestão secundarizam os princípios, objetivos e fins da educação desconsiderando seus sujeitos, para dar centralidade aos fins que carregam em seu bojo a racionalidade, as metas, os critérios de eficiência e de eficácia, os resultados em detrimento dos processos de aprendizagem.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO ESTADO E A REDEFINIÇÃO DO SEU PAPEL NO CONTEXTO DO CAPITALISMO

Para entender a formação do Estado, uma das categorias fundantes desta pesquisa, recorreremos a alguns clássicos que tratam sobre a essência do surgimento e formação do *homem artificial*, do *Leviatã*, enfim, do *Estado* na sua gênese.

Buscamos compreender a configuração do Estado moderno e, em particular, do Estado brasileiro situando o surgimento da propriedade privada como um efeito da formação do Estado, bem como os seus desdobramentos entre o público e o privado na contemporaneidade e a sua incidência acerca da gestão na escola pública. Tal compreensão é fundamental no sentido de construir subsídios para situar o objeto da pesquisa, a gestão no Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010, tendo como aporte a contextualização histórica e os desdobramentos encampados pelo sistema capitalista no contexto da formação do Estado.

Por meio da reflexão acerca da formação do Estado e da redefinição do seu papel no âmbito do capitalismo, buscamos evidenciar a herança patrimonialista do país expressa no seu quadro político, social e econômico, de modo a oferecer elementos para a compreensão acerca das políticas de gestão implementadas no país e especificamente na educação pública do Estado do Paraná.

3.1 A GÊNESE DA FORMAÇÃO GERAL DO ESTADO

Para compreender a gênese da formação do Estado, problematizamos o Contrato Social como perspectiva que legitima o Estado de classes, chegando à teoria do Estado em Marx e Engels.

Para o estudioso italiano Luciano Gruppi (1996), a formação do Estado moderno se inicia na segunda metade do século XV, na França, Inglaterra e Espanha, expandindo-se posteriormente por outros países europeus. Maquiavel (1469-1527), no *Príncipe*, foi o precursor da reflexão sobre o Estado e, posteriormente, com Thomas Hobbes (1588- 1679), a teoria moderna do Estado recebe uma formulação mais completa. Sob esse prisma, o Estado moderno se caracteriza pela autonomia e não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade; pela distinção entre Estado e sociedade civil, embora tenha relação com esta; e identificação entre o Estado e o soberano.

Desse modo,

Maquiavel, ao refletir sobre a realidade de sua época, elaborou não uma teoria do Estado moderno, mas sim uma teoria de como se formam os Estados, de como na verdade se constitui o Estado moderno. Isso é o começo da ciência política; ou, se quisermos, da teoria e da técnica da política entendida como uma disciplina autônoma, separada da moral e da religião. O Estado, para Maquiavel, não tem mais a função de assegurar a felicidade e a virtude, segundo afirmava Aristóteles. Também não é mais - como para os pensadores da Idade Média - uma preparação dos homens ao Reino de Deus. Para Maquiavel o Estado passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis. (GRUPPI, 1996, P.10)

Para Maquiavel, é necessário considerar a imutável natureza do homem e atuar sobre a realidade efetiva, pois Estados ideais não existem, tais como a República de Platão.

O filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) enfatiza que a natureza do homem é egoísta, a essência geral do gênero humano é fundada por “um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder que só termina com a morte.” (HOBBS, 1999, p. 13) Todos os homens são naturalmente iguais e este, em seu estado de natureza, é mau, daí a sua célebre frase “o homem é lobo do homem”. Essa igualdade baseia-se no desejo universal da autopreservação, aquilo que é necessário para garantir a vida.

A concepção de Hobbes acerca da natureza humana dialoga com o pensamento de Maquiavel para quem todos os homens “são ingratos, volúveis, simuladores e dissimuladores; eles furtam-se aos perigos e são ávidos de lucrar. Enquanto você fizer o bem para eles, são todos teus, oferecem-te seu próprio sangue, suas posses, suas vidas, seus filhos. Isso tudo até o momento que você não tem necessidade.” (GRUPPI, 1996, p.11)

Quando Hobbes se refere ao estado de natureza, compreende que este é o modo de ser que caracterizaria o homem antes de seu ingresso no *estado social*, ou seja, o homem é mau em seu estado de natureza, porém, por uma questão de conservação da vida e da espécie humana, se dispõe a uma paz tática que garanta essa conservação e passa a viver em sociedade só quando a vida está ameaçada. Ao contrário da cooperação natural dos animais, entre os homens o acordo é artificial e se faz necessário, pois a vida humana estaria constantemente ameaçada se cada indivíduo buscasse exercer poder sobre as coisas.

Desse modo, os homens carecem instituir contratos entre si, o que se configura numa transferência mútua de direitos em nome da autopreservação. De acordo com Hobbes (1999, p. 14), “Para que a vida seja viável, impõe-se, pois, uma sociedade civil. Assim, a paz imprescindível à conservação da vida que a razão solicita cria o pacto social e, através deste, o homem é introduzido em uma ordem moral.”

O contrato é firmado unicamente entre os membros do grupo que concordam entre si em renunciar aos seus direitos a tudo para entregá-los a um soberano, o Leviatã como se denomina o Estado, encarregado de promover a paz.

Hobbes (1999, p. 144) define a essência do estado como:

Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum.

O autor destaca, ainda, que existem três formas de soberania: a monarquia, a democracia e a aristocracia. Os que se sentem prejudicados por uma democracia chamam-lhe anarquia, que significa ausência de governo.

Em suma, na concepção de Hobbes (1999), os homens, em nome da paz e da autopreservação, criaram um homem artificial, o qual foi denominado Estado, assim como criaram cadeias artificiais, as quais foram denominadas leis civis. O Estado fica incumbido de ter recursos necessários à vida, acondicionar, preparar e distribuir esses recursos para o uso público, o que podemos chamar de propriedade. Portanto, a introdução da propriedade é um efeito do Estado. E, as instituições, entre elas a igreja, tinham o papel de estar a serviço do Estado e dos seus objetivos, de modo a atribuir possíveis desvios aos próprios indivíduos que os cometeram, tornando-os menos capazes de se rebelar contra os seus governantes.

Posteriormente a Hobbes, Jean Jacques Rousseau (1712-1778):

Vai opor a Hobbes uma brilhante objeção: ao dizer que o homem, no estado natural, é um lobo para seus semelhantes, Hobbes não descreve a natureza do homem, mas sim os homens de sua própria época. Rousseau não chega a dizer que Hobbes descreve os burgueses de sua época; mas, na realidade, Hobbes descreve o surgimento da burguesia, a formação do mercado, a luta e a crueldade que o caracterizam. (GRUPPI, 1996, p.13)

Na concepção de Rousseau, o pensamento de Hobbes estaria fundado nos homens do seu tempo e não na essência da natureza humana. No seu altruísmo, Rousseau concebe que os homens nascem livres e iguais, o homem em seu estado de natureza é bom, mas a sociedade o corrompe. Segundo Gruppi (1996, p. 18),

Na verdade, porém os homens não nascem nem livres nem iguais, só se tornam assim através de um processo político. Assim, Rousseau também acaba atribuindo a uma suposta condição natural aquilo que, pelo contrário, é uma conquista da história social, da ideologia.

Para o mesmo autor (GRUPPI, 1996, p.7), o Estado “é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece.” Nessa perspectiva, para que se possa falar de Estado, três elementos são fundamentais: o poder político, o povo e o território, uma vez que estes lhe são inerentes.

No contexto histórico inglês, transformado num império mercantil a partir da segunda metade do século XVI, o liberal John Locke (1632-1704) observa que:

O homem no estado natural está plenamente livre, mas sente a necessidade de colocar limites à sua própria liberdade. Por quê? A fim de garantir a sua propriedade. Locke afirma que os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservarem suas propriedades. O estado natural (isto é, a falta de um Estado) não garante a propriedade. É necessário constituir um Estado que garanta o exercício da propriedade, a segurança da propriedade. Visando isso, estabelece-se entre os homens um contrato que origina tanto a sociedade, como também o Estado (para Locke, as duas coisas vão juntas). (GRUPPI, 1996, p14)

Contrariamente a Hobbes que toma o contrato como gerador de um Estado absoluto, Locke prega a liberdade e a individualidade burguesa, ou seja, o Estado pode ser feito e desfeito como qualquer contrato. O poder do governo fica atrelado à garantia de algumas liberdades, como por exemplo, da propriedade, da liberdade política e da segurança pessoal.

Para Locke, a finalidade de um governo e de todos os que entram em sociedade “[...] é a conservação da propriedade. Isso pressupõe e exige que o povo tenha uma propriedade, sem o que deveríamos concluir que – ao entrar na sociedade – perde-se justamente aquilo que constitui o objetivo desse contrato.” Embora seja fundamental perceber que a visão burguesa é a base dessa concepção, o autor chama a atenção para o fato de que “é interessante observar que para Locke já existe uma distinção entre sociedade política (o Estado) e sociedade civil (isto é, aquilo que no século XVIII passará a chamar-se de sociedade civil); por conseguinte, entre público e privado.” (GRUPPI, 1996, p. 15)

Para Gruppi (1996), do ponto de vista histórico, imaginar que um indivíduo possa ser homem antes de organizar-se em sociedade não passa de uma típica projeção ideológica do individualismo burguês. É no modo de produção burguês que cada um individualmente se põe em relação a outro indivíduo, sem ter consciência do caráter social dessas relações econômicas. Opostamente à individualidade burguesa, para Marx, o homem é um ser social que se objetiva na medida em que trabalha e vive em sociedade.

Nessa linha da busca da compreensão da formação do Estado, Coutinho (1996) evidencia que, para Hegel (1770-1831), o Estado consiste na esfera da universalização, isto é, representa o interesse geral da sociedade. Marx, porém, contrariamente à Hegel, evidencia o caráter essencialmente formal dessa universalidade: na vida social, o homem divide-se em concreto e abstrato: o homem concreto defende seus interesses particulares e o homem abstrato defende os interesses da esfera pública, cujas ações são guiadas pelos interesses universais, sendo essa divisão o que impede que o Estado represente o interesse geral. A essa concepção hegeliana de Estado, Engels (1974, p. 131) se contrapõe destacando que “um dos traços característicos essenciais do Estado é a existência de uma força pública separada da massa do povo.” O fato é que, com Marx, surge uma concepção crítica e científica de Estado, pois toma consciência do conteúdo de classe do Estado, diferentemente da concepção burguesa de Estado, da democracia burguesa ou do liberalismo burguês.

Para Coutinho (1996), ainda na sua juventude, Marx compreende que a gênese do Estado reside nas relações sociais concretas e, portanto, não pode ser concebido como uma entidade em si, representante do interesse geral, como afirmara Hegel. Segundo o autor, o avanço decisivo de Marx ocorre quando ele busca analisar os fundamentos materiais dessa divisão da “sociedade civil” em interesses particularistas e reciprocamente antagônicos, sendo que:

Em seus *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, já mostra como a constituição dessa esfera particularista é causa e efeito da divisão da sociedade em classes antagônicas: em proprietários de meios de produção e trabalhadores que possuem apenas sua capacidade de trabalho, isto é, em burgueses e proletários [...] O Estado deixa então de lhe aparecer apenas como a encarnação *formal e alienada* do suposto interesse universal, passando a ser visto como um organismo que exerce uma função precisa: garantindo a propriedade privada, o Estado assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes e desse modo, garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não-proprietários, sobre os trabalhadores diretos. O Estado, assim, é um Estado de classe: não é a encarnação da Razão universal, mas sim uma entidade particular que, em nome de um suposto interesse geral, defende aos interesses comuns de uma classe particular. (COUTINHO, 1996, p.19)

Marx e Engels mostram a natureza de classe do Estado e indicam como ocorre essa defesa dos interesses de uma classe particular, especificamente através do fato de que o Estado, numa sociedade dividida em classes, assume o monopólio da representação de tudo o que é comum ou universal. Ao estabelecer a relação de classes, de um lado encontra-se a classe detentora dos meios de produção e, de outro, a classe detentora da

força de trabalho. Ao vender a força de trabalho para produzir a subsistência, o homem produz o objeto sem ter nenhum controle sobre ele, permanecendo estranho ao seu próprio produto, alienando-se, o que mantém a sua condição de explorado, pois a possibilidade de ascensão social é quase insignificante no contexto capitalista.

Marx expressa a contemporaneidade do seu pensamento quando fala que o modo de produção capitalista aniquila as particularidades de cada nação, caracterizada atualmente pela globalização. E, na medida em que a atividade humana atinge a escala histórico-mundial, os indivíduos ficam mais escravizados sob um poder que lhe é estranho, o poder capitalista. O domínio ocorre especialmente através do trabalho acumulado do capital, o que Marx chamou de “mais valia”. Para compreender o que é mais valia, é necessário considerar as relações de trabalho estabelecidas entre os detentores dos meios de produção e os detentores da força de trabalho. Nessa relação, para produzir qualquer objeto, existe um tempo socialmente necessário para a sua produção; no capitalismo, entretanto, o trabalhador, ao vender a sua força de trabalho, trabalha além desse tempo, sem que receba maior remuneração para isso, produzindo horas excedentes de trabalho não pagas, o que caracteriza a mais valia, sem a qual não seria possível manter a propriedade dos meios de produção pelos capitalistas.

Nas relações de trabalho estabelecidas, ocorre a divisão entre o trabalho manual e intelectual, cujo maior exemplo se expressa na separação da cidade e do campo. Sendo que a oposição entre a cidade e o campo só pode existir no âmbito da propriedade privada, constituindo-se na maior expressão da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe seja imposta.

A concepção materialista da história explica a formação de ideia a partir da práxis material. O trabalho, enquanto atividade humana é o poder sobre os indivíduos.

O capitalismo contemporâneo prega a individualidade, gerando a concorrência e isolando os indivíduos uns contra os outros, pois o indivíduo por si só fica privado de todo o poder, pelo fato de assim como na plebe, citada por Marx, prevalecer o distanciamento das relações sociais e o estranhamento entre os seus indivíduos, desmobilizando qualquer possibilidade de revolução.

Com o alargamento da divisão do trabalho, “a burguesia desempenhou na história um papel eminentemente revolucionário”, surge como uma classe revolucionária que, com a afirmação da indústria e do mercado mundial, conquistou hegemonia política no Estado representativo moderno; daí a expressão que ganhou destaque e que repercute ainda na atualidade: “o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de

toda a classe burguesa.” (MARX; ENGELS, 1848, p.10) Entretanto, “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não suplantou os velhos antagonismos de classe. Ela colocou no lugar novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta.” (MARX; ENGELS, 1848, p.8)

Até hoje, todas as revoluções têm sido contra um tipo de propriedade e em favor de outro; um tipo de propriedade não pode ser protegido sem que se lese outro. Na grande Revolução Francesa, a propriedade feudal foi sacrificada para que se salvasse a propriedade burguesa. (ENGELS, 1974, p.127)

Coutinho (1996) mostra que, ao tratarem do “poder organizado para a opressão”, enfatizando o caráter burocrático do Estado, Marx e Engels indicam os limites da materialidade institucional do Estado que se evidenciam nos aparelhos repressivos e burocrático-executivos. Essa é a essência da concepção “restrita” do Estado: um comitê executivo que se utiliza da coerção para oprimir a classe proletária. A única forma de revolução, para essa concepção “restrita” de Estado, era a explosão, por meio de um rompimento violento da classe proletária em relação à burguesia. É importante enfatizar que a concepção “restrita” do Estado foca em determinações abstratas, ou seja, parciais do Estado.

Rompendo com as concepções religiosas da Idade Média, a burguesia revolucionou os instrumentos de produção e, conseqüentemente, as relações de produção e as relações sociais. “Em lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, a burguesia colocou uma exploração aberta, cínica, direta e brutal.” (MARX; ENGELS, 1848, p.11)

No Manifesto do Partido Comunista, Marx e Engels evidenciaram que, com a expansão do mercado mundial, aumentou a procura por mercadorias, o que tornou a manufatura insuficiente, havendo uma revolução na produção industrial. “A grande indústria moderna suplantou a manufatura, a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos.” (MARX; ENGELS, 1848, p.09) O mercado mundial expandiu significativamente o comércio, a navegação e os meios de comunicação terrestres, ocasionando a expansão capital e política da burguesia. Portanto, a própria burguesia moderna é resultado de um amplo processo de desenvolvimento ocorrido no modo de produção e troca.

Com o mercado mundial, criam-se novas necessidades, as nações desenvolvem intercâmbio universal interdependente, tanto na produção material quanto na produção intelectual. “A burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política.” (MARX; ENGELS, 1848, p.14)

O gigantesco domínio da burguesia evidencia-se na:

Subjugação das forças da natureza, as máquinas, a aplicação da química à indústria e à agricultura, a navegação a vapor, as estradas de ferro, o telégrafo elétrico, a exploração de continentes inteiros, a canalização dos rios, populações inteiras brotando na terra como por encanto. [...] com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que só podem viver se encontrarem trabalho, e que só encontram trabalho na medida em que este aumenta o capital. Esses operários constrangidos a vender-se diariamente, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro. (MARX; ENGELS, 1848, p.15)

O poder do Estado forma-se no contexto em que, “ora, a propriedade privada atual, a propriedade burguesa, é a última e mais perfeita expressão do mundo de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classe, na exploração de uns pelos outros.” (MARX; ENGELS, 1848, p. 15)

Coutinho (1996, p. 19) afirma que o poder do Estado se impõe essencialmente pela coerção a qual:

Aparece mais ou menos explicitamente na ideia de que a sociedade burguesa, ao contrário das sociedades de classe que a precederam, não é capaz de exercer o seu domínio porque não pode assegurar a existência do seu escravo, ou seja, do trabalhador assalariado.

Para essa concepção “restrita” de Estado, a única forma de revolução era a explosiva, ou seja, por meio da coerção, portanto, seria necessária uma coerção permanente e a luta de classes se traduziria numa “guerra civil mais ou menos oculta”, o que define como teoria da pauperização absoluta, abandonada por Marx e Engels em *O Capital, 1867*. Em suma, “de duas premissas: a) O Estado como comitê da burguesia monopoliza toda esfera legal da política e, b) as leis da acumulação capitalista não permitem nenhuma concessão aos interesses da classe proletária no interior da atual sociedade.” (COUTINHO, 1996, p.21) Assim a forma de ruptura com a ordem burguesa se dá através de uma explosão violenta empregando para isso a coerção.

Para além de conceber o Estado como comitê da burguesia, tendo como função a opressão do proletariado, caracterizado como um organismo que despolitiza a sociedade civil encampando a coerção para exercer suas funções, o Estado não fazia nenhuma concessão à classe trabalhadora e, portanto, a alternativa era a revolução explosiva. Agora já ocorre uma explicitação maior do conceito de revolução do proletariado, incorporando na sua análise a fundamental experiência da dualidade de poderes.

Na dualidade de poderes, paralelamente aos governos oficiais, os operários constituiriam um contra poder, ou seja, governos operários revolucionários armados e organizados, fazendo com que os governos democrático-burgueses perdessem o apoio dos operários, como uma “revolução permanente”. O duplo poder ocorreria por curto período de tempo, implicando a derrubada violenta de um dos dois poderes e o que se mantivesse em pé constituiria um governo ditatorial.

“A concepção “restrita” do Estado e o paradigma “explosivo” do processo revolucionário foram superados, pelo menos parcialmente, nas obras mais tardias de Marx e, sobretudo de Engels.” (COUTINHO, 1996, p.26) Aliás, um dos veios da riqueza do legado de Marx e Engels reside exatamente no desenvolvimento histórico-objetivo que torna necessária essa “superação dialética” possibilitando conservar, eliminar e elevar a nível superior.

Com essa superação da concepção “restrita” do Estado, “apoia-se numa nova formulação do conceito de Estado: esse não é mais visto por Engels como simples ‘comitê das classes dominantes’, mas aparece agora como fruto de um contrato.” (COUTINHO, 1996, p. 27) Engels, porém, nunca abandonou a sua posição conjunta à de Marx, sobre a natureza de classe de todo poder estatal, isso, para Coutinho (1996), representa uma das maiores contribuições do Marxismo à teoria política, o que pode ser constatado claramente numa das obras tardias de Engels intitulada “A origem da família, da propriedade privada e do Estado de 1884”.

Nela, encontramos subsídios fundamentais acerca da gênese da formação do Estado. Engels discorre sobre o surgimento do Estado: “A sociedade, crescendo a cada dia, ultrapassava o marco da gens; não podia conter ou suprimir nem mesmo os piores males que iam surgindo à sua vista. Enquanto isso, o Estado se desenvolvia sem ser notado.” (ENGELS, 1974, p.126)

Segundo o autor, com a destruição do regime gentílico, o Estado ocupou o seu lugar, ou seja, surgiu então uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, dividiu-se em homens livres e escravos, em exploradores ricos e

explorados pobres. Em tal sociedade os antagonismos de classe não apenas não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos.

Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente por cima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico, numa forma dita legal. O regime gentilício já estava caduco. Foi destruído pela divisão do trabalho que dividiu a sociedade em classes, e substituído pelo Estado. (ENGELS, 1974, p.190)

Essa força pública, o Estado, precisa ser mantida e, para mantê-la, são exigidas contribuições por parte dos cidadãos do Estado, o que se constitui nos impostos. E,

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado. Entretanto, por exceção, há períodos em que as lutas de classes se equilibram de tal modo que o Poder do Estado, como mediador aparente, adquire certa independência momentânea em face das classes. (ENGELS, 1974, p.193-194)

O Estado, portanto, não tem existido desde sempre. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado ou de seu poder. Ao chegar a certa fase de desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade (ENGELS, 1974, p.195).

Engels evidencia, então, que “a dominação de classe não se manifesta apenas através da coerção (como “poder opressivo”), mas resulta também de mecanismos de legitimação que asseguram o consenso dos governados (ou seja, resulta também de um “pacto” ou “contrato”).” (COUTINHO, 1996, p.27)

Desse modo, pode-se afirmar que, ao introduzir (ainda que embrionariamente) essa nova determinação “consensual” ou “contratualista” na determinação do Estado, o Engels tardio foi o primeiro marxista a empreender o processo de “ampliação” da teoria do Estado. (COUTINHO, 1996, p.26)

Segundo o autor, foi em Gramsci que a “ampliação” da teoria do Estado foi mais sistemática, até pelo contexto em que viveu o que permitiu que elaborasse uma teoria marxista ampliada do Estado. Vale lembrar, porém, que essa ampliação é dialética, não eliminando o núcleo fundamental da teoria “restrita” de Marx e Engels, mas incorporando novas determinações. A “ampliação” do conceito marxista do Estado, apontada originalmente por Gramsci, evidencia-se, sobretudo, na sua compreensão de “sociedade civil”. Coutinho (1996) afirma que para Marx e Engels, “sociedade civil” é o conjunto das relações econômicas capitalistas, que denominam também de “base material” ou “infraestrutura”. Para Gramsci, “sociedade civil” compreende uma esfera da “superestrutura”. Na sua própria concepção, “sociedade civil” constitui o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias; ela compreende assim o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos.

Coutinho (1996) complementa que, para Gramsci, o Estado “ampliado” é composto por duas esferas: “sociedade política” mais “sociedade civil”. Ambas servem para conservar ou transformar, a partir dos seus interesses de classe, no modo de produção capitalista. Nessa conservação ou transformação, no âmbito da “sociedade civil”, as classes buscam exercer a sua hegemonia, buscando aliados para os seus projetos por meio da *direção* e do *consenso*. No âmbito da “sociedade política”, ao contrário, utiliza-se de uma ditadura, ou mais especificamente, de uma *dominação* por meio da *coerção*.

Segundo Coutinho (1996), a necessidade de conquistar o consenso como condição *sinequa no* da dominação impõe a criação e/ou a renovação de determinadas instituições sociais que passam a funcionar como portadores materiais específicos das relações sociais de hegemonia. Entre essas instituições, destaca-se a escola, à qual também foi atribuída essa função.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: DO COLONIALISMO AO NEOLIBERALISMO

Da formação geral do Estado à formação do Estado brasileiro, considerando desde o seu “achamento”, da Colônia ao Império e à República, o poder sempre se concentrou nas mãos de poucos, desde o início da constituição do país e como os “estamentos burocráticos” perpassam séculos e séculos sem se alterar significativamente a perene base da sua formação.

O Estado, imposto à colônia antes que ela tivesse povo, permanece íntegro, reforçado pela espada ultramarina quando a sociedade americana ousa romper a casca do ovo que a aprisiona. A colônia prepara, para os séculos seguintes, uma pesada herança, que as leis, os decretos e os alvarás não lograrão dissolver. (FAORO, 2008, p.193)

Para Faoro (2008), historicamente carregamos nas nossas raízes a herança portuguesa na nossa formação política, herança de uma sociedade patrimonial que incidia numa forma de poder concentrado na pessoa do rei, a qual não distinguia os bens públicos dos bens privados, cujo formato societário perpetuou no Brasil colonial e ainda se configura no retrato do país em pleno século XXI.

Faoro (2008), para contextualizar a formação do patronato político brasileiro desde a constituição do país, explicita que diante do desgastado quadro mercantil da metrópole portuguesa, “o descobridor, antes de ver a terra, antes de estudar as gentes, antes de sentir a presença da religião, queria saber de ouro e prata.” (FAORO, 2008, p.117) A cobiça europeia versava sobre a busca de ouro e prata que possibilitava manter a hegemonia, porém “a surpresa é total, capaz de desorientar as categorias mentais do europeu. Não havia notícia de ouro e prata [...]. Para o comércio a terra era imprestável-resgatavam-se apenas “coisinhas de pouco valor.” (FAORO, 2008, p.118-119)

O autor complementa que, diante do contexto europeu bem como da contradição entre a visão paradisíaca e a suposta ausência de ouro e prata, os quais eram o objetivo da busca, não tinha nada a oferecer ao nobre, ao comerciante, ao burocrata. Assim, a saída encontrada para o “achamento” do Brasil foi a de transformá-lo num “escoadouro”:

A aventura da Índia, as navegações de intermediação para o norte e o sul da Europa, ao tempo que consumiam as ambições e as cobiças, deixavam, à borda da sociedade opulenta, uma larga faixa de espuma de pobres, desditados, ressentidos com a fácil riqueza alheia que mais lhe afrontava a miséria. Para esta gente, desprezada, faminta esfarrapada, expulsa dos campos, não aquinhoadas pelos nobres altivos ou pelos comerciantes retirados das navegações, desajustada nas cidades, para ela era necessário, em favor da tranquilidade de todos, um escoadouro. (FAORO, 2008, p.119)

Com o objetivo de convencer a parcela marginalizada da população, o grupo dominante criou essa imagem para apaziguar os rancores ocultos e escoar os sobrantes do mercantilismo e, para alcançá-lo, “descreve o novo mundo, ativando-o, enriquecendo-o de apelos e sugestões, transformando-o num convite a uma larga clientela de desajustados, de desamparados e de excluídos dos bens da sociedade fechada do tempo.” (FAORO, 2008,

p.121) O grupo dominante ressaltava que “esta terra, a terra nossa é má; longe dela, porém, há outra, onde correm os rios de mel, que podem ser bebidos sem o risco à ordem social vigente.” (FAORO, 2008, p.123)

Esse mundo inventado sob os pilares fantasiosos da ascensão social imediata, não resistiu à realidade da atividade mercantil e da colonização/transmigração, pois os “achadores” não demoraram a perceber que se ali, aparentemente não havia ouro e prata, havia o pau-brasil que se assemelhava às mercadorias orientais e, sob a concessão do rei que não se envolvia diretamente nos negócios, mas utilizava-se do aparelho estatal a serviço de seus interesses, o monopólio real se concretizou.

Segundo Faoro (2008), o plano da colonização teve dois impulsos: o governamental e o popular. O primeiro, para dar saída às camadas excêntricas e o segundo, para acolher as promessas de vida nova, digna e de ascensão social súbita.

Conhecedores da existência do pau-brasil e sem perder a esperança de encontrar ouro e prata, perceberam que era necessário ter a posse do território para que pudessem explorá-lo e integrar o indígena à rede mercantil, da qual Portugal era intermediário. O Brasil, portanto, seria apenas um negócio do rei.

Por esse caminho- o vínculo da empresa do Brasil ao Portugal extrovertido economicamente- começou o drama da dependência [...]. O comércio europeu alcança, nos seus tentáculos, a colônia americana, estruturalmente incapaz de buscar de seu largo território e de suas riquezas interiores a autonomia das próprias determinações [...]. As origens impõem um destino. O polo imantado do pau-brasil será o mesmo do açúcar, do ouro, do café. Sobre suas correntes de expansão para o interior pesarão, advertidos ou invisíveis, os cordéis do rígido tecido internacional que colherá nas suas malhas o Estado. (FAORO, 2008, p.128)

Torna-se evidente a origem da intervenção consentida da influência e domínio internacional no contexto do Estado brasileiro, traduzida no drama da dependência que perdura até os dias atuais. Conforme evidencia Silva (2002, p. 37-38):

No Brasil, os últimos governos cederam às determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional e, presos numa armadilha de empréstimos externos, de juros elevados e de crescimento da dívida externa e da dívida pública interna dos estados foram distanciando-se cada vez mais das demandas internas. Submetidos a prescrições externas, os governos centraram-se na estratégia de desenvolvimento que privilegia a inserção internacional em detrimento da produção científica e tecnológica, da inclusão social e dos investimentos na produção interna, além da redução política das conquistas sindicais e trabalhistas e da compressão do peso político nas negociações, condenando-os a sinistros processos de exploração.

Reside aí a importância dessa busca histórica para compreender e propor alternativas de superação do atual estado das coisas, especialmente no que tange à educação, a qual é o nosso foco, pois

[...] repensar as condições históricas é compreender que a sociedade capitalista é formada por grupos de interesses contrários e que a educação que se desenvolve nela tende a atender às necessidades de determinados grupos. Portanto, a educação é parte deste todo complexo e plural. Compreendê-la exige aprofundar a investigação das condições históricas, desocultar as contradições, as mediações e a teia de relações construídas entre os sujeitos [...]. (SILVA, 2002, p.3)

Contextualizando a formação do Estado brasileiro nas suas condições históricas, no Brasil Colônia, o escravo indígena e o negro se constituíram na mercadoria mais valiosa desse período para que esse vínculo pudesse ser mantido, sem a qual o pau-brasil, o açúcar, o ouro, o tabaco ou qualquer outra riqueza brasileira não poderia ser explorada.

Por falar sobre a constituição do povo no território da grande colônia, o povoamento em larga escala foi a estratégia para defender o território e, para isso, permitiu-se o casamento da “gente baixa” com as mulheres indígenas, com o objetivo de fixá-los nas terras brasileiras. “A aptidão portuguesa para os casamentos racialmente promíscuos se dissolve num jogo de conveniências: a conveniência intencional do colonizador e a conveniência do soldado, que se transformava em colono, mediante auxílio público.” (FAORO, 2008, p.132)

Segundo o autor, outro fator predominante no domínio do Brasil foi o papel exercido pela Igreja desde os primeiros dias da chegada dos colonizadores, arraigando-se cada vez mais, exercendo fundamentalmente uma grande influência na busca pela hegemonia europeia. O investimento financeiro eclesiástico e militar foram os maiores nesse período.

Com pregação e armas fixava-se a conquista, com casamentos o povoamento floresceria, assegurando a estabilidade da exploração comercial. [...] Em suma e no essencial, todos os grandes acontecimentos desta era que se convencionou com razão chamar dos ‘descobrimientos’ articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu. (FAORO, 2008, p.135)

Não por acaso, Faoro (2008) chamou o Brasil de “empresa”, evidenciando que “a iniciativa particular, insista-se, torna-se admissível porque, no campo a ela reservado, o poder público se abstém, sem desprezar-lhe a atenção, a vigilância e o controle” (FAORO, 2008, p.137), ou seja, o rei estava constantemente atento ao seu negócio, para onde enviava a força de trabalho e se apropriava das riquezas. “O patrimônio do soberano se converte,

gradativamente, no Estado, gerido por um estamento cada vez mais burocrático.” (FAORO, 2008, p.197) Estamento é uma forma de estratificação social composta por camadas (grupos) sociais mais fechadas se comparadas às classes sociais. As sociedades estamentais, a cargo do agente público, centralizadas ao extremo, não permitiam a ascensão social. Segundo Faoro (2008), esse agente público ou funcionário se constituía na sombra do rei, recebia retribuição monetária, desfrutava de vantagens indiretas com títulos e patentes como forma de compensar a gratuidade formal dos serviços prestados ao supremo. Assim,

O Estado não é sentido como protetor dos interesses da população, o defensor das atividades dos particulares. Ele será, unicamente, monstro sem alma, o titular da violência, o impiedoso cobrador de impostos, o recrutador de homens para empresas com as quais ninguém se sentirá solidário. (FAORO, 2008, p.193)

A instauração do Governo-Geral e a organização militar que garantiam a ordem e a disciplina auxiliando na garantia da cobrança dos tributos e dos privilégios reais, também foram fundamentais na formação do patronato político brasileiro.

Na concepção do autor, “a tradicional visão da sociedade da colônia, dos dois primeiros séculos reduz as classes a duas, senão há uma, em seus dois polos extremos: o proprietário rural, com engenhos e fazendas, contraposto à massa dos trabalhadores do campo, escravos e semilivres.” (FAORO, 2008, p.238) Assim, compreendemos que, no século XVIII, quando a venda dos cargos públicos ganha espaço, a burguesia entra na disputa de poder pela integração social e partilha de vantagens para além dos estamentos burocráticos. Mesmo mais tarde, no século XIX, o Brasil segue dependente de Portugal em todos os sentidos, inclusive com a obrigatória reexportação dos produtos. A partir de 1800, “o pacto colonial cede ao golpe da Revolução Industrial” (FAORO, 2008, p.245), com a vinda da Família Real para o Brasil, portos foram abertos para a transação comercial, concessões de tarifas preferenciais foram feitas aos ingleses, a desarticulação das capitânicas, tudo em nome da “modernização da vida colonial” que não foi extinguida de fato, apenas modernizou-se. “A Corte está diante de sua maior tarefa, dentro da fluída realidade americana: criar um Estado e suscitar as bases econômicas da nação.” (FAORO, 2008, p.287)

Na realidade, nada de peculiar foi feito, apenas reproduziu-se a estrutura administrativa de Portugal nas terras brasileiras.

O eixo da política era o mesmo, secularmente fundido: o reino deveria servir à classe dominante, ao seu desfrute e gozo. Os fidalgos ganham pensões, acesso aos postos superiores aos oficiais da Armada e do Exército, empregos e benefícios aos civis e eclesiásticos. (FAORO, 2008, p.289)

Mesmo após o suposto movimento de Independência,

Governar, dada a estrutura que os interesses articularam, consistia em proteger, guiar, orientar a camada que detinha o poder econômico. Para que a combinação funcione será necessária a concentração do governo, o entendimento com os especuladores, o alargamento da camada dirigente, com muitos funcionários às ordens de Estado-maior. (FAORO, 2008, p.378)

O modo de governar, mesmo de um período a outro da história brasileira nunca perdeu suas raízes, mantém-se essencialmente de modo a conservar a estrutura necessária para permanecer no poder. Do mesmo modo, a tentativa parlamentar baseada no liberalismo inglês de D. Pedro II não vingou e o seu reinado encerrou-se, fechando o círculo da base da monarquia, porém, com isso, não encerrou a manutenção necessária para a busca da hegemonia da classe dominante.

O objetivo aqui não é, todavia, realizar um resgate linear acerca da história do país, até porque esta não ocorre linearmente, constitui-se em contextualizar historicamente a formação do Estado no contexto brasileiro, percebendo, para além da aparência, os elementos que foram determinantes para que o Estado atual esteja formado tal qual como está, de modo a compreender que a concentração do poder no Brasil, desde a sua formação política e social, sempre esteve concentrada em poucas mãos, sob a égide do “estamento burocrático”, o qual, segundo Faoro (2008), tem atravessado toda a história da política brasileira. Essa contextualização permite perceber que a história do Brasil é permeada pela inserção da esfera privada no âmbito da esfera pública. No período imperial, “o empresário quer a indústria, mas solicita a proteção alfandegária e o crédito público. Duas etapas constituem o ideal do empresário: na cúpula, o amparo estatal; no nível da empresa, a livre iniciativa.” (FAORO, 2008, p.494)

O Estado autoriza o funcionamento das sociedades anônimas, contrata com bancos, outorga privilégios, concede estradas de ferro e portos, assegura fornecimentos e garante juros. A soma desses favores e dessas vantagens constitui a maior parte da atividade econômica [...]. Atuante é a intervenção do Estado, secundária à presença dos particulares, agentes públicos mascarados em empresários. [...] Para a indústria, a rudimentar indústria dos meados do século, a empresa não viçava apenas enquanto as tarifas não a protegiam. As empresas traziam ao país o processo industrial, garantindo-o pelo privilégio, embora do domínio comum no exterior – método ainda hoje empregado. [...] O progressismo como muito mais tarde o desenvolvimentismo, farão da

modernização um negócio de empréstimos, subvenções e concessões, entremeadado com o jogo da Bolsa, sob os auspícios do Estado. Modernização esta em choque com as forças conservadoras agrárias, mas distantes das correntes revolucionárias. Ninguém quer matar a galinha dos ovos de ouro, senão viver à custa dela, submissa, calada e recolhida, mas prolífica. (FAORO, 2008, p.496-500)

Nessa contextualização, o autor evidencia que, nos diferentes períodos históricos, a história do Brasil tem sido assolada pelos privilégios, favores e vantagens que retrata fielmente a divisão de classes, entre a minoria que oprime e a maioria que é oprimida. “Nos meados do século, a ordem imperial atingira o clímax, com a centralização, o monarquismo sem contestações, a sociedade dominada pelo Estado.” (FAORO, 2008, p.503) Sobre o Estado, Engels (1974, p. 191) destaca:

O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impõe à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da ideia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado.

A cena final do Império, ao lado de outros fatores autônomos, provisoriamente conjugados para a aceleração de todos os dissolventes, se consuma no debate de duas fórmulas: o federalismo e a descentralização (FAORO, 2008, p.525). A centralização imperial não era mais possível, cujo golpe fatal foi a abolição da escravatura. Ao passo que a indústria se desenvolvia, ao mesmo tempo representava para o Estado uma necessidade.

No regime federalista, a verdadeira força política deslocou-se para os Estados. “No esforço de modernização, que cobre o império e desperta o entusiasmo dos construtores da República, procura-se ajustar o país aos modelos importados, sustentados pelo livro estrangeiro.” (FAORO, 2008, p.534) Na medida em que a indústria se desenvolvia, representava para o Estado além de uma necessidade econômica, uma necessidade política do novo regime.

Sob esse cenário,

A ideologia articula-se aos padrões universais, irradiados da Inglaterra, França e Estados Unidos, confortando a consciência dos ocidentalizadores, moderizadores da sociedade e da política brasileira, muitas vezes enganados com a devoção sem exame aos modelos. Ser culto, moderno, significa, para o brasileiro do século

XIX e começo do XX, estar em dia com as ideias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular. Com otimismo e confiança será conveniente entregar o indivíduo a si mesmo, na certeza de que o futuro aniquilará a miséria e corrigirá o atraso. (FAORO, 2008, p.567)

Faoro (2008), ao realizar esse importante estudo, *Os Donos do Poder*, percorre a formação do patronato político brasileiro de Dom João I a Getúlio Vargas e destaca:

Numa viagem de seis séculos, uma estrutura político-social resistiu a todas as transformações fundamentais, aos desafios mais profundos, à travessia do oceano largo. O capitalismo politicamente orientado- o capitalismo político, ou o pré-capitalismo-, centro da aventura, da conquista e da colonização moldou a realidade estatal, sobrevivendo e incorporando na sobrevivência o capitalismo moderno, de índole industrial, racional na técnica e fundado na liberdade do indivíduo – liberdade de negociar, de contratar, de gerir a propriedade sob a garantia das instituições. A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. O súdito, a sociedade, se compreendem num âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular, a tosquiar nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo- assim é porque sempre foi. (FAORO, 2008, p.819)

Tal análise é fundamental para a compreensão do clientelismo, os entraves que se apresentam no que tange à separação do patrimônio público dos bens privados, as raízes da dependência perene do Brasil e da hegemonia dos organismos internacionais que se apresentam no contexto brasileiro atual.

Faoro (2008, p. 821) cita que:

Trotsky, olhos postos no país atrasado onde o Estado absorve parte da fortuna, enfraquecendo todas as classes e burocratizando-se, nota que a adaptação ao ritmo mundial impõe a combinação original de bases diversas do processo histórico. Selvagens lançaram fora os arcos e flechas e apanharam imediatamente os fuzis, sem percorrer o caminho que havia entre essas duas armas no passado. A desigualdade do ritmo, que é a mais geral das leis do processo histórico, manifesta-se com especial rigor e complexidade no destino dos países atrasados. Sob o chicote das necessidades exteriores, vida retardatária é constrangida a avançar por saltos. Desta lei universal da desigualdade do ritmo decorre outra lei, na falta de melhor nome, pode denominar-se de lei do desenvolvimento combinado, no sentido da aproximação das etapas diversas, da combinação de fases discordantes, da amálgama de formas arcaicas com as modernas.

Tal posicionamento vem ao encontro do “Ornitorrinco³⁷” de Francisco de Oliveira, que, na sua concepção, é a mais perfeita tradução do Brasil atual, expresso numa

³⁷Ornitorrinco – *s.m.* (Do Gr. *Ornis*, *ornithos*. ave + *Rhynchos*. bico.) *Ornithorhynchus anatinus*. Mamífero monotremo, da subclasse dos prototérios. Adaptado à vida aquática. Alcança 40 cm de comprimento, tem bico córneo, semelhante ao bico de pato, pés espalmados e rabo chato. É ovíparo. Ocorre na Austrália e na Tasmânia. (Família dos ornitorrinquídeos). Encicl. O ornitorrinco vive em lagos e rios, na margem dos quais

dualidade contraditória entre o arcaico e o moderno a um só tempo, em que a riqueza e a pobreza caracterizam os extremos da sociedade. Considerando o processo de acumulação interna, cuja via se constituiu na assombrosa concentração de renda e propriedade, Oliveira (2003, p. 127) destaca que “o subdesenvolvimento não era, exatamente, uma evolução truncada, mas uma produção da dependência pela conjunção de lugar na divisão internacional do trabalho capitalista e articulação dos interesses internos.”

Nesse processo, o autor aponta a Revolução de 1930 como o marco que caracteriza

O fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial. Ainda que essa predominância não se concretize em termos da participação da indústria na renda interna senão em 1956, quando pela primeira vez a renda do setor industrial superará a da agricultura, o processo mediante o qual a posição hegemônica se concretizará é crucial: a nova correlação de forças sociais, a reformulação do parêntese e da ação estatal, a regulamentação dos fatores, entre os quais o trabalho ou o preço do trabalho, têm o significado, de um lado, de destruição das regras do jogo segundo as quais a economia se inclinava para as atividades agrário-exportadoras e, de outro, de criação das condições institucionais para a expansão das atividades ligadas ao mercado interno. (OLIVEIRA, 2003, p. 35)

Nesse novo ciclo da economia brasileira, “a inserção na divisão internacional do trabalho capitalista, reiterado a cada ciclo de modernização, propiciaria os meios técnicos modernos, capazes de fazer “queimar etapas” como os períodos Vargas e Kubitschek mostraram.” (OLIVEIRA, 2003, p. 131)

Medidas foram encampadas para que essa transição pudesse alcançar êxito, entre elas, destaca-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, que marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento dessa indústria.

Outro período fundamental para essa análise foi a ditadura militar, cujo processo abafou a expressão de transformação que nascia, surgindo uma ideologia que, pela coerção, mantinha a sociedade sob controle.

escava tocas que se abrem dentro d'água. Os filhotes alimentam-se lambendo os pelos peitorais da mãe, pois esta não apresenta mamas. O macho tem um esporão venenoso nas patas posteriores. Este animal conserva certas características reptilianas, principalmente uma homeotermia imperfeita (OLIVEIRA, 2003, p. 123).

A longa ditadura militar de 1964 a 1984 prosseguiu: fortíssima repressão política, mão-de-ferro sobre os sindicatos, coerção estatal no mais alto grau, aumentando a presença de empresas estatais numa proporção com que nenhum nacionalista do período anterior havia sonhado, abertura ao capital estrangeiro, industrialização à “marcha forçada” e nenhum esforço para liquidar com o patrimonialismo nem resolver o agudo problema do financiamento interno da expansão do capital [...]. O endividamento externo apareceu então como a “solução”, e por esse lado abriu as portas à financeirização da economia e das contas do Estado brasileiro. (OLIVEIRA, 2003, p. 132)

A economia industrial, porém, em nenhum momento acabou com a subordinação financeira externa. Pelo contrário, não apenas a mantém como cria, também, uma dívida financeira interna reforçando o drama da dependência histórica desde o período do “achamento” do Brasil.

Nesse contexto, para além da informalidade do mundo do trabalho, cria-se uma espécie de “trabalho abstrato virtual” (OLIVEIRA, 2003, p. 137), expressão da contradição de “uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra extremamente primitiva, ligada exatamente ao consumo dos estratos pobres.” (OLIVEIRA, 2003, p. 133) Eis o “ornitorrinco”, o Brasil, uma das sociedades capitalistas mais desigualitárias, moderna e arcaica, rica e pobre, democrática, porém autoritária, enfim, contraditória, real e atual.

Neste sentido, compreendemos que o capitalismo frequentemente está cercandose de estratégias de sobrevivência e de renovação, com o intuito de tornar-se cada vez mais legítimo. É como Netto (2011, p. 24) evidencia na análise do movimento do sistema: “Marx descobriu a impossibilidade de o capitalismo existir sem crises econômicas.”

3.3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

Quando tratamos da reestruturação produtiva no contexto da globalização, enquanto estratégia de sobrevivência do capital, inevitavelmente focamos nossas discussões na década de 90, uma vez que, nesse período, “o neoliberalismo, iniciado com Collor, de modo aventureiro, encontrava em FHC uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país.” (ANTUNES, 2005, p.1)

Na mesma direção, Boito Junior (2003, p. 4), destaca que, ao longo dessa década, ocorreu um processo político e social no Brasil que “resultou na implantação de uma nova hegemonia burguesa em nosso país, baseada no discurso e na prática do modelo capitalista

neoliberal dependente. [...] Essa hegemonia transcende o nível dos partidos políticos, já que age sobre as próprias classes sociais.”

Esse período foi iniciado por Collor, através do seu Plano 1, o qual tinha como objetivo principal dar um novo salto para a modernidade capitalista, seguido do Plano 2 que é “a tentativa, um bocado desesperada, de arrumar o país do estrago feito pelo Plano anterior.” (ANTUNES, 2005, p.13) Seu projeto vislumbra a modernização capitalista sucateando o capital estatal, destruindo o pequeno e médio capital estatal, implodindo a tecnologia nacional, substituindo-a por uma tecnologia forânea e abrindo nosso parque produtivo para o capital que detém essa tecnologia. O custo desse projeto, quem paga, como de costume, são aqueles que vivem do trabalho, os quais passam a conviver com uma *integração subordinada* do país nos moldes do mundo capitalista avançado, resultando inevitavelmente na desintegração interna amparada por um ideário neoliberal que realiza uma brutal reestruturação no Brasil.

A modernização neoliberal para o Terceiro Mundo penaliza de maneira muito mais brutal e nefasta o mundo do trabalho. Despossuído, dilapidado, desqualificado o ser social não consegue sequer viver do seu trabalho. Converte-se, em largas faixas, numa classe sem trabalho, que vive da miséria da economia informal. Aqueles que permanecem no mercado de trabalho formal vivenciam níveis de subtração salarial, de superexploração do trabalho que tornam sua cotidianidade marcada pela escassez e pela redução crescente da satisfação de suas necessidades. (ANTUNES, 2005, p.17-18)

Com seu malsucedido Plano, Collor sofreu o *impeachment*, mas deixou o seu legado para o seu interino, Itamar Franco, que o intensificou e, posteriormente para FHC, que, nos seus oito anos de governo, não só assumiu e implantou o neoliberalismo com “competência” e “racionalidade” burguesas no Brasil, como deu força total a esse ideário. “O resultado foi um monumental processo de privatização, desindustrialização, “integração” servil e subordinada à ordem mundializada, convertendo-nos em país do cassino financeiro internacional” (ANTUNES, 2005, p.37), situação esta vivenciada atualmente.

No governo FHC, o neoliberalismo literalmente deslanchou:

Atrelamo-nos de tal modo ao sistema financeiro internacional que, hoje, tudo o que se produz, quando não fica nas mãos da grande burguesia aqui presente, acaba sendo drenado para o pagamento da dívida externa, isto é, para a remuneração e para o enriquecimento dos grandes capitais financeiros internacionais. (ANTUNES, 2005, p.91)

A consequência dessa dependência brasileira em relação aos capitais internacionais resulta em pouco investimento nas políticas públicas, entre elas as políticas educacionais.

Mesmo com o conservadorismo histórico do Brasil em relação àqueles que assumem o poder, ao término do governo tucano, assume Lula, cuja vitória nas eleições à presidência se efetivou após uma década da então chamada *desertificação neoliberal*. As expectativas em relação ao governo oriundo da classe operária foram imensas, talvez tão grandes quanto os desafios que ora se apresentavam ao novo presidente, o qual representava a possibilidade de mudança de um cenário neoliberal que assolava a população brasileira com uma política de arrocho salarial, terceirizações, privatizações, desregulamentações, um interno processo de reestruturação, financiamentos internacionais, enfim, uma *desertificação social*. “O Brasil de Lula será um significativo *laboratório social e político* para a América Latina e para tantas partes do universo onde se desenha a esperança de um mundo alternativo.” (ANTUNES, 2005, p.139)

Na concepção de Antunes (2005), o país foi devastado pelo neoliberalismo e Lula representava a grande esperança não apenas da classe trabalhadora do Brasil, mas de toda a América Latina, porém não rompeu com os projetos neoliberais estabelecidos por seus antecessores, mantendo a hegemonia do capital, ou seja, essa expectativa de mudança manteve-se na esperança dos brasileiros. O autor caracteriza a entrada de Lula na presidência do Brasil como uma “vitória tardia”, uma vez que o país tinha um contexto diferente de 1989, quando Lula e as esquerdas tiveram chance de vitória e, além disso, o contexto internacional também lhe ofereceu muitos limites de atuação. Como contexto, Antunes (2005, p.142) destaca que:

Enquanto, de um lado, os capitais transnacionais (com a aquiescência dócil do que resta os capitais nativos) puxarão o pêndulo para o centro e para a direita, visando a implementação de políticas em conformidade com seus interesses, sob a batuta do FMI e do BM, de outro lado, o universo multifacetado do mundo do trabalho, através de suas ações concretas pela base, por seus sindicatos, movimentos sociais urbanos e rurais, partidos e movimentos de esquerda, deverão respaldar, amparar impulsionar e mesmo exigir do Governo Lula a elaboração de programas e de políticas que garantam e ampliem os direitos e as conquistas dos trabalhadores contra a lógica destrutiva dos capitais. Procurarão dar a Lula impulsionar social e política para a esquerda.

Nas palavras de Frigotto (2011, p.237), “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem.” Nesse sentido, a conjuntura nacional apresentada no período de 2003 a 2010 se

inicia com a posse do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, a qual representava a possibilidade de mudança nas estruturas do poder. O seu ingresso no governo do país carregava em si uma grande incumbência, uma vez que “as forças sociais progressistas que o conduziram ao poder, em sua origem, tinham a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas.” (FRIGOTTO, 2011, p.237)

Como elucidada o autor, o período analisado, entretanto, não apresentou alterações profundas em nenhuma área, especialmente se tomarmos como referência a década de 90. Evidencia-se, assim, que no plano social e educacional, ocorre a continuidade e a descontinuidade de forma simultânea entre uma década e outra.

O primeiro elemento que denuncia a continuidade de uma década para a outra, se consolida na “opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida*” (FRIGOTTO, 2011, p.239), ou seja, sob a denominação de desenvolvimento, apresentou-se um processo de modernização do capitalismo dependente.

Singer (2009, p.84) citado por Frigotto (2011, p.239) aponta que a conciliação dá-se, por um lado, na continuidade da política macroeconômica, fiel aos interesses da classe detentora do capital e, por outro, no investimento na melhoria de vida de “uma fração de classe (trabalhadora) que, embora majoritária, não consegue construir desde baixo as suas próprias formas de organização.” Tal opção política por “*executar o programa de combate à desigualdade dentro da ordem*” confeccionou nova via ideológica, com união de bandeiras que pareciam não combinar.” (SINGER, 2009, p. 97, grifos do autor)

Quando destacamos a continuidade, porém, “não significa que um mesmo projeto estrutural seja conduzido da mesma forma.” Com a política neoliberal de FHC na década de 90, “a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.” (FRIGOTTO, 2011, p. 239-240)

Dentre os elementos de descontinuidade da política e suas implicações em relação aos anos 90, pautado na análise da conjuntura da década seguinte, Frigotto (2011, p.240) destaca que:

A retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas

direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

Compreendemos que, estruturalmente, a política macroeconômica dos anos 2000 não teve a mesma configuração da política da década de 90, quer seja no contexto nacional ou estadual, no caso do Paraná, e que foram empreendidos muitos avanços no plano social, entretanto, não houve a ruptura das estruturas que produzem a desigualdade.

Para Frigotto (2011, p. 241), nacionalmente, a continuidade se expressa no seguinte:

Ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma.

Com essa análise dos aspectos de continuidade entre os diferentes momentos políticos do país e das estratégias utilizadas para manter ou assumir o poder, convivemos hoje com uma realidade contraditória e desigual ou nas palavras de Oliveira (2003), com a consolidação do “ornitorrinco”:

Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, *duque* nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte *agrobusiness*. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançado, tatibitate, pela Terceira Revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligada aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulários que sofisticados; noutra, extremamente primitiva, ligada exatamente ao consumo dos estratos pobres. Um sistema financeiro ainda atrofiado, mas que, justamente pela financeirização e elevação da dívida interna acabara com uma alta parte do PIB [...]. Mas esta é a descrição de um animal cuja “evolução” seguiu todos os passos da família! Como primata ele já é quase *Homo sapiens*! (OLIVEIRA, 2003, p. 132-133)

Nessa contradição histórica entre o moderno e o arcaico, o contexto brasileiro vem sendo alvo de grandes e variadas alterações na organização dos Estados nacionais, especialmente no que diz respeito às políticas sociais, no âmago das quais residem as políticas educacionais. Essas alterações não ocorrem de modo isolado, mas sim num contexto em que o capitalismo busca alternativas de superação das suas crises cíclicas, resultando em alterações provindas dos processos de reestruturação produtiva, bem como da transnacionalização das estruturas de poder e da globalização da economia. Esses

processos vêm se desenvolvendo ao longo da história, ganhando maior visibilidade especialmente a partir dos anos noventa, período que, como enfatizamos, ficou marcado por profundas mudanças o que repercute diretamente nas políticas educacionais, e, para compreendê-los abordaremos cada um deles de modo a contextualizá-los como inerentes ao sistema capitalista.

A reestruturação produtiva se configurou num processo de concretização do modelo flexível do trabalho da indústria, iniciado no Japão na década de 50, no pós-guerra, como uma consequência da crise taylorista/fordista ocorrida na época. Tal crise ocorrida nas dimensões econômica e social foi determinante para a derrocada desses modelos de produção do sistema capitalista.

Após o seu início no Japão, na década de 50, estendeu-se para a Europa e para os Estados Unidos na década de 70, chegando ao Brasil na década de 90 com força total, momento em que o país atravessava um processo de abertura da economia nacional no contexto mundial.

O processo de reestruturação produtiva que havia tido os primeiros impulsos na década de 80, intensificou-se ao longo dos anos de 1990 sob a égide do ideário neoliberal. Antunes (2005, p. 133), aponta alguns determinantes desse processo:

- a) A necessidade de as empresas brasileiras adequarem-se às novas regras da “competitividade internacional”;
- b) As ações das empresas transnacionais que levaram à adoção, por parte de suas subsidiárias no Brasil, de novos padrões organizacionais e tecnológicos, em alguma medida inspirados no toyotismo e nas formas flexibilizadas de acumulação que se desenvolviam no capitalismo avançado;
- c) A necessidade das empresas nacionais de responderem ao avanço do *novo sindicalismo* brasileiro, que procurava estruturar-se de modo autônomo e mais fortemente organizado nos locais de trabalho.

Assim, a produção que até então era marcada pela oferta maior que a procura, pelo trabalho repetitivo e fragmentado e pelo acúmulo de mercadorias que eram produzidas em massa, cedeu lugar à flexibilidade do trabalho. A produção passou a ser regulada pela demanda apresentada pelo mercado, sem estoques de acumulação de mercadorias produzidas, visando justamente ao processo inverso: que a procura fosse maior que a oferta, para evitar novas crises como ocorreu nos modelos anteriores. Nesse contexto, o trabalhador passou, então, a assumir várias funções no âmbito da mesma empresa.

Outro fator importante foi o papel que o avanço tecnológico desempenhou na reestruturação produtiva, uma vez que só através dele seria possível o trabalhador assumir várias funções, tornando-se mais flexível para atender às exigências desse novo mercado.

Esse processo de reestruturação da produção não flexibilizou apenas o setor produtivo, flexibilizou essencialmente todo o processo do trabalho e, como consequência, elevou drasticamente o número de desempregados e de empregados temporários contratados apenas nos períodos de maior produção, sendo posteriormente demitidos. Tal situação flexibilizou também os direitos trabalhistas, que deram lugar a contratos precários de trabalho e desemprego estrutural, reduzindo o ganho financeiro dos trabalhadores e contribuindo para as *terceirizações* da economia, uma vez que, com a minimização de geração de empregos do setor primário, o campo, e do setor secundário da economia, a indústria, restou à maioria dos trabalhadores o setor terciário, o comércio e a prestação de serviços, assumido no Brasil, por exemplo, com as multinacionais.

A reestruturação produtiva impera no mundo inteiro e sua legitimação foi determinante na construção da hegemonia neoliberal do sistema capitalista. No campo educacional ela não só é sentida, como muitos dos direcionamentos das políticas educacionais são realizados de modo a atender às novas exigências do setor econômico, entre eles o enfoque dado à gestão, foco da nossa pesquisa. À escola é posta a necessidade de trabalhar com o conhecimento científico de modo a formar pessoas flexíveis, criativas e que saibam dialogar com as novas exigências do mercado. E essas premissas são centrais na elaboração e na implementação das políticas educacionais e nos modelos de gestão implantados.

Sob esse cenário, o neoliberalismo surge com força total, como uma receita em que os ingredientes principais são as relações de mercado enquanto responsáveis pela regulação social, desresponsabilizando o Estado das suas atribuições. As políticas sociais, entre elas a educação, se constituem na via principal de atuação do neoliberalismo nesse caminho, o que representa um grande desafio para a gestão da educação pública, especialmente a partir dos anos 90.

Frequentemente o fenômeno da globalização é associado apenas à fase atual do sistema capitalista. Entretanto, ao analisarmos de forma mais aprofundada, percebemos que faz parte da constituição da lógica interna do capital. “A globalização da economia decorre do processo de internacionalização do capital que se desenvolve desde o início do capitalismo.” (BRUNO, 2009, p. 16)

Não se trata de um fenômeno contemporâneo. Contemporâneos são os seus desdobramentos que se expressam de modo a promover um processo profundo de reorganização do capital. “Foi a partir da Segunda Guerra Mundial, com a maior

integração entre os processos econômicos particulares e com a expansão das empresas multinacionais, que a internacionalização do capital acelerou-se.” (BRUNO, 2009, p. 16)

Ao definir o Banco Mundial como um Novo Senhor da Educação, Leher (2002, p.06) descreve as consequências da globalização mediadas por esse processo de intervenção:

O ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social é feito em nome da globalização, um processo apresentado como inexorável e irresistível, contra o qual nada é possível fazer, a não ser se adaptar, mesmo que às custas de exponencial desemprego, privatizações selvagens, crise cambial, aumento da taxa de juros e destruição dos direitos do trabalho.

Nitidamente, os tentáculos invisíveis da globalização rompem as barreiras não apenas da territorialidade, mas no uso das tecnologias, na formação de setores econômicos, na multinacionalização da produção, na redução da governabilidade ou controle dos Estados nacionais sobre as suas economias e no uso da mídia rigorosamente internacionalizada, entre outros elementos que indicam a hegemonia da ideologia neoliberal.

Como citamos anteriormente, as multinacionais exercem forte influência sobre esses processos e, do mesmo modo, a transnacionalização que surge como estratégia de manutenção do sistema capitalista. “Por esse movimento de transnacionalização pode ser definido como a fusão do econômico e do político nos mesmos polos de poder” (OLIVEIRA, 2009, p.93). Nesse sentido:

Uma organização transnacional não inter-relaciona nações. Enquanto as organizações internacionais corporificam o princípio da nacionalidade, as organizações transnacionais o ignoram e o ultrapassam. Neste sentido, o surgimento de organizações transnacionais no cenário mundial envolve um padrão de divisões e cortes transversais e de associações inteiramente novos. Por isso, penso ser mais exato na atualidade trabalharmos com o termo transnacional para designarmos as grandes empresas até recentemente denominadas multinacionais, assim como os novos centros de poder político, que hoje se desenvolvem. (BRUNO, 2009, p. 18-19)

Para a autora, a transnacionalização configura-se num estágio superior da internacionalização do capital e está estreitamente ligada à globalização. Segundo Oliveira (2009, p. 93), “[n] a atualidade, muitas empresas vêm tomando para si estas tarefas, direcionando-as para a consecução de seus interesses, o que vem resultando num deslocamento do centro de decisões do Estado para outros polos menos visíveis de poder.”

Essas empresas se organizam em rede e, na sua posição de credoras, exercem poder de controle sobre os governos que eventualmente possam expressar contrariedade às suas interferências, desenvolvendo estratégias próprias independente de quem seja eleito, quer seja nos países que comportam as suas filiais ou as suas sedes.

Nessa direção, Engels (1974) aponta que o sufrágio universal é também uma forma de domínio da classe dominante sobre a classe dominada.

E, por último, é diretamente através do sufrágio universal que a classe possuidora domina. Enquanto a classe oprimida - em nosso caso, o proletariado - não está madura para promover ela mesma a sua emancipação, a maioria dos seus membros considera a ordem social existente como a única possível e, politicamente, forma a cauda da classe capitalista, sua ala da extrema esquerda. Na medida, entretanto, em que vai amadurecendo para a autoemancipação, constitui-se como um partido independente e elege seus próprios representantes e não os dos capitalistas. O sufrágio universal é, assim, o índice do amadurecimento da classe operária. (ENGELS, 1974, p.195)

Ao compreender a linha de raciocínio do autor, esse amadurecimento da classe operária ainda é utópico, uma vez que, em concreto, o sufrágio universal, muitas vezes, acaba legitimando o domínio de uma classe sobre a outra, de modo que dada as condições materiais, a classe dominada ainda não chegou à sua autoemancipação.

Um dos fatores que contribuem para esse forte domínio é a transnacionalização que, portanto, reduz drasticamente a capacidade interna dos países, especialmente do terceiro mundo, de estabelecerem o controle sobre as suas economias, tornando-se cada vez mais subordinados às decisões externas, acirrando as desigualdades sociais e o agravamento da questão social como um todo. Sob esse cenário, os Organismos Internacionais, originados no pós-guerra, também entram em crise e os poucos que ainda conseguem sobreviver, a título de exemplo o Banco Mundial e o FMI, gastam as suas energias em longas discussões, enquanto essas empresas dominam com maestria a esfera econômica dos países. Nesse jogo de poder, negociam primordialmente com as empresas transnacionais e não mais apenas com os governos, como ocorria anteriormente. “Aos Estados Nacionais, resta disputarem entre si os investimentos das grandes empresas, esforçando-se para lhes oferecer o maior número possível de benefícios, numa posição inteiramente subordinada.” (BRUNO, 2009, p. 22)

A autora aponta que essa nova estrutura de poder, embora informal por não estar juridicamente estabelecida, ocupa o papel central que até então era do Estado. E, como estratégia, esse centro de poder invisível fica oculto enquanto se fortalece drasticamente. O Estado era, até então, o local onde as decisões eram tomadas. “Hoje as grandes decisões

são tomadas fora das suas estruturas formais [...]. E o Estado nacional só é acionado *a posteriori* para operacionalizar e para implementar estas decisões e legitimá-las do ponto de vista jurídico.” (BRUNO, 2009, p. 24)

Assim, ao compreender a formação geral do Estado, a formação do Estado brasileiro e as estratégias de sobrevivência do capitalismo expressas no processo de reestruturação produtiva, neoliberalismo e transnacionalização, adquire-se o aporte necessário para a compreensão do objeto de pesquisa evidenciado, a gestão. Uma vez que, é sobre esse contexto e a partir dele que as políticas educacionais são criadas e que as reformas são implementadas. E à gestão atribui-se a tarefa de imprimir a marca da qualidade por meio de ferramentas pautadas em princípios mercantis.

É certo que as políticas educacionais, mesmo que apresentadas no formato de reformas, representam avanços no contexto educativo, contudo se expressam em ações fragmentadas e pontuais sem que haja alterações profundas no âmbito da educação.

No caso do Estado do Paraná, mesmo com os avanços destacadamente obtidos por meio da construção do PEE/PR e do mesmo modo com a “remodelagem” realizada por meio do PDE Escola Estadual, não se rompeu com a histórica formação patrimonialista do Estado e nem com as implicações das estratégias empreendidas pelo capital para garantir a sua manutenção. Atuaram desse modo, como mecanismos importantes na busca da superação de uma política de educação pautada em bases neoliberais e em ferramentas gerenciais de gestão, entretanto mantiveram a inserção da esfera privada na esfera pública, demonstrando os limites de uma organização diferente quando esta é a orientação hegemônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A década de 90 ganhou ênfase nesta pesquisa por se configurar um importante marco histórico devido à sua conjuntura construída sob os princípios do neoliberalismo. Nesse período, o país foi veementemente assolado pelos efeitos das políticas neoliberais. Sob o argumento da ineficiência e ineficácia do Estado, encamparam-se reformas que visavam à superação da sua crise. Todavia, o neoliberalismo por meio das reformas, provocou uma redefinição do papel do Estado acirrando o seu caráter de Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais, entre elas a educação.

O Paraná foi também assolado pelas políticas neoliberais da década de 90, tanto quanto todo o país, cujo processo de reforma foi inaugurado no governo de Collor e perpetuado por FHC. Simultaneamente no Estado paranaense, durante o governo Lerner, o resultado de tais políticas foi um período intenso de privatizações de empresas estatais, terceirizações, descentralização de obrigações e desresponsabilização do Estado, controle fiscal, redução e extinção de direitos sociais adquiridos, etc. O Estado foi marcado por uma forte influência e intervenção dos organismos internacionais, sob um discurso pautado na democracia, num modelo de *gestão compartilhada*. Sob a égide desse discurso democrático, nesse período histórico, houve ênfase sobre um processo denominado de descentralização e autonomia no que tange à Educação. Entretanto, essa ênfase se deu no sentido de desresponsabilização do Estado quanto às políticas educacionais.

Compreendemos que, estruturalmente, a política macroeconômica dos anos 2000, recorte temporal desta investigação (2003 a 2010), não teve a mesma configuração da política da década de 90 e que foram empreendidos muitos avanços no plano social. Entretanto, ao assumir o governo do país, Lula se deparou com projetos em andamento, o qual representou limites no campo de atuação do seu governo e contribuiu para que não houvesse a ruptura dos interesses e das estruturas do capital os quais produzem a desigualdade.

Nos anos 2000,

a junção da fragmentação ao abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – *a política da melhoria* mediante as parcerias do público e privado. (FRIGOTTO, 2011, p.242)

Como consequência, nesse período, no plano estrutural, as reformas foram reiteradas, de modo que provocaram alterações importantes nas políticas educacionais, contudo não alteraram a herança histórica patrimonialista que desconsidera a educação pública de qualidade como direito humano. Diante de um projeto de continuidade do desenvolvimento apresentado num processo de modernização do capitalismo dependente, a educação se constituiu em política de caráter secundário.

Em 2003, assumem Lula como presidente do Brasil e Requião como governador do Estado do Paraná, cujos governos se mantêm até 2010. Instaure-se assim a promessa de “mudança” para romper com os ditames neoliberais que vinham assolando o país e o Estado, aliando as suas propostas e discursos. A partir desse momento, o Paraná passou a vivenciar um novo tipo de regulação, que, apesar do discurso de descentralização, a política educacional tem sua formulação e gestão centralizada na Secretaria Estadual de Educação (SEED).

Ao assumir o governo, Requião (2003) no seu discurso de posse da primeira gestão pós- Lerner anunciou sua proposta: “Toda a minha campanha e todo o meu programa de governo tiveram como centro a proposta da mudança. Mudança de prioridades, mudança de estilo. E assim vai ser.” (REQUIÃO, 2003, p.01) Diante da proposta de mudar o contexto do Estado assolado pelo neoliberalismo, o governador se define como “um governo de esquerda” e para sustentar tal posição que contraria suas bases peemedebistas, adota para a educação, via SEED, encaminhamentos pautados no coletivo, na participação, na autonomia e na descentralização, dentro dos limites da democracia burguesa.

Durante o governo Requião, o Estado do Paraná ganhou visibilidade no contexto nacional por se posicionar contrário à concepção mercadológica e privatista da educação. Frigotto (2011), ao fazer uma análise acerca da educação no Brasil, no século XXI, destaca que “[o] único Estado que tem uma política de contraponto clara a essas tendências é o Paraná.” (FRIGOTTO, 2011, p. 249)

Explicitamos que o governo de Requião, na primeira gestão, via SEED encampou um grande projeto que visava a responder ao compromisso democrático anunciado: a construção do PEE/PR. Tal iniciativa buscou envolver os diferentes sujeitos de todos os níveis e modalidades da educação, além de representantes e autoridades de instituições ligadas à educação do Estado do Paraná.

Na última gestão, iniciada em 2007, Requião “anuncia como princípios da política educacional: a) educação como direito do cidadão, b) universalização do ensino, c) escola

pública, gratuita e de qualidade, d) combate ao analfabetismo, e) apoio à diversidade cultural, f) organização coletiva do trabalho e g) gestão democrática.” (ZANARDINI, 2013 apud PARANÁ, SEED, 2007b) Todavia, mesmo se posicionando e estabelecendo princípios contra as tendências mercantis na educação, o compromisso firmado por Requião para “superar” os ditames neoliberais do governo Lerner, buscando implantar um modelo de gestão democrática, não se sobrepôs às históricas determinações capitalistas.

Na concepção da SEED, no governo Requião, implantou-se um modelo de gestão democrática para a educação. Na concepção da APP, foi diferente, a centralização do poder foi menor, entretanto muitas das suas ações dialogaram com as teses neoliberais.

Na concepção dos representantes da APP e da SEED, houve rupturas nos encaminhamentos referentes às políticas educacionais na gestão de Requião, se comparar com a gestão de Jaime Lerner. Para o representante da APP, as ações de ruptura ocorreram em função da conclusão de acordos estaduais com organismos internacionais, porém tinha as políticas do MEC que estavam vinculadas a eles. Segundo ele, algumas rupturas se tornaram possíveis, especialmente a partir da alteração da Constituição do Estado do Paraná, ocorrida em 2006, cuja vigência se deu a partir de 2007, a qual obriga o Estado a investir, no mínimo, 30% dos recursos do Estado para a educação. Destaca-se, segundo o entrevistado, que esse processo foi permeado de diálogo, conflitos e mediações.

Outro ponto chave da sua gestão em relação à educação, segundo o representante da APP, foi que com os convênios firmados com as universidades públicas do Estado, tornou-se possível formar uma equipe de professores e profissionais que possuíam amplo conhecimento na área da educação, cujos direcionamentos, desde os encaminhamentos pedagógicos até os administrativos, eram pautados num rico arcabouço teórico e sempre com ações contínuas e sistematizadas.

O entrevistado da APP destaca que a gestão foi menos centralizada e a entrevistada da SEED diz que foi mais centralizada. Entendemos que foi menos centralizada por admitir maior participação de outras instâncias nas discussões de encaminhamentos pontuais, entretanto o centro de poder de decisão manteve-se centralizado no governo.

No contexto escolar, a descentralização frequentemente é percebida numa dimensão restrita, perpassando o acesso maior às informações e poder de decisão limitada às questões imediatas, sem que interfira no centro dos processos educativos, o que na prática caracteriza uma pseudo autonomia, cujos principais agentes são as Instâncias Colegiadas. Perpetua-se, dessa maneira, o patrimonialismo histórico do processo de

descentralização e centralização que sempre esteve presente em nossa história, o que de fato está intimamente relacionado à redefinição do papel do estado nos diferentes momentos históricos, de modo a garantir uma reorganização do poder, necessário para que a mesma classe, no caso a dominante, continue a dirigir, atendendo assim aos ditames do capital.

Constatamos, ainda, que foram fortalecidos ou criados novos setores/ departamentos que seriam responsáveis pela articulação das políticas educacionais com o objetivo de centralizar ou de dar unidade, como destacou a entrevistada: “[...] já tinha sido aventado que eles iriam configurar outros setores no Governo seguinte (2007-2010) [...].” (REPRESENTANTE SEED, 2014) A ênfase do trabalho com as políticas educacionais do Estado ocorreu por meio das lideranças: a Diretoria de Políticas Públicas articulava a política educacional do MEC com a política educacional da SEED, fazendo as aproximações possíveis entre os encaminhamentos federais e estaduais; a CGE tinha o papel de articular os departamentos da própria Secretaria de Educação para buscar a aproximação dos encaminhamentos dos diferentes setores no sentido de dar unidade às políticas educacionais do Estado; os NRE recebiam intenso programa de formação e orientação e eram incumbidos de direcionar o trabalho das escolas a partir da concepção de educação defendida pela SEED; as escolas tinham os seus direcionamentos dados pelos diretores e equipes pedagógicas, às quais foram constituídas a partir de 2005, cujas lideranças também faziam parte de programas de formação e eram responsáveis pela organização dos direcionamentos com a equipe escolar legitimando os documentos escolares; as Instâncias Colegiadas (Conselho escolar, APMF e Grêmios Estudantis) também recebiam formação para que a comunidade escolar conhecesse a linha da educação do Estado e defendesse essa concepção. Além disso, a própria equipe da SEED ainda fazia formações para professores, funcionários e Instâncias Colegiadas para legitimar a concepção de educação defendida. Fechava-se assim o ciclo das lideranças incumbidas da educação do Estado do Paraná, nesse período, que ao mesmo tempo em que enfatiza a gestão pautada no coletivo, enfatiza a liderança, logo a centralização.

Nesse período, houve, portanto, a proposição de se contrapor à concepção neoliberal e mercadológica acerca da educação e em específico da gestão, financiada pelos Organismos Internacionais, anteriormente expressa na realidade do país e do Estado do Paraná. Como mecanismo, utilizou-se de dois grandes documentos que expressaram essa busca. A construção do PEE (2003-2006), enquanto política de Estado, como inicialmente foi apresentado, assim como o PDE Escola Estadual (2007 - 2010), enquanto ferramenta de

gestão, são documentos centrais que perfazem todo o período estudado de 2003 a 2010, apresentados como referências para crítica do modelo de gestão que se intitula democrático e, ao mesmo tempo, adota mecanismos que não mexem com a estrutura gerencial e mercadológica da gestão pública paranaense.

Traduzimos nossa interpretação no primeiro documento, o Plano Estadual de Educação, que apesar de não ter saído da sua versão preliminar, representa o trabalho encampado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) na busca da legitimação de um modelo de gestão democrática nos moldes burgueses, no período de 2003 a 2006. Foram, portanto, quatro dos oito anos do governo Requião voltados para essa como um das ações prioritárias do seu governo no que diz respeito à educação.

Apontamos que o PEE/PR representou um elemento central de atuação com vistas à democracia, na busca do consenso negociado entre os seus sujeitos o que criou momentos democráticos, de participação coletiva. Para além do aparente, nos remete ao histórico trâmite das estruturas centrais do aparelho do Estado como reprodutoras e criadoras de estratégias de reprodução do sistema capitalista.

A construção do Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (PEE/PR) é tomada como referência do modelo de gestão da educação assumido no primeiro governo, no período de 2003 a 2006. A não aprovação do PEE apresentado na Assembleia no final de 2005 evidencia os limites estruturais e conjunturais de experiências de gestão pública que, supostamente, adotam posturas progressistas e encampam processos democráticos.

O processo de construção do PEE/PR criou elementos importantes na busca de uma educação pública de qualidade, dentre eles destacamos a participação dos diversos segmentos, as discussões coletivas, a formação dos professores e funcionários, o trabalho com as direções, equipes pedagógicas e instâncias colegiadas. Contudo, não alterou as bases que historicamente movem os direcionamentos das políticas educacionais.

Diante do exposto, explica-se a última versão do PEE/PR disponibilizada publicamente. Sobre ela, por objetivar expressar um plano de Estado, ressaltamos a centralidade que esse documento ocupou no referido governo, por se tratar de um “documento de planejamento orientador das políticas públicas para a Educação Paranaense.” (PEE/PR, 2005, p.03)

Os estudos realizados nesta pesquisa sobre o processo de construção do Plano Estadual de Educação do Paraná- PEE/PR indicam três elementos centrais que foram determinantes para a não concretização do Plano. O primeiro elemento aponta para a obsolescência e impossibilidade de atualização em relação à Lei de Sistemas de Ensino do

Estado que não mais condiz com os caminhos educacionais percorridos pelo Estado diante do contexto nacional; o segundo elemento diz respeito aos conflitos internos entre as diferentes instâncias e interesses manifestados pelos sujeitos que participaram desse processo; e o terceiro, talvez o principal entre todos, centra-se na questão do orçamento destinado para a educação, especialmente no que diz respeito ao comprometimento de 30% do orçamento do estado para esse fim, a qual se constituía uma das metas previstas no PEE/PR.

Por fazer parte das expressões dos interesses contraditórios de classe, a versão preliminar do PEE/PR manifesta as relações de poder que se instauram na sociedade capitalista. Seus entraves apresentam-se nos limites impostos pelas estratégias de sobrevivência do capital e na dificuldade da aquisição da autonomia dos Estados diante dos preceitos de mercado que acabam por ditar as regras das novas tendências de privatização do ensino público.

O segundo documento que apontamos se configura no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola, 2006), compreendendo o documento nacional intitulado “Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”: uma ferramenta gerencial que auxilia a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e avaliar o próprio desempenho (BRASIL, 2006). O objetivo do manual do MEC é “auxiliar a equipe escolar na tarefa de transformação de suas escolas em escolas eficazes, de qualidade.” Trata-se de um guia para que a escola se autoavale e estabeleça o patamar de desempenho que pretende alcançar em um determinado prazo, mediante um conjunto de objetivos estratégicos, metas e planos de ação, com responsabilidades, prazos e custos definidos. É, assim, um guia para as ações estratégicas da escola (BRASIL, 2006, p.11).

No caso do Paraná, com o intuito de estabelecer no Estado um “novo” modelo de gestão que supostamente conseguisse superar os princípios gerenciais da *gestão compartilhada* de Lerner pautada nos pilares neoliberais, houve uma reformulação do PDE do MEC, o qual se intitulou “PDE ESCOLA: Orientações para as escolas, construídas a partir do documento ‘Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola’”.

O PDE Escola do Paraná, mesmo sendo “remodelado”, não superou as suas bases pautadas num modelo sistêmico de gestão, expressando de modo concreto a continuidade da inserção da esfera privada na esfera pública no que trata da educação, por meio de ferramentas de gestão. Fundamentadas num modelo sistêmico de gestão, as instituições de

ensino do Estado foram norteadas por ferramentas gerenciais de gestão empresarial que secundarizam seus princípios, seus objetivos, sua finalidade, enfim, seus sujeitos, para dar centralidade aos fins que carregam em seu bojo a racionalidade, as metas, os critérios de eficiência e de eficácia, os resultados em detrimento dos processos de aprendizagem e da formação humana integral com vistas à emancipação dos seus sujeitos.

O PDE Escola Estadual, resultando de uma “remodelagem” do PDE do Ministério da Educação e Cultura (MEC), não conseguiu superar ou eliminar as suas bases fundamentadas no modelo sistêmico de gestão, promoveu um pouco mais a participação dos sujeitos da comunidade escolar, sem, contudo, alterar os descaminhos históricos implantados pelos modelos de gestão na educação.

O PDE Escola Estadual, no nosso entender, é a expressão de que as possibilidades de autonomia dos Estados são limitadas, embora não sejam determinantes. Como pudemos observar, inicialmente, as escolas públicas receberam diretamente o documento do MEC, dando direcionamentos para a educação, por meio de uma ferramenta gerencial de gestão, sem passar pela SEED. Quando se percebeu que o Estado não tinha como fugir de tais encaminhamentos, diplomaticamente tentou-se “driblar” essa concepção de educação propondo ao Ministério da Educação uma remodelagem do documento. Mesmo com o aceite do MEC para tal procedimento (que também se justifica pelo conhecimento de que uma remodelagem não alteraria as bases sistêmicas do documento), não se conseguiu romper com a inserção da concepção privada na esfera pública na educação por meio da gestão.

Constatamos, portanto, que, no âmbito da educação básica, no governo de Requião houve rupturas e continuidades com um projeto societário dependente e favorável ao capital. Houve rupturas, no sentido de que o Estado do Paraná, no período de 2003 a 2010, virou referência em educação no país e inclusive para outros países como afirmou a entrevistada da SEED.

Sobre esse aspecto, a minha relação com o meu objeto de pesquisa, a gestão, me permite afirmar que se fizer uma pesquisa entre os profissionais da educação quanto às continuidades e rupturas na educação, de 2003 a 2010, em relação à década de 90, certamente expressará boas perspectivas. Destacamos como principais rupturas: a criação das Diretrizes Curriculares Estaduais, prioritariamente pautadas numa concepção crítica de educação; formação continuada para professores e funcionários; nomeação das equipes pedagógicas enquanto articuladores do processo de ensino e aprendizagem; ênfase na importância da documentação das instituições de ensino (PPP, PPC, PTD, Regimento

Escolar); melhoria da estrutura física e pedagógica das escolas; avaliação, acompanhamento e intervenção do Estado no processo educativo.

Ainda enquanto ruptura, o empenho em combater a concepção de mercado da educação era enfático, tanto que mesmo divulgações de cursos ou outros serviços privados dentro das escolas ou comercializações de qualquer natureza eram expressamente proibidos. A própria iniciativa de tomar frente na construção coletiva do PEE para que o Estado tivesse uma concepção própria de educação, no nosso entender, demonstra um trabalho gigantesco no sentido da busca pela qualidade da escola pública. Esse trabalho se realizou em praticamente um mandato dos dois analisados, e é preciso convir que não se assume um projeto dessa envergadura se não acreditar nele.

Continuidade no que diz respeito, mesmo sob um contexto nacional neoliberal, a assumir retoricamente o compromisso de romper com os ditames do neoliberalismo. Nos discursos de Requião, a Carta de Puebla era o seu mote, a opção em colocar o Estado a serviço dos pobres, entretanto o documento do Banco Mundial, Prioridades e Estratégias para a Educação de 1995, apresentou o enfrentamento à pobreza como um de seus preceitos para o desenvolvimento econômico. Amplia-se assim a interpretação, questionando-se a que “Senhor” se queria servir. Não se trata aqui de transplantar o contexto dos anos 90 para a década seguinte, antes o que se deseja é que, ao refletir sobre as políticas educacionais, se compreenda que os acordos realizados entre os governos e organismos internacionais se materializam em longo prazo. Além disso, o cumprimento desses acordos implica consentimentos e, no caso da educação, direcionamentos que carregam em seu bojo a concepção mercadológica da educação.

Tal limite se confirma e se reforça reciprocamente, no final do ano de 2007, quando por meio da assinatura do Compromisso Todos Pela Educação, o Estado do Paraná aderiu e deu o seu consentimento para que o acordo firmado entre o governo federal e o Banco Mundial no ano de 1998 assumisse os direcionamentos acerca da educação básica a partir dos seus preceitos. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado no governo de FHC (1998), foi relançado mais tarde no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007), sendo denominado de PDE Escola. O PDE se consolidou no principal plano para a educação no governo Lula.

O PDE Escola, portanto, é fruto de acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial, que se configura numa ferramenta de gestão e indica como as instituições de ensino devem se organizar para alcançar metas e resultados de modo a tomar para si a responsabilidade da qualidade da educação.

Como indicador de qualidade para medir se as 28 Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação estão sendo cumpridas pelo Estado, utilizam-se as avaliações em larga escala, cuja lógica, na concepção de Saviani (2007), funciona como “pedagogia de resultados”, ou seja, “o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica do mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências e da qualidade total’.” (SAVIANI, 2007 *apud* FRIGOTTO, 2011, p. 243)

A análise é ampla. Com o PDE, fruto do acordo entre o governo brasileiro e o Banco Mundial (1998), as instituições de ensino passam a ser o núcleo da gestão, são condicionadas a tomar para si a autogestão que está vinculada a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira; a educação é submetida à dimensão técnica secundarizando essa política enquanto direito social. Identificamos, nesse plano, a responsabilização das instituições de ensino pela qualidade da educação por meio de um modelo sistêmico de gestão que dialoga com princípios e fins empresariais. Esses mecanismos representam indícios de continuidades da perspectiva de transferência de responsabilidade para a comunidade, em função de adequar o sistema de ensino aos requisitos da reestruturação produtiva e do Estado mínimo para as políticas públicas, ou do Estado máximo para o capital.

A crítica aos chamados serviços sociais, serviços os quais se referem às políticas públicas, entre elas a educação, enquanto atribuição do Estado tem como parâmetro o mercado, que, na concepção dos defensores das reformas, é eficiente e digno de mérito, o que desqualifica o Estado, promovendo o fortalecimento do privado em detrimento do público. E, na dicotomia criada pelo sistema capitalista, do público autoritário, burocrático e ineficiente *versus* o privado democrático, flexível e eficiente, é que as reformas se instauram de modo a fortalecer o Estado neoliberal e privatizante. As reformas educacionais, por sua vez, não alteram a estrutura social, visto que não carregam em si as bases necessárias para que ocorram as mudanças estruturais. Desse modo, o *status quo* estrutural, pautado nos interesses capitalistas, é mantido e até justificado pela retórica dos discursos enfáticos de que a educação é prioridade.

Neoliberalismo e democracia burguesa são expressões de uma mesma face, a face do capital, a qual exige que se mantenha intacta e aperfeiçoada a herança histórica de um Estado patrimonialista mediado pelas contradições de classe.

A conjuntura atual, pós 2010, ao expressar um novo auge do neoliberalismo, especialmente no Estado do Paraná, evidencia que as rupturas empreendidas na gestão de Requião não ultrapassaram os limites e não resistiram à mudança de governo.

Assim, ao concluir provisoriamente tais considerações, tomo a liberdade de utilizar as profundas palavras de Florestan Fernandes para expressar que, ao realizar pesquisa, “o intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real.” (FERNANDES, 1980 apud FRIGOTTO, 201, p. 252). Essa foi a minha busca.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luciano Ferreira. *Concepções de Gestão Escolar e Eleição de Diretores da Escola Pública do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Curitiba/Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2004.

ANTUNES, Ricardo. *A Desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. 2ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARIAS, Valéria. *A Construção política do Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE PR) na gestão 2003-2006: uma interpretação do conteúdo e do alcance da metodologia da construção coletiva e do participacionismo democrático no espectro do Estado contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2007.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996. Disponível em: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf. Acesso em: 17 jan. 2015.

BRASIL, Presidência da República do. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRASIL. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

BOITO, Armando Jr. A hegemonia neoliberal no governo Lula. *Revista Crítica Marxista*, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003.

COUTINHO, C. N. *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *De Rousseau a Gramsci: Ensaio de Teoria Política*. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso: 23 set 2014.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

FANK, Elisiane; OLIVEIRA, Deuseles de; TAQUES Mariana Fonseca. *A implementação do Programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) nas escolas Públicas estaduais do Paraná: tentativas de avanços nos descaminhos históricos da gestão escolar*. Curitiba/Paraná: PUCPR, 2009.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro*. 4ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A centralidade em educação e em saúde básicas: a estratégia político ideológica da globalização. *ProPosições* vol.19 n° 1 Campinas Jan./Abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072008000100018&script=sci_arttext. Acesso em: 23/01/15.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.* vol.24 n.1 São Paulo Jan./Jun. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004#7not. Acesso: 18/01/15.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço na educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, jan-abril/2011.

Gruppi, Luciano. *Tudo Começou com Maquiavel: As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Tradução de Dario Canali. 14ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

_____. A Implementação do Modelo Sistêmico de Gestão no Sistema Público de Ensino do Estado do Paraná. *Revista Vôos*. Guarapuava/Paraná: Faculdade Guairacá, 2010.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/compromisso-todos-pela-educacaoAce>: 28 mar 2014.

LEHER, Roberto. *Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo*. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf. Acesso: 18 de janeiro de 2015.

LENARDÃO, Edmilson. *A Gestão Escolar no Paraná durante o Governo Jaime Lerner (1995-2002)*. Londrina/Paraná: UEL, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2001.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Edição Eletrônica, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf> Acesso: 22 jul 2014.

MEC. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: Um Estudo de Caso*. 3ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método em Marx*. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PARANÁ, Constituição Estadual do. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=iniciarProcesso&tipoAto=10&orgaoUnidade=1100&retiraLista=true&site=1>. Acesso: 28 ago 2014.

PARANÁ, Plano Estadual de Educação do. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/porta/pee/>. Acesso: 29 ago 2014.

PARANÁ, SEED. *PDE Escola: Orientações para as escolas, construídas a partir do documento "Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola"*. FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 3ed. Brasília: 2006. Curitiba, 2008.

PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.

REQUIÃO, Roberto. *Discurso de posse do segundo mandato*. Curitiba: 2003. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/transicao/interna/0,,OI78179-EI1011,00-Requiao+promete+mudanca+ao+assumir+governo+do+PR.html>. Acesso: 27 ago 2014.

REQUIÃO, Roberto. *Discurso de posse do terceiro mandato*. Curitiba: 2010. Disponível em: <http://www.robertorequiao.com.br/discurso-de-posse-do-terceiro-mandato-janeiro-de-2007-2/>. Acesso: 27 ago 2014.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Democracia Representativa e Democracia Participativa. In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (org.). *Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados. São Paulo: FAPESP, 2002.

SORDI, José Osvaldo de. *Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A experiência paranaense: a democratização e a modernização da escola propostas pelo Banco Mundial. In: LIMA, Antonio Bosco de. [org.]. *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

_____; BLUM, Márcia Sabina Rosa; MICHELLON, Edimor Antonio. Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.3, n.7, p.131-139, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/2778/pdf_163 Acesso: 18 de janeiro de 2015.

ANEXOS

ANEXO 1 - ADESÃO DO PARANÁ AO PLANO DE METAS E AO COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Paraná adere ao Plano de Metas e ao compromisso Todos pela Educação

Data 18/12/2007 17:30:00 | Assunto: SEED



Ministro Fernando Haddad reconhece os avanços do Paraná na educação e diz que isso traz mais responsabilidades.

Saiba mais...

O ministro da Educação, Fernando Haddad; o governador Roberto Requião e o secretário da Educação, Maurício Requião, assinaram nesta segunda-feira (17), em Curitiba, o termo de adesão do Paraná ao Plano de Metas e ao compromisso Todos Pela Educação do Plano de Desenvolvimento Educacional do Ministério da Educação. O PDE prevê uma série de ações e investimentos para melhorar a qualidade do ensino no país, com metas de qualidade a serem alcançadas até 2022. "O Paraná já sai com uma média elevada e por isso a sua responsabilidade aumenta muito", disse Haddad.

As escolas estaduais do Paraná foram as que apresentaram maiores notas nos anos iniciais do ensino fundamental no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atingindo média 5, enquanto a média nacional foi de 3,8. "O Ministério da Educação está pensando da mesma forma que o setor da Educação do Governo do Paraná e as parcerias seguem nesse sentido, de melhoria da qualidade da educação do Estado", afirmou o governador Roberto Requião durante a assinatura dos documentos.

Segundo o ministro, o investimento na educação vai garantir o desenvolvimento do país. "Com o PDE pretendemos chegar à média educacional dos países mais desenvolvidos, em um período curto para uma nação. Quinze anos é pouco tempo. As metas são difíceis de atingir, mas são possíveis. Nós temos que começar a trabalhar duro e investir forte na educação", explicou.

Haddad elogiou o empenho do Governo do Paraná para melhorar a educação pública. "Sou fã do trabalho desenvolvido pelo secretário Maurício Requião, acompanho o esforço do Governo do Estado e das prefeituras que procuram fazer mais e melhor pelas nossas crianças e jovens. Esse esforço já produziu e irá produzir ainda muitos resultados importantes no desenvolvimento da região, não apenas do desenvolvimento econômico, mas sobretudo no desenvolvimento humano", disse.

De acordo com a secretária de Educação Básica do Ministério, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, o PDE contempla 28 diretrizes no compromisso Todos Pela Educação, que vão desde o trabalho com foco na aprendizagem, com definição de resultados a serem alcançados, alfabetização dos estudantes até oito anos de idade, combate à evasão escolar a partir do acompanhamento individual do aluno, até a implantação de planos de carreiras, cargos e salários para os profissionais da educação. "Incentivamos a participação de toda a sociedade, pais, estudantes e professores em ações que garantam a todos os alunos o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade", disse a secretária. Segundo ela, o Ministério vai ajudar os municípios com apoio técnico e financeiro.

Paraná adere ao Plano de Metas e ao compromisso Todo... <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia>

De acordo com Maurício Requião, o Paraná, dentro deste processo do PDE, se coloca numa posição bastante favorável em relação aos demais Estados, pela infra-estrutura dos colégios paranaenses e pelos programas já em andamento. "Quando o Governo Federal anuncia a educação profissional através da escola aberta de educação técnica, por exemplo, nós somos um Estado que, a partir do início do ano que vem, pode oferecer ao Governo Federal 2.100 escolas em condições de receber, através da televisão e internet, os sinais necessários para a oferta destes cursos profissionalizantes", disse.

Fonte: Agência Estadual de Notícias



O secretário da Educação do Paraná Maurício Requião, governador Roberto Requião, ministro da Educação Fernando Hadad no lançamento do PDE no Paraná. Foto: Everson Bressan/SECS

Está notícia foi publicada no Dia-a-dia Educação
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia>

Endereço desta notícia:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=260>

ANEXO 2- Estrutura do PDE Escola do MEC e do PDE Escola do Estado do Paraná

| <i>PDE DO MEC</i> | <i>ONDE ENCONTRAR</i> | <i>PDE ESTADUAL</i> | <i>ONDE ENCONTRAR</i> |
|---|-----------------------|---|-----------------------|
| Apresentação | p.05 | Apresentação | p.04 |
| CAPÍTULO 1: | | ORIENTAÇÕES GERAIS | p.08 |
| Visão geral do processo de elaboração do PDE | p.15 | | |
| A quem se destina este manual | p.17 | | |
| Como usar este manual | p.19 | | |
| O que é o PDE | p.20 | | |
| Estrutura do PDE | p.22 | | |
| Etapas da elaboração e implementação do PDE | p.23 | | |
| Quem elabora e implementa o PDE | p.27 | | |
| | | | |
| CAPÍTULO 2: | | | |
| <i>ETAPA 1 - Preparação do PDE</i> | p.31 | | |
| Preparando-se para o PDE | p.33 | | |
| | | | |
| Capítulo 3 | | | |
| <i>ETAPA 2 - Análise Situacional</i> | p.37 | | |
| Efetuatingo a análise situacional da escola | p.39 | | |
| Coleta de Dados | p.39 | | |
| Análise de Dados | p.44 | | |
| Instrumento 1 – Perfil e Funcionamento da Escola | p.49 | INSTRUMENTO 1 | p.10 |
| | | PERFIL E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA | p.11 |
| Ficha-resumo 1: Funcionamento da Escola | p. 69 | FICHA-RESUMO 1: FUNCIONAMENTO DA ESCOLA | p.41 |
| Instrumento 2 – Análise dos Critérios de Eficácia Escolar | p.73 | INSTRUMENTO 2 ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE ESCOLAR: | p.44 p.45 p.45 |
| | | Ensino e aprendizagem | p.45 |

| | | | |
|---|-------|---|-------|
| | | Gestão e Administração Escolar: organização do trabalho | p.50 |
| | | Gestão e Administração Escolar: pais e comunidade | p.53 |
| | | Gestão Administrativa: profissionais da escola | p.54 |
| | | Gestão e Administração Escolar: processos escolares | p.56 |
| | | Gestão e Administração Escolar: Infraestrutura | p.57 |
| | | Resultados | p.58 |
| Ficha-resumo 2 – Análise dos Critérios de Eficácia Escolar | p.98 | FICHA-RESUMO 2 – ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE QUALIDADE ESCOLAR | p.59 |
| Instrumento 3 – Avaliação Estratégica da Escola | p.101 | | |
| Ficha-resumo 3 – Avaliação Estratégica da Escola | p.109 | | |
| Síntese da Autoavaliação | p.117 | SÍNTESE DA AUTOAVALIAÇÃO | p. 69 |
| | | | |
| Capítulo 4 | | | |
| <i>ETAPA 3 - Definição da Visão Estratégica e do Plano de Suporte Estratégico</i> | p.123 | PLANO DE SUPORTE ESTRATÉGICO | 73 |
| Definindo a visão estratégica e o plano de suporte estratégico | p.125 | | |
| Visão Estratégica | p.130 | | |
| Valores | p.133 | | |
| Visão de Futuro | p.137 | | |
| Missão | p.141 | | |
| Objetivos Estratégicos | p.145 | | |
| Plano de Suporte Estratégico | p.150 | PLANO DE AÇÕES FINANCIÁVEIS DO PDE-ESCOLA | p.74 |
| - Estratégias | p.151 | | |
| - Metas | p.154 | | |

| | | | |
|---|-------|--|------|
| - Plano de ação | p.162 | PLANO DE SUPORTE ESTRATÉGICO – PLANO DE AÇÕES | p.82 |
| Capítulo 5 | | | |
| <i>ETAPAS 4 e 5 - Execução, Monitoramento e Avaliação</i> | p.169 | | |
| Monitoramento e Avaliação | p.171 | | |
| Anexo | | | |
| <i>Formulário 1- Identificação e Caracterização da Escola e dos Responsáveis pela Elaboração do PDE</i> | p.188 | ANEXO 1 - FORMULÁRIOS | p.83 |
| <i>Formulário 2 - Síntese da Autoavaliação</i> | p.189 | | |
| Ficha-resumo 1 - Perfil e Funcionamento da Escola | p.189 | | |
| Ficha-resumo 2 - Critérios de Eficácia Escolar | p.192 | | |
| Ficha-resumo 3 - Avaliação Estratégica da Escola | p.195 | | |
| Ficha-resumo 4 - Problemas X Critérios de Eficácia Escolar | p.196 | | |
| | | <i>ANEXO 2 – PLANO DE AÇÕES FINANCIÁVEIS – PAF</i> | p.84 |
| <i>Formulário 3 - Visão Estratégica</i> | p.199 | | |
| <i>Formulário 4 - Objetivos Estratégicos, Estratégias e Metas</i> | p.200 | | |
| <i>Formulário 5 – Plano de Suporte Estratégico – Plano de Ação</i> | p.201 | ANEXO 3- SISTEMATIZAÇÃO DAS DESPESAS DE CUSTEIO E CAPITAL | p.86 |

Fontes: Brasil (2006). *Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola*: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.
Paraná/SEED (2008). *PDE Escola*: Orientações para as escolas, construídas a partir do documento “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”.

ANEXO 3 - Quadro-comparativo dos “Critérios de Eficácia Escolar” no PDE Nacional ou “Critérios de Qualidade Escolar” no PDE Estadual do Paraná

| <i>PDE FEDERAL</i> | | | | <i>PDE ESTADUAL</i> | | | |
|---|--|-----------|---|---|---|-----------|---|
| | | | | ** Evidências são os documentos ou materiais que comprovam as características | | | |
| CRITÉRIO 1: Ensino e Aprendizagem | | | | CRITÉRIO 1: Ensino e Aprendizagem | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.1. Currículo organizado e articulado | 1.1.a) A escola possui e utiliza parâmetros curriculares ; 1.1.b) A escola tem uma Proposta Pedagógica que orienta o processo de ensino e aprendizagem; 1.1.c) A escola tem objetivos e metas definidos na Proposta Pedagógica, para cada série ou ciclo e disciplina, de acordo com os parâmetros curriculares adotados ; 1.1.d) Os professores definem com o diretor e supervisor/orientador pedagógico a metodologia de ensino a ser seguida na escola ; 1.1.e) Os conteúdos para cada disciplina e para cada série ou ciclo são organizados de forma sequencial; 1.1.f) Os professores sabem qual o conteúdo a ser trabalhado em cada série ou ciclo e em cada disciplina; 1.1.g) Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor; 1.1.h) As etapas e níveis de aprendizado a serem alcançados pelos alunos estão claramente definidos ; 1.1.i) Os objetivos de aprendizagem são cobertos e alinhados com as avaliações propostas; 1.1.j) A equipe escolar reúne-se para revisar o currículo a partir da avaliação, do monitoramento e da prática de cada professor. | 1 2 3 4 5 | Ex.: documento com definição dos parâmetros | 1.1. Currículo organizado e articulado | 1.1.a) A escola conhece e utiliza as Diretrizes Curriculares Estaduais ; 1.1.b) A escola tem e implementa o seu Projeto Político-Pedagógico como orientador do processo de ensino e aprendizagem; 1.1.c) A escola tem objetivos definidos na Proposta Pedagógica, para cada série ou ciclo e disciplina, de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais ; 1.1.d) Os professores definem com a equipe pedagógica os encaminhamentos metodológicos de ensino a serem adotados ; 1.1.e) Os conteúdos para cada disciplina e para cada série ou ciclo são organizados de forma sequencial; 1.1.f) Os professores sabem qual o conteúdo a ser trabalhado em cada série ou ciclo e em cada disciplina de acordo com a Proposta Pedagógica Curricular ; 1.1.g) Os professores sabem qual o conteúdo trabalhado no ano anterior por outro professor; 1.1.h) As expectativas de aprendizagem dos alunos estão claramente definidas pelos professores ; 1.1.i) Os instrumentos de avaliação estão de acordo com os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação pré-estabelecidos no Plano de Trabalho Docente ; 1.1.j) A equipe escolar reúne-se para discutir a Proposta Pedagógica Curricular e o Plano de Trabalho Docente a partir da avaliação da aprendizagem e da prática de cada professor. | 1 2 3 4 5 | Ex.: Diretrizes Curriculares Estaduais disseminadas em Formação Continuada com professores da rede estadual (Semana Pedagógica, DEB Itinerante); Proposta Pedagógica Curricular; Plano de Trabalho Docente Ex.: Atividades individuais do professor durante a hora-atividade Ex.: Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente e Livro Registro de Classe |
| Total de pontos obtidos no requisito 1.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.1: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.2. Proteção do tempo de aprendizagem | 1.2.a) Os eventos escolares e os assuntos administrativos são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas; 1.2.b) O tempo previsto para cada matéria é | 1 2 3 4 5 | Ex.: calendário de eventos extraclasse | 1.2. Proteção do tempo de aprendizagem | 1.2.a) Os eventos escolares e os assuntos administrativos são organizados e tratados com um mínimo de interrupção das aulas; 1.2.b) O tempo previsto para cada conteúdo é | 1 2 3 4 5 | |

| | <p>claramente definido e seguido pelos professores; 1.2.c) Os professores começam e terminam as aulas pontualmente; 1.2.d) A interrupção de aula devido à ausência de professores, reuniões, recessos etc. é mínima; 1.2.e) Os professores dispõem de um plano de aula pronto quando os alunos entram na sala de aula; 1.2.f) A transição entre atividades desenvolvidas em sala de aula é rápida; 1.2.g) A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem; 1.2.h) Durante o tempo dedicado às aulas, os professores se concentram nas atividades de ensino.</p> | | Atas de reuniões | | <p>claramente definido e seguido pelos professores de acordo com o Plano de Trabalho Docente; 1.2.c) Os professores começam e terminam as aulas pontualmente; 1.2.d) A interrupção de aula devido à ausência de professores, reuniões, recessos etc. é mínima; 1.2.e) Os professores utilizam o Plano de Trabalho Docente para organizar sua aula; 1.2.f) As atividades previstas no Plano de Trabalho Docente são desenvolvidas no tempo determinado; 1.2.g) A maior parte do tempo dos alunos na escola é dedicada a atividades de aprendizagem; 1.2.h) Durante o tempo dedicado às aulas, os professores se concentram nas atividades de ensino.</p> | | |
|---|---|-----------|---|---|---|-----------|--------------|
| Total de pontos obtidos no requisito 1.2: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.2: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.3. Práticas efetivas dentro de sala de aula | <p>1.3.a) Os professores procuram constantemente propor atividades que propiciem a prática de valores e atitudes almejados; 1.3.b) O ritmo de instrução é ajustado para atender aos alunos que aprendem com maior ou menor facilidade; 1.3.c) Os alunos que não terminam as atividades durante a aula recebem orientação especial, para que se mantenham no ritmo da turma; 1.3.d) As disciplinas críticas recebem maior atenção por parte da escola e dos professores; 1.3.e) Os professores conhecem as necessidades da turma e dão atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades; 1.3.f) Os professores explicam aos alunos os objetivos das lições e da matéria numa linguagem simples e clara; 1.3.g) Os professores estabelecem uma relação entre as lições, assinalando aos alunos os conceitos ou habilidades chave estudados anteriormente; 1.3.h) Os professores estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos, relacionando o conteúdo da lição com coisas relevantes do dia a dia dos alunos; 1.3.i) Durante as aulas, os professores fazem perguntas sobre pontos-chave da lição para verificar a compreensão e estimular o raciocínio dos alunos;</p> | 1 2 3 4 5 | <p>Ex.: ficha de acompanhamento, gráficos de desempenho dos alunos por disciplina</p> <p>Ex.: pesquisa de satisfação junto aos alunos</p> | 1.3. Práticas efetivas dentro de sala de aula | <p>1.3.a) Os professores procuram constantemente propor atividades que propiciem a análise crítica dos conteúdos; 1.3.b) O tempo de aprendizagem dos alunos é respeitado; 1.3.c) Há encaminhamentos específicos aos alunos que não conseguem terminar as atividades no tempo de aula; 1.3.d) As disciplinas nas quais os alunos apresentam maior dificuldade recebem maior atenção por parte da escola e dos professores; 1.3.e) Os professores e a equipe pedagógica conhecem as necessidades da turma e realizam acompanhamento aos alunos com dificuldades; 1.3.f) Os professores explicam aos alunos os objetivos dos conteúdos e os critérios de avaliação numa linguagem simples e clara; 1.3.g) Os professores estabelecem uma relação entre os conteúdos, sinalizando aos alunos os conceitos estudados anteriormente; 1.3.h) Os professores estabelecem relação entre os conteúdos e o dia-a-dia dos alunos; 1.3.i) Durante as aulas, os professores fazem perguntas sobre os conteúdos para analisar a compreensão dos alunos; 1.3.j) Os instrumentos de avaliação são corrigidos e devolvidos rapidamente, além disso, são usados para replanejar as atividades; 1.3.l) Os professores fazem elogios e críticas</p> | 1 2 3 4 5 | |

| | 1.3.j) Exercícios, tarefas e provas são corrigidos e devolvidos rapidamente, além disso, são usados para replanejar as atividades; 1.3.l) Os professores fazem elogios e críticas construtivas aos alunos em sala de aula; 1.3.m) Os professores evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem; 1.3.n) Os problemas de disciplina são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os alunos à direção. | | | | construtivas aos alunos em sala de aula; 1.3.m) Os professores evitam a ocorrência de interrupções em sala de aula, não desperdiçando o tempo de ensino e de aprendizagem; 1.3.n) Os problemas de disciplina são resolvidos na sala de aula, sem necessidade de encaminhar os alunos à direção ou equipe pedagógica . | | Ex.: Número de atendimentos de alunos feitos pela direção e equipe pedagógica |
|---|--|-----------|--|---|---|-----------|---|
| Total de pontos obtidos no requisito 1.3: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.3: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.4. Estratégias de ensino diferenciadas | 1.4.a) Os professores usam e articulam técnicas variadas de ensino, incluindo tarefas e deveres individuais, discussão em sala, trabalho em grupo, exercícios e monitorias ; 1.4.b) Os professores utilizam televisão, vídeo, computador e outros materiais interativos, quando necessário; 1.4.c) Os alunos são ativamente engajados nas atividades de sala de aula; 1.4.d) Os professores utilizam material de uso social nas práticas pedagógicas , estimulando os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extraescolares; 1.4.e) Os professores aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas como ler, contar histórias, fazer desenhos etc. 1.4.f) Os professores propõem atividades pedagógicas fora da escola como passeios, excursões, etc. | 1 2 3 4 5 | Ex.: atividades propostas no plano de aula dos professores | 1.4. Encaminhamentos metodológicos de atividades de ensino diferenciadas | 1.4.a) Os professores utilizam metodologias diferenciadas; 1.4.b) Os professores utilizam televisão, vídeo, computador e outros materiais interativos, quando necessário; 1.4.c) Os alunos participam ativamente das atividades de sala de aula; 1.4.d) Os professores utilizam material didático diferenciado , estimulando os alunos a estabelecerem relações entre as atividades escolares e extraescolares; 1.4.e) Os professores aproveitam os espaços externos para realizar atividades cotidianas e extraescolares ; 1.4.f) Os professores propõem atividades pedagógicas fora da escola; | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 1.4: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.4: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.5. Deveres de casa frequentes e consistentes | 1.5.a) Os professores passam dever de casa sempre que necessário; 1.5.b) Os alunos fazem o dever de casa regularmente; 1.5.c) O conteúdo e a frequência do dever de casa são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos; 1.5.d) Os deveres de casa são passados em quantidade suficiente e em nível de dificuldade adequado para consolidar e | 1 2 3 4 5 | Ex.: deveres de casa previstos no Plano de Aula | 1.5. Atividades de casa frequentes e consistentes | 1.5.a) Os professores passam atividades de casa sempre que necessário; 1.5.b) Os alunos fazem as atividades de casa regularmente; 1.5.c) O conteúdo e a frequência das atividades de casa são adequados à idade e ao ambiente familiar dos alunos; 1.5.d) As atividades de casa são | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | | |
|--|---|-----------|-------------|--|--|-----------|--------------|
| | ampliar o conhecimento do aluno; 1.5.e) O professor comenta com os alunos os deveres de casa realizados. | | | | passadas em quantidade suficiente e em nível de dificuldade adequado para que o aluno possa realizá-las sozinho; 1.5.e) O professor retoma com os alunos as atividades de casa realizados. | | |
| Total de pontos obtidos no requisito 1.5: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.5: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.6. Disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos | 1.6.a) Os professores dispõem de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula; 1.6.b) A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde está guardado e utilizam-no quando necessário; 1.6.c) Os alunos podem identificar seus livros-texto e descrever seu conteúdo; 1.6.d) Os alunos podem identificar outros materiais de leitura; 1.6.e) Os alunos possuem caderno, papel, lápis, borracha etc. | 1 2 3 4 5 | | 1.6. Disponibilidade e utilização de recursos didático-pedagógicos | 1.6.a) Os professores dispõem de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas dentro de sala de aula; 1.6.b) A equipe escolar conhece o material pedagógico e didático existente na escola, sabe onde está guardado e utilizam-no quando necessário; 1.6.c) Todos os alunos possuem os livros didáticos adotados pela escola; 1.6.d) Os alunos têm acesso na escola a outros materiais de leitura; 1.6.e) Os alunos possuem caderno, papel, lápis, borracha etc. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 1.6: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.6: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 1.7. Avaliação contínua do rendimento dos alunos | 1.7.a) Os professores fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para que possam pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características dos alunos; 1.7.b) Os professores monitoram continuamente o progresso dos alunos e sabem quantos e quais estão em dificuldades em cada disciplina/ conteúdo; 1.7.c) Há coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos; 1.7.d) A avaliação do desempenho dos alunos em todos os níveis está adequada aos objetivos de ensino; 1.7.e) A equipe escolar utiliza os resultados de testes e relatórios de avaliação para localizar problemas potenciais e propor soluções; | 1 2 3 4 5 | | 1.7. Avaliação contínua do rendimento dos alunos | 1.7.a) Os professores fazem uma avaliação diagnóstica no início de cada etapa de ensino, para que possam pôr em prática seu planejamento de forma adequada às características dos alunos; 1.7.b) Os professores acompanham continuamente o progresso dos alunos e sabem quantos e quais estão em dificuldades em cada disciplina/ conteúdo; 1.7.c) Há coleta de dados, arquivos e relatórios sobre o desempenho dos alunos; 1.7.d) A avaliação do desempenho dos alunos em todos os níveis está adequada aos objetivos de ensino; 1.7.e) A equipe escolar utiliza essas informações para localizar problemas de aprendizagem e | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | | |
|--|---|-----------|-------------|--|---|-----------|--------------|
| | <p>1.7.f) A equipe escolar utiliza essas informações para fazer revisões da forma como o currículo está organizado, articulado e é trabalhado na escola;</p> <p>1.7.g) A escola utiliza padrões de desempenho para avaliar a aprendizagem dos alunos, com base nos parâmetros curriculares;</p> <p>1.7.h) Os alunos têm clareza dos conteúdos e do grau de expectativa da aprendizagem que se espera deles nas avaliações;</p> <p>1.7.i) Em momentos determinados, é delegada aos alunos a responsabilidade de se autoavaliarem;</p> <p>1.7.j) São aplicados diferentes instrumentos de avaliação e proporcionadas várias situações de aprendizagem para possibilitar o desenvolvimento das capacidades dos alunos, integrar os conteúdos curriculares, contrastar os dados obtidos e observar a transferência das aprendizagens em contextos diferentes.</p> | | | | <p>propor encaminhamentos necessários;</p> <p>1.7.f) A equipe escolar utiliza essas informações para fazer revisões da forma como o currículo está organizado, articulado e é trabalhado na escola;</p> <p>1.7.g) A escola estabelece critérios para avaliar a aprendizagem dos alunos;</p> <p>1.7.h) Os alunos têm clareza dos conteúdos e dos critérios de avaliação da aprendizagem;</p> <p>1.7.i) (SUPRIMIDO)</p> <p>1.7.j) (SUPRIMIDO)</p> | | |
| Total de pontos obtidos no requisito 1.7: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 1.7: | | | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 1: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 1: | | | |
| CRITÉRIO 2: Clima Escolar | | | | CRITÉRIO 2: Gestão e administração: organização do trabalho | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.1. Estabelecimento e altos padrões de ensino | <p>2.1.a) Os professores têm claro os objetivos de aprendizagem que devem ser alcançados por todos os alunos;</p> <p>2.1.b) O diretor e os professores são capazes de citar as metas e os objetivos curriculares da escola para pais de alunos e demais pessoas da comunidade escolar;</p> <p>2.1.c) O diretor e os professores comunicam aos alunos as metas de aprendizagem e de comportamento estabelecidas;</p> <p>2.1.d) Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem auxílio, estímulo e apoio para atingir o nível de aprendizagem esperado;</p> <p>2.1.e) O diretor e os professores monitoram regularmente o desempenho</p> | 1 2 3 4 5 | | 2.1. Estabelecimento com qualidade de ensino | <p>2.1.a) Os professores têm claras as expectativas de aprendizagem junto aos alunos;</p> <p>2.1.b) A equipe escolar tem clareza do Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular e Regimento Escolar para discutir junto à Comunidade Escolar;</p> <p>2.1.c) Os alunos participam da construção coletiva do PPP e do Regimento Escolar;</p> <p>2.1.d) Os alunos com dificuldades de aprendizagem recebem acompanhamento e encaminhamentos diferenciados;</p> <p>2.1.e) A escola acompanha regularmente o desempenho dos alunos, sabendo quais estão em</p> | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | | |
|---|---|-----------|-------------|--|--|-----------|--------------|
| | <p>dos alunos, sabendo quais estão em dificuldades em cada disciplina;</p> <p>2.1.f) O diretor acompanha, com frequência, o desempenho dos professores e o desenvolvimento de seus programas curriculares;</p> <p>2.1.g) A escola dispõe de parâmetros e instrumentos que permitem acompanhar o desempenho de professores e alunos;</p> <p>2.1.h) Os padrões que definem o sucesso acadêmico são claros e conhecidos por todos os professores e alunos;</p> <p>2.1.i) A escola estabelece relação clara entre os objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino e a avaliação dos alunos;</p> <p>2.1.j) A equipe escolar define padrões de desempenho para avaliar os alunos, com base nos parâmetros curriculares adotados;</p> <p>2.1.l) A escola provê apoio e orientação na implementação do currículo;</p> <p>2.1.m) O professor planeja, no começo do ano, como trabalhará sua disciplina durante o ano letivo, informando os alunos sobre seu plano de trabalho;</p> <p>2.1.n) O plano de curso do professor contém as informações necessárias sobre a matéria, como ensiná-la, como avaliá-la.</p> | | | | <p>dificuldades em cada disciplina;</p> <p>2.1.f) A direção e a equipe pedagógica acompanha, com frequência, a prática dos professores de acordo com o PPP, PPC e Plano de Trabalho Docente;</p> <p>2.1.g) A escola dispõe de parâmetros e instrumentos que permitem acompanhar o desempenho de professores e alunos;</p> <p>2.1.h) Os critérios de avaliação do desempenho dos professores são conhecidos por todos eles e pelo Conselho Escolar, instância responsável por esta avaliação;</p> <p>2.1.i) A escola estabelece relação clara entre os conteúdos e objetivos de aprendizagem, as atividades de ensino e a avaliação dos alunos;</p> <p>2.1.j) A equipe escolar define critérios de desempenho para avaliar os alunos, com base na Proposta Pedagógica Curricular;</p> <p>2.1.l) A escola provê apoio e orientação na implementação do PPP, PPC e Plano de Trabalho Docente;</p> <p>2.1.m) O professor planeja, no começo do ano, como trabalhará sua disciplina durante o ano letivo, informando os alunos sobre seu plano de trabalho docente;</p> <p>2.1.n) O plano de trabalho docente contém as informações necessárias sobre os conteúdos, encaminhamentos metodológicos e critérios e instrumentos de avaliação de aprendizagem.</p> | | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.1: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.2. Altas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos | 2.2.a) No contato com pais e alunos, diretor e professores expressam confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos, independentemente de etnia, classe social ou outras características pessoais; 2.2.b) O diretor, no contato com | 1 2 3 4 5 | | 2.2. Expectativas em relação à aprendizagem dos alunos | 2.2.a) No contato com pais e alunos, a equipe pedagógica propõe maneiras de trabalhar a inclusão; 2.2.b) O diretor, no contato com professores, estimula uma atitude positiva em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos; 2.2.c) A equipe escolar mantém o | 1 2 3 4 5 | |

| | professores, expressa sua confiança na capacidade de aprendizagem dos alunos; 2.2.c) A direção mantém o ensino e a aprendizagem como centro do diálogo e atenção de toda a equipe escolar. | | | | ensino e a aprendizagem como centro do trabalho realizado na escola | | |
|---|--|-----------|-------------|--|--|-----------|--------------|
| Total de pontos obtidos no requisito 2.2: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.2: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.3. Comunicação regular entre a equipe escolar, pais e a comunidade | 2.3.a) O diretor promove reuniões frequentes com o corpo docente, com pauta antecipada; 2.3.b) A comunicação da escola com os pais e a comunidade é frequente; 2.3.c) Os pais entram em contato com o diretor por iniciativa própria; 2.3.d) O diretor envolve-se em atividades organizadas pela comunidade; 2.3.e) A escola promove eventos de interesse da comunidade; 2.3.f) A direção da escola procura envolver os pais nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatiza que a sua participação faz muita diferença no desempenho dos alunos; 2.3.g) Toda a equipe escolar trabalha de forma cooperativa e harmoniosa. | 1 2 3 4 5 | | 2.3. Comunicação entre a equipe escolar, pais e a comunidade | 2.3.a) O diretor e a equipe pedagógica promovem reuniões frequentes com o corpo docente, com pauta antecipada; 2.3.b) A comunicação da escola com os pais e a comunidade é frequente; 2.3.c) Os pais entram em contato com o diretor por iniciativa própria; 2.3.d) A equipe escolar envolve-se em atividades organizadas pela comunidade; 2.3.e) São promovidos na escola eventos de interesse da comunidade; 2.3.f) A direção da escola procura envolver as instâncias colegiadas nas decisões relativas à melhoria da escola e enfatiza que a sua participação influencia no desempenho dos alunos; 2.3.g) Toda a equipe escolar trabalha com um objetivo comum: a aprendizagem dos alunos. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.3: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.3: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.4. Presença efetiva do diretor | 2.4.a) O diretor participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos; 2.4.b) O diretor é encontrado facilmente na escola, fora de seu gabinete ; 2.4.c) O diretor permanece na escola durante o período de atividades escolares; 2.4.d) O diretor umenta a frequência e a qualidade dos contatos informais entre os membros da equipe escolar quando necessário ; 2.4.e) O diretor lidera o estabelecimento e a implementação de normas de comportamento entre os | 1 2 3 4 5 | | 2.4. Trabalho do diretor | 2.4.a) O diretor participa das assembleias escolares, supervisionando o bom andamento dos trabalhos; 2.4.b) O diretor é encontrado facilmente na escola, fora de sua sala ; 2.4.c) O diretor permanece na escola durante o período de atividades escolares; 2.4.d) O diretor apoia a equipe pedagógica no desenvolvimento de seu trabalho junto aos professores ; 2.4.e) O diretor atua na implementação do PPP e do | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | | |
|--|--|-----------|-------------|---|--|-----------|--------------|
| | membros da equipe escolar; 2.4.f) O diretor está constantemente informado da eficácia das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores. | | | | Regimento Escolar; 2.4.f) O diretor acompanha constantemente a prática pedagógica desenvolvida pelos professores. | | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.4: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.4: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.5. Ambiente escolar bem organizado e agradável | 2.5.a) A escola é limpa, organizada e tem aparência atrativa; 2.5.b) As aulas iniciam e terminam no horário; 2.5.c) As tarefas, os livros e os materiais a serem utilizados são preparados antes do início das aulas; 2.5.d) Os alunos são estimulados a participarem da organização, decoração, ordem e limpeza das salas de aula. | 1 2 3 4 5 | | 2.5. Ambiente escolar bem organizado | 2.5.a) A escola é limpa, organizada e tem aparência atrativa; 2.5.b) As aulas iniciam e terminam no horário; 2.5.c) As tarefas, os livros e os materiais a serem utilizados são preparados antes do início das aulas; 2.5.d) Os alunos conservam a organização e limpeza da escola. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.5: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.5: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.6. Normas e regulamentos escolares | 2.6.a) A escola possui um código de conduta escrito que especifica as normas de comportamento para alunos e professores dentro e fora de sala de aula; 2.6.b) O código de conduta é amplamente divulgado e é conhecido por alunos, professores e pais; 2.6.c) As normas de disciplina são aplicadas pronta e integralmente para todos; 2.6.d) Os procedimentos de disciplina são rotineiros, de fácil e rápida aplicação; 2.6.e) Há normas em relação a atrasos e faltas, tanto para professores quanto para alunos. | 1 2 3 4 5 | | 2.6. Normas e regulamentos escolares | 2.6.a) A escola possui Regimento Escolar aprovado e homologado pela instância competente; 2.6.b) O Regimento Escolar é amplamente divulgado e é conhecido por alunos, professores, funcionários e pais; 2.6.c) As normas contidas no Regimento Escolar são cumpridas por todos; 2.6.d) O Regimento Escolar foi construído coletivamente pela comunidade escolar; 2.6.e) Há normas em relação a atrasos e faltas, tanto para professores quanto para alunos. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.6: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.6: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.7. Confiança dos professores no seu trabalho | 2.7.a) Os professores consideram-se capazes de ensinar bem; 2.7.b) Os professores sentem-se à vontade com os materiais de aprendizagem, integrando-os às tarefas de sala de aula e têm ideias criativas sobre como ensinar; 2.7.c) Os professores acham seu | 1 2 3 4 5 | | 2.7. Trabalho Docente | 2.7.a) Os professores possuem formação específica na área em que atuam; 2.7.b) Os professores sabem utilizar materiais pedagógicos e diversificam a metodologia de ensino; 2.7.c) Os professores relacionam o | 1 2 3 4 5 | |

| trabalho significativo. | | | | objeto de ensino de sua disciplina à função social da escola. | | | |
|--|---|-----------|-------------|--|--|-----------|--------------|
| Total de pontos obtidos no requisito 2.7: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.7: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.8. Compromisso e preocupação da equipe escolar com os alunos e com a escola | 2.8.a) Os alunos confirmam que os professores estão comprometidos com o ensino e se preocupam com eles; 2.8.b) Os professores estabelecem altos padrões de trabalho e comportamento; 2.8.c) A equipe escolar e os pais referem-se à escola como um lugar onde há atenção e cuidado em relação aos alunos; 2.8.d) O absenteísmo e a falta de pontualidade dos professores são vistos como um problema na escola. | 1 2 3 4 5 | | 2.8. Compromisso e preocupação da equipe escolar com os alunos e com a escola | 2.8.a) Os alunos avaliam os professores; 2.8.b) Os professores estabelecem critérios para a proposição de trabalhos; 2.8.c) A equipe escolar e os pais reconhecem o cumprimento da função social da escola; 2.8.d) O absenteísmo e a falta de pontualidade dos professores são vistos como um problema na escola. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.8: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.8: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 2.9. Trabalho em equipe | 2.9.a) Os professores planejam as atividades de ensino de forma cooperativa; 2.9.b) Os professores trocam ideias entre si; 2.9.c) Os professores, diretor e equipe técnica trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola. | 1 2 3 4 5 | | 2.9. Trabalho em equipe | 2.9.a) Os professores planejam as atividades de ensino juntamente com os demais professores da mesma área ou série; 2.9.b) Os professores trocam experiências pedagógicas entre si; 2.9.c) Os professores, a equipe diretiva, pedagógica, administrativa e auxiliar operacional trabalham em conjunto para tratar de questões de interesse da escola. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 2.9: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 2.9: | | | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 2: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 2: | | | |
| CRITÉRIO 3: Pais e Comunidade | | | | CRITÉRIO 3: Gestão e administração: Pais e Comunidade | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 3.1. Apoio material da comunidade | 3.1.a) A comunidade contribui voluntariamente com a escola, para garantir a manutenção e melhoria das condições de atendimento aos alunos e funcionários; 3.1.b) A equipe escolar e os pais dos alunos reúnem-se para discutir as necessidades materiais da escola e as maneiras de atendê-las. | 1 2 3 4 5 | | 3.1. Apoio material da comunidade | 3.1.a) A comunidade contribui com a escola para garantir a manutenção e melhoria das condições de atendimento aos alunos e funcionários; 3.1.b) A equipe escolar e os pais dos alunos reúnem-se para discutir as necessidades da escola e as maneiras de atendê-las. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 3.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 3.1: | | | |

| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
|--|---|-----------|-------------|--|--|-----------|--------------|
| 3.2 comunicação frequente entre corpo docente e pais | 3.2.a) A escola promove eventos que permitam contato entre pais e professores; 3.2.b) Os professores comunicam-se frequentemente com os pais; 3.2.c) Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados. | 1 2 3 4 5 | | 3.2 comunicação frequente entre corpo docente e pais | 3.2.a) A escola promove eventos que permitam contato entre pais e professores; 3.2.b) Os professores e pedagogos comunicam-se frequentemente com os pais; 3.2.c) Os pais comparecem e participam das reuniões para as quais são convidados. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 3.2: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 3.2: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 3.3. Participação da comunidade na gestão da escola | 3.3.a) Os pais têm participação nas reuniões do Colegiado ; 3.3.b) Os pais sabem quem é seu representante no Colegiado . | 1 2 3 4 5 | | 3.3. Participação da comunidade na gestão da escola | 3.3.a) Os pais têm participação nas reuniões do Conselho Escolar ; 3.3.b) Os pais sabem quem é seu representante do Conselho Escolar . | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 3.3: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 3.3: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 3.4. Envolvimento dos pais na aprendizagem | 3.4.a) Os pais participam de reuniões de avaliação na escola; 3.4.b) Os pais acompanham os deveres de casa dos filhos; 3.4.c) Há evidência de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no lar ; 3.4.d) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o progresso de seus filhos. | 1 2 3 4 5 | | 3.4. Envolvimento dos pais na aprendizagem | 3.4.a) Os pais participam dos Conselhos de Classe na escola; 3.4.b) Os pais acompanham as atividades de casa dos filhos; 3.4.c) Há evidência de leitura, conversações e brincadeiras dirigidas no ambiente doméstico ; 3.4.d) A equipe escolar incentiva os pais a acompanharem o desenvolvimento escolar de seus filhos. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 3.4: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 3.4: | | | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 3: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 3: | | | |
| CRITÉRIO 4: Gestão de Pessoas | | | | CRITÉRIO 4: Gestão e administração: profissionais da escola | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 4.1. Gestão do pessoal docente e não-docente | 4.1.a) A direção tem claramente definidas as funções e atribuições de todo o pessoal da escola e expressa qual a sua expectativa em relação à equipe escolar; 4.1.b) A direção monitora e avalia as atividades desenvolvidas por todos os colaboradores da escola; 4.1.c) A direção identifica necessidades de aperfeiçoamento de toda a equipe escolar para a melhoria de suas | 1 2 3 4 5 | | 4.1. Gestão do pessoal docente e não-docente | 4.1.a) A direção tem claramente definidas as funções e atribuições de toda a equipe escolar e expressa qual a sua expectativa em relação aos mesmos ; 4.1.b) A direção orienta e avalia as atividades desenvolvidas por todos os profissionais da educação da escola; 4.1.c) A direção identifica necessidades de aperfeiçoamento de | 1 2 3 4 5 | |

| | <p>habilidades profissionais;</p> <p>4.1.d) A direção organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem etc.;</p> <p>4.1.e) A direção providencia atualização para o seu pessoal docente, técnico e administrativo, com a frequência necessária;</p> <p>4.1.f) Os colaboradores são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização;</p> <p>4.1.g) A escola adota medidas de promoção do bem-estar para auxiliar os colaboradores a atingir as metas;</p> <p>4.1.h) A escola acompanha o nível de satisfação, participação e bem-estar dos colaboradores.</p> | | | | <p>toda a equipe escolar para aprimoramento profissional;</p> <p>4.1.d) A direção organiza espaço e tempo para que os membros da equipe escolar se reúnam, troquem experiências, estudem, planejem etc.</p> <p>4.1.e) A direção providencia atualização para a sua equipe docente, pedagógica, técnica e administrativa, com a frequência necessária;</p> <p>4.1.f) Os profissionais da educação são valorizados por meio de mecanismos de profissionalização e responsabilização;</p> <p>4.1.g) A escola adota medidas de organização, articulação e suporte para auxiliar os profissionais em suas funções;</p> <p>4.1.h) A escola acompanha a efetivação do trabalho de seus profissionais.</p> | | |
|---|--|-----------|-------------|---|---|-----------|--------------|
| Total de pontos obtidos no requisito 4.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 4.1: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 4.2 Formação e desenvolvimento | <p>4.2.a) Os professores conhecem metodologias de avaliação e usam esse conhecimento para desenvolver avaliações coerentes e consistentes;</p> <p>4.2.b) Os professores demonstram ter domínio da matéria que ensinam;</p> <p>4.2.c) Os professores participam, com frequência, de cursos de atualização, demonstrando empenho no seu desenvolvimento profissional;</p> <p>4.2.d) A direção da escola identifica necessidades de aperfeiçoamento de pessoal docente e não-docente para a melhoria de suas habilidades profissionais;</p> <p>4.2.e) A direção da escola define anualmente um programa de desenvolvimento do pessoal docente e não-docente;</p> <p>4.2.f) Os professores utilizam abordagens pedagógicas atualizadas;</p> <p>4.2.g) A equipe escolar (docentes e não-docentes) aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança;</p> | 1 2 3 4 5 | | 4.2 Formação e desenvolvimento | <p>4.2.a) Os professores conhecem metodologias de avaliação e usam esse conhecimento para desenvolver avaliações coerentes e consistentes;</p> <p>4.2.b) Os professores demonstram ter domínio da matéria que ensinam;</p> <p>4.2.c) Os professores participam, com frequência, de cursos de atualização;</p> <p>4.2.d) A direção da escola identifica necessidades de aperfeiçoamento de pessoal docente e não-docente para a melhoria da atuação profissionais;</p> <p>4.2.e) A direção da escola define anualmente um programa de desenvolvimento do pessoal docente e não-docente;</p> <p>4.2.f) Os professores utilizam abordagens pedagógicas atualizadas;</p> <p>4.2.g) A equipe escolar (docentes e não-docentes) aceita inovações e se mostra envolvida em processos de mudança;</p> <p>4.2.h) Os professores têm</p> | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | | |
|---|---|-----------|-------------|---|---|-----------|--------------|
| | 4.2.h) Os professores têm informações atualizadas sobre tecnologia e recursos educacionais. | | | | informações atualizadas sobre tecnologia e recursos educacionais. | | |
| Total de pontos obtidos no requisito 4.2: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 4. 2: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 4.3. Experiência apropriada | 4.3.a) Os professores são experientes no manejo de turmas e no acompanhamento do trabalho individual e de grupos; 4.3.b) O desempenho do professor dentro de sala de aula é avaliado. | 1 2 3 4 5 | | 4.3. Experiência apropriada | 4.3.a) Os professores são experientes no acompanhamento de turmas e no acompanhamento do trabalho individual e de grupos; 4.3.b) O desempenho do professor dentro de sala de aula é avaliado. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 4.3: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 4. 3: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 4.4. Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola | 4.4.a) Os professores e funcionários são comprometidos com os objetivos e metas da escola; 4.4.b) Os professores e funcionários conhecem os objetivos e metas da escola; 4.4.c) Os supervisores ou coordenadores pedagógicos orientam os professores para o alinhamento entre suas práticas docentes e os objetivos e metas da escola, prestando assistência sempre que necessário; 4.4.d) A equipe escolar avalia o desempenho de seu pessoal e o da escola como um todo, bem como o seu esforço para a mudança ; 4.4.e) Docentes e não-docentes demonstram entusiasmo no desempenho de suas funções. | 1 2 3 4 5 | | 4.4. Compromisso da equipe escolar com os objetivos e metas da escola | 4.4.a) Os professores e funcionários demonstram interesse no cumprimento dos objetivos e propostas de ação da escola; 4.4.b) Os professores e funcionários conhecem os objetivos e propostas de ação da escola; 4.4.c) A equipe pedagógica orienta os professores para o coerência entre suas práticas docentes e os objetivos e propostas de ação da escola, prestando assistência sempre que necessário; 4.4.d) A equipe escolar avalia o desempenho de seus profissionais da educação e o da escola como um todo; 4.4.e) Docentes e não-docentes organizam-se adequadamente no desempenho de suas funções. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 4.4: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 4. 4: | | | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 4: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 4: | | | |
| CRITÉRIO 5: Gestão de Processos | | | | CRITÉRIO 5: Gestão e administração: Processos escolares | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 5.1. Conselho/Colegiado Escolar atuante | 5.1.a) A escola dispõe de um Colegiado ou Conselho Escolar com funções e atribuições bem definidas; 5.1.b) O Colegiado ou Conselho funciona de maneira permanente; 5.1.c) O Colegiado ou Conselho realiza reuniões sistemáticas; 5.1.d) As reuniões do Colegiado ou | 1 2 3 4 5 | | 5.1. Conselho Escolar atuante | 5.1.a) A escola dispõe de um Conselho Escolar com funções e atribuições bem definidas; 5.1.b) O Conselho Escolar funciona de maneira permanente; 5.1.c) O Conselho Escolar realiza reuniões sistemáticas; 5.1.d) As reuniões do Conselho | 1 2 3 4 5 | |

| | | | | | | | |
|---|---|-----------|-------------|---|--|-----------|--------------|
| | Conselho são marcadas com antecedência, em horário que todos possam participar e com divulgação prévia da pauta; 5.1.e) Os segmentos representantes da comunidade interna e externa à escola têm participação efetiva no Colegiado ou Conselho; 5.1.f) Os processos de ensino, aprendizagem e gestão participativa da escola atendem ao que foi definido e validado pelo Colegiado ou Conselho. | | | | Escolar são marcadas com antecedência, em horário que todos possam participar e com divulgação prévia da pauta; 5.1.e) Os segmentos representantes da comunidade interna e externa à escola têm participação efetiva no Conselho Escolar; 5.1.f) Os processos de ensino, aprendizagem e gestão democrática da escola atendem ao que foi definido e validado pelo Conselho Escolar. | | |
| Total de pontos obtidos no requisito 5.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 5.1: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 5.2. Utilização e controle dos recursos financeiros | 5.2.a) A direção é capaz de demonstrar que os insumos escolares adquiridos com os recursos provindos do governo, da comunidade e dos pais são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola; 5.2.b) A direção tem objetivos claros para a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, efetuando os gastos de acordo com os procedimentos legais; 5.2.c) A direção submete o planejamento para a aplicação dos recursos financeiros ao Colegiado ou Conselho Escolar, bem como a prestação de contas dos gastos efetuados; 5.2.d) A direção controla e registra de forma apropriada os gastos efetuados pela escola. | 1 2 3 4 5 | | 5.2. Utilização e controle dos recursos financeiros | 5.2.a) A direção demonstra que os insumos escolares adquiridos com os recursos provindos do governo, da comunidade e dos pais são alocados de acordo com as necessidades detectadas pela escola; 5.2.b) A direção tem objetivos claros para a aplicação dos recursos financeiros disponíveis, efetuando os gastos de acordo com os procedimentos legais; 5.2.c) A direção submete o planejamento para a aplicação dos recursos financeiros ao Conselho Escolar, bem como a prestação de contas dos gastos efetuados; 5.2.d) A direção organiza e registra de forma apropriada os gastos efetuados pela escola. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 5.2: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 5.2: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 5.3. Planejamento de ações | 5.3.a) A escola define conjuntamente seus objetivos, metas e estratégias e os planos de ação para alcançá-los; 5.3.b) O diretor e os professores tomam decisões conjuntas relativas ao horário escolar, aos livros- texto e demais recursos utilizados; 5.3.c) O Currículo Escolar é discutido e definido por toda a equipe escolar, com validação do Colegiado ou Conselho; 5.3.d) Os processos críticos da escola | 1 2 3 4 5 | | 5.3. Planejamento de ações | 5.3.a) A escola define conjuntamente seus objetivos e os planos de ação para alcançá-los; 5.3.b) A equipe diretiva e pedagógica e os professores tomam decisões conjuntas relativas ao horário escolar, aos livros didáticos e demais recursos utilizados; 5.3.c) A Proposta Pedagógica Curricular é discutida e definida por toda a equipe escolar, com | 1 2 3 4 5 | |

| | são gerenciados com auxílio de indicadores de desempenho com vistas à realização de melhorias. | | | | validação do Conselho Escolar; 5.3.d) As fragilidades da escola são discutidas e administradas pelo Conselho Escolar com vistas à sua superação. | | |
|---|--|-----------|-------------|---|--|-----------|--------------|
| Total de pontos obtidos no requisito 5.3: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 5.3: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 5.4. Objetivos claros | 5.4.a) Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar; 5.4.b) Os profissionais da escola sabem o objetivo do seu trabalho e estão mobilizados para a análise e melhoria dos processos ; 5.4.c) A escola tem autonomia para decidir sobre horários escolares, metodologias adotadas, equipamentos e materiais necessários; 5.4.d) A escola dispõe de critérios e instrumentos para determinar a eficácia escolar ; 5.4.e) A escola estabelece metas de excelência . | 1 2 3 4 5 | | 5.4. Objetivos claros | 5.4.a) Os objetivos da escola são claramente definidos e aceitos pela comunidade escolar; 5.4.b) Os profissionais da escola sabem o objetivo do seu trabalho e estão mobilizados para a análise e melhoria das ações ; 5.4.c) A escola tem autonomia para decidir sobre horários escolares, metodologias adotadas, equipamentos e materiais necessários; 5.4.d) A escola dispõe de critérios e instrumentos para determinar a forma de organização escolar ; 5.4.e) A escola estabelece propostas de ações efetivas . | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 5.4: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 5.4: | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 5.5. Rotina Organizada | 5.5.a) A escola dispõe de procedimentos administrativos bem definidos, padronizados e utilizados; 5.5.b) As pessoas da escola conhecem e utilizam todos os procedimentos disponíveis para executar bem o seu trabalho; 5.5.c) Cada profissional da escola sabe medir e avaliar o resultado de seu trabalho; 5.5.d) Os dados necessários ao gerenciamento da escola são levantados de forma competente ; 5.5.e) Os problemas que surgem na escola são comunicados à direção; 5.5.f) As atividades e processos desenvolvidos na escola são documentados e otimizados ; 5.5.g) As informações circulam de maneira rápida e correta entre setores e colaboradores . | 1 2 3 4 5 | | 5.5. Rotina Organizada | 5.5.a) A escola dispõe de procedimentos administrativos bem definidos, padronizados e utilizados; 5.5.b) As pessoas da escola conhecem e utilizam todos os procedimentos disponíveis para executar bem o seu trabalho; 5.5.c) Cada profissional da escola avalia o seu trabalho; 5.5.d) Os dados necessários à organização da escola são levantados de forma adequada ; 5.5.e) Os problemas que surgem na escola são comunicados à direção e à equipe pedagógica ; 5.5.f) As atividades e processos desenvolvidos na escola são documentados e otimizados; 5.5.g) As informações circulam de maneira rápida e correta entre os profissionais da educação . | 1 2 3 4 5 | |

| Total de pontos obtidos no requisito 5.5: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 5.5: | | | |
|---|--|-----------|-------------|---|--|-----------|--------------|
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 5: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 5: | | | |
| CRITÉRIO 6: Infraestrutura | | | | CRITÉRIO 6: Gestão e administração: Infraestrutura | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 6.1. Instalações adequadas da escola | 6.1.a) O prédio e o pátio escolar são bem conservados e têm aparência atrativa ; 6.1.b) Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso; 6.1.c) A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa; 6.1.d) As salas de aula, laboratórios e biblioteca estão em boa condições de uso; 6.1.e) As salas de aula , laboratórios, biblioteca etc. são utilizados de forma adequada; 6.1.f) Os alunos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar. | 1 2 3 4 5 | | 6.1. Instalações adequadas da escola | 6.1.a) O prédio e o pátio são bem conservados; 6.1.b) Os banheiros são limpos e mantidos em condições adequadas de uso; 6.1.c) A escola possui um espaço disponível para atividades de leitura e pesquisa; 6.1.d) As salas de aula, laboratórios e biblioteca estão em boa condições de uso; 6.1.e) O espaço escolar (salas, laboratórios, biblioteca etc.) são utilizados de forma adequada; 6.1.f) Os alunos têm consciência de sua participação na conservação do patrimônio escolar. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 6.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 6.1: | | | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 6: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 6: | | | |
| CRITÉRIO 7: Resultados | | | | CRITÉRIO 7: Gestão e administração: Resultados | | | |
| REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | *EVIDÊNCIAS | REQUISITOS | CARACTERÍSTICAS | ESCALA | EVIDÊNCIAS** |
| 7.1. Desempenho acadêmico dos alunos | 7.1.a) Os históricos acadêmicos recentes mostram evolução favorável em relação às médias nacionais/estadual/regional; 7.1.b) Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todas as séries disciplinas, e essa taxa situa-se, atualmente, em patamares de excelência ; 7.1.c) A taxa de abandono tem diminuído consistentemente a cada ano; 7.1.d) A média de aprovação dos alunos, em Português e Matemática , tem aumentado a cada ano e situa-se, atualmente, em patamares de excelência ; 7.1.e) A distorção idade-série tem diminuído consistentemente a cada ano. | 1 2 3 4 5 | | 7.1. Desempenho acadêmico dos alunos | 7.1.a) Os históricos acadêmicos recentes mostram melhora em relação às médias nacionais/estadual/regional; 7.1.b) Os dados de desempenho demonstram elevação na taxa de aprovação em todas as séries disciplinas; 7.1.c) A taxa de abandono tem diminuído consistentemente a cada ano; 7.1.d) A média de aprovação dos alunos tem aumentado a cada ano; 7.1.e) A distorção idade-série tem diminuído consistentemente a cada ano. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 7.1: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 7.1: | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|-----------|--|---|---|-----------|--|
| 7.2. Desempenho geral da escola | 7.2.a) Há evidências de que todas as metas estabelecidas nos planos de ação da escola são integralmente cumpridas; 7.2.b) Os resultados da escola indicam tendência crescente no nível de satisfação da equipe escolar, dos pais e da comunidade em relação aos serviços prestados; 7.2.c) Há evidências de tendência de melhoria na qualidade dos processos de gestão e serviços da escola. | 1 2 3 4 5 | | 7.2. Desempenho geral da escola | 7.2.a) Há evidências de que todas as ações propostas estabelecidas nos planos de ação da escola são integralmente cumpridas; 7.2.b) Os resultados da escola indicam o cumprimento de sua função social em relação aos serviços prestados; 7.2.c) Há evidências de tendência de melhoria na organização da gestão e serviços da escola. | 1 2 3 4 5 | |
| Total de pontos obtidos no requisito 7.2: | | | | Total de pontos obtidos no requisito 7.2: | | | |
| TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 7: | | | | TOTAL DE PONTOS OBTIDOS NO CRITÉRIO 7: | | | |

Fontes: Brasil (2006). *Como Elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola*: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz.

Paraná/SEED (2008). *PDE Escola*: Orientações para as escolas, construídas a partir do documento “Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola”.