



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SABRINA SALMÓRIA

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO-PARANÁ:
PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL**

TOLEDO

2008

SABRINA SALMÓRIA

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO-PARANÁ:
PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço Social,
Centro de Ciências Sociais Aplicadas da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Bacharel em Serviço Social.**

**Orientadora: Profa. Ms. Ineiva Terezinha
Kreutz Louzada**

**TOLEDO
2008**

SABRINA SALMÓRIA

**CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO-PARANÁ:
PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço Social,
Centro de Ciências Sociais Aplicadas da
Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
como requisito parcial à obtenção do grau
de Bacharel em Serviço Social.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms Ineiva Terezinha Kreutz Louzada
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profa. Ms. Carmen Pardo Salata
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profa. Índia Nara Smaha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Toledo, 17 de novembro de 2008.

Dedico este trabalho a uma pessoa que sentirei eternamente saudades, minha avó Dona Vitalina. Obrigado por ter sido um exemplo de vida para mim!

AGRADECIMENTOS

Por ironia do destino ou pelo simples acaso, durante estes quatro anos de minha formação tive a oportunidade de conhecer pessoas ímpares. Algumas fizeram parte de minha vida durante todo esse processo e outras apenas de forma passageira, mas todas contribuíram para que eu alcançasse o resultado final, deixando suas marcas que para sempre serão lembradas. Com isso é chegado o melhor momento, agradecer a todas essas pessoas que se fizeram presente durante este importante período de minha vida.

Pai e Mãe, tudo isso só se tornou possível porque do meu lado sempre tive vocês! Agradeço primeiramente à vida que vocês me deram, e olha que isso por si só não deve ter sido uma tarefa muito fácil. Criar os filhos para o mundo, não é algo muito simples de compreender, não é mãe? Agradeço verdadeiramente por terem confiado em mim, por terem aberto mão de seus planos em função dos meus, por terem me ensinado desde cedo que chegaria um momento da vida que eu precisaria caminhar sozinha. Obrigado até mesmo pela ausência, pois só assim eu pude crescer como pessoa e colocar em prática tudo aquilo que vocês me ensinaram. Agradecer por compreender todos meus momentos 8 ou 80, pelas ligações preocupantes, pelas minhas constantes incertezas. Mas acima de tudo, obrigado por serem meu porto seguro deixando sempre aberto o caminho para que eu pudesse retornar quando quisesse. Amo vocês!

Agradeço também aos meus irmãos: Carol e Mau. Carol, palavras não conseguem expressar o amor que sinto por você! Obrigado por acreditar mais em mim que eu mesma. Por me deixar pra cima nos momentos de crise, por servir de exemplo, por rir das minhas crises, por sempre me fazer ver o lado bom das coisas, por pegar no meu pé quando preciso e repetir inúmeras vezes “Sá, a faculdade é o melhor época da vida, aproveita mulher!” Mau (cabeção), piadinhas nunca faltaram durante esses quatro anos não é? Obrigado pela companhia nos finais de semana em Beltrão, por fazer de conta que entendia minhas crises quando eu ligava chorando para casa. Amo vocês!

Manú, Déia, Kel e Andressa: em cada riso, conversa ou silêncio vocês estavam presentes. Em cada festa (começo, meio e fim) lá estavam vocês. Foram tantas peripécias: mudanças de casas, tardes de gorda, sábados de faxina, domingos inúteis, de enchentes á incêndios, tantos momentos compartilhados. Em cada manhã de aula, em cada prova ou trabalho vocês estavam presentes. Cada uma com seu passado, suas manias e diferentes visões de futuro. Cada qual com seus motivos, seus sonhos, seus porquês. Estiveram sempre ali,

verdadeiros presentes na minha vida. Quantas vezes ouvimos: “Vocês são loucas em morar em cinco meninas” (hoje cinco mulheres). Ironia dizer que *tudo* foi festa, mas certo dizer que *quase tudo* virou festa sim. Poderia descrever cada uma, mas talvez cometesse injustiças. Foram todas juntas, com suas peculiaridades, qualidades e defeitos, suas potencialidades e fraquezas que fizeram tornar-se possível a realização de um sonho em comum, a realização profissional. Uma apoiando a outra, rindo da TPM frenética, enfim uma extensão da minha família. Hoje posso dizer: valeu a pena! Valeu pelo aprendizado, pelas brigas, pelas festas, pela companhia, pela paciência, pelas verdades, pela marca que cada uma deixou em minha vida. Mas valeu acima de tudo pelas diferentes experiências vividas nesses quatro anos. Hoje sou um pouco de cada uma! Saibam que vocês já são vitoriosas, pois agüentar morar comigo durante quatro anos não é tarefa fácil. Amo vocês!

Agradeço à vida que colocou pessoas maravilhosas em meu caminho:

Isa e Vivi: vocês são únicas, não há quem tire de vocês a espontaneidade, a garra em lutar pelo que consideram certo. Valeu pela companhia no Projeto, no “busão”, no bar, nas festas, enfim obrigado por todas as vezes que se fizeram presente em minha vida.

Môni e Carol: nunca fomos muito próximas, porém nem tão distantes assim. Não foi preciso dizer nada, pois sabíamos que quando uma precisava da outra estaríamos presentes. Môni, meu muito obrigado pela dura paciência de ouvir por repetidas vezes minhas incertezas.

Lidi e Cátia: Confesso que acreditei que vocês seriam apenas alguém que passaria em minha vida, mas vocês me surpreenderam mostrando o quanto estava enganada em relação a vocês. Ainda bem, pois hoje vejo o quanto posso confiar e contar com vocês! Lidi continue sendo sempre essa pessoa “pura” que você é!

Lú, Jú, Ademir: obrigado por terem feito parte desse processo, a amizade de vocês foi muito importante para mim.

À todos meus colegas de turma, valeu pela companhia em (quase) todas as manhãs, nesses quatro anos! Sentirei saudades de todos vocês, espero que possamos realizar alguns dos nossos tantos sonhos idealizados, enquanto profissionais “Assistentes Sociais”.

Agradeço a Anna Débora, por ter conquistado minha amizade e confiança, nos diferentes momentos em que nos encontramos durante esses quatro anos. Guardo boas recordações suas!

Alemão, você chegou como quem não quer nada e acabou conquistando um espaço imenso em minha vida. Impossível descrever a importância de ter tido você ao meu lado nesse momento. Obrigada é pouco para agradecer tudo que você fez por mim. Obrigada

pelas diversas vezes que disse que acreditava em mim. O hoje também não era certo, então não vamos deixar com que o amanhã nos preocupe demais.

Meu agradecimento especial, a Déia! Cabeção só nos duas sabemos o que foram esses quatro anos. Era você que estava do meu lado, quando todas essas pessoas cima citadas entraram e saíram da minha vida. Estivemos sempre presentes uma na vida da outra. Quantas foram às festas, as formaturas, as cervejas, as histórias, as brigas “adultas”, as verdades e descobertas. Foi você que por diversas vezes ouviu minhas repetidas histórias, era você quem me deixava sem resposta durante as discussões. O motivo que nos uniu talvez não tenha sido o mais desejado, porém depois de idas e vindas, hoje ele se concretiza. Sabemos das incertezas que estão por vir, mas gostaria que soubesse o quão importante para mim foi ter você como amiga durante todo esse tempo. Desejo toda sorte do mundo pra ti, e peço desculpas pelas minhas faltas enquanto amiga. Te amo.

Agradeço também ao corpo docente do curso de Serviço Social, aos professores que contribuíram decisivamente para a minha formação acadêmica. Em especial a aqueles professores que não se continham em apenas passar conteúdos, mas que de fato estavam preocupados com a qualidade dos profissionais que estavam formando. Nossas futuras vitórias são frutos do saber profissional de vocês!

Agradeço também a minha orientadora Ineiva Terezinha Kreutz Louzada, pela sua dedicação, paciência e confiança. Obrigada por estar sempre me encorajando em todas as etapas deste trabalho, auxiliando nos momentos que precisei e me instigando a atingir um grau de qualidade cada vez mais elevado. Obrigada até pelos momentos que certamente virão e me lembrarei de que você tinha razão.

Aos meus supervisores de campo: Neli, Nilton Ruth, obrigada pela participação na minha formação profissional, por se disporem a dividir seus conhecimentos. Em especial ao Nilton, por fazer com que eu me apaixonasse pelo Serviço Social através do seu exemplo de sua prática profissional. Agradeço também a toda equipe do CRAS – Pioneiro, pela convivência nas tardes de estágio e pelo saber compartilhado.

Agradeço à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* de Toledo, por me ter proporcionado a oportunidade da graduação, e a todos os funcionários colaboraram direta ou indiretamente nesse processo.

Aos sujeitos da pesquisa, que abriram mão do seu tempo livre para estarem respondendo ao questionário, vocês foram e foram peça fundamental para a realização deste trabalho. Enfim, a todos que passaram em minha vida nesses quatro anos e que de uma forma ou outra contribuíram para a concretização desse ideal. Muito obrigado!

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja ela em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento experimental), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Paulo Freire

SALMÓRIA, Sabrina. **Conselho Municipal de Educação de Toledo-Paraná: Participação e Controle Social**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* – Toledo, 2008.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi realizado a partir dos conhecimentos adquiridos no decorrer dos 4 anos do curso de Serviço Social. A problemática central desta pesquisa pretende responder qual é a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação no processo de formulação das Políticas Educacionais, a partir da perspectiva neoliberal, com o enfoque na descentralização das Políticas Sociais. O presente trabalho foi dividido em 3 capítulos para melhor visualização dos conteúdos, sendo o primeiro: “História da educação no Brasil”, uma breve contextualização de como era tratado o tema educação nos diferentes períodos vividos no país. O segundo capítulo tendo como título: “Estado, Política Social da Educação e Controle Social”, quem vem tratar das mudanças geradas para as Políticas Sociais após a Reforma do Estado Neoliberal, como também, qual o papel dos Conselhos Municipais nesse contexto em especial, o papel dos Conselho de Educação. Já no terceiro e último capítulo trago a análise da pesquisa que foi realizada no Conselho Municipal de Educação de Toledo – PR (CME/Toledo), estrutura criada há 6 (seis) anos no. A pesquisa ocorreu através do estudo dos materias existentes no Conselho, sendo estes: o Regimento Interno e a Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino. Para a pesquisa também foi aplicado um questionários com todos os conselheiros titulares. Os dados coletados foram analisados na integra, para a análise destacou-se eixos centrais nas respostas dos conselheiros. Num primeiro momento se fez uma breve caracterização dos sujeitos pesquisados e da compreensão que estes têm sobre o CME/Toledo. Logo após nas considerações finais descrevo os resultados da análise do objeto em estudo, esta sem objetivo de fazer criticas ao trabalho desempenhado pelos conselheiros, mas sim com o objetivo de observar como se da na prática a ocupação desse espaço de discussão das políticas publicas.

Palavras chave: Conselho de educação; participação; sociedade civil.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABNT	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho Municipal de Alimentação Escolar
CAIC	Centro de Atenção de Integral à Criança e ao Adolescente
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEB	Câmara de Educação Básica
CLN	Câmara de Legislação e Normas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPCS	Centro Popular de Cultura
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCPS	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID United States Agency for International Development

SUMÁRIO

RESUMO	9
LISTA DE SIGLAS	10
INTRODUÇÃO	11
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	13
1.1 PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)	13
1.2 SEGUNDA REPÚBLICA (1930-1937)	17
1.3 ESTADO NOVO (1937-1945)	19
1.4 QUARTA REPÚBLICA (1945-1964).....	22
1.5 DITADURA MILITAR (1964-1985).....	25
1.6 A NOVA REPÚBLICA A PARTIR DE 1985	27
2 ESTADO, POLÍTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL	32
2.1 AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS	32
2.2 CONTROLE SOCIAL: A RESPONSABILIDADE DOS CONSELHOS MUNICIPAIS NAS POLÍTICAS SOCIAIS	36
2.2.1 Conselhos Municipais de Educação	38
2.2.2 Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação do município de Toledo, Estado do Paraná	40
3 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TOLEDO: UM ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL	45
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA	70
ANEXO 1 - LEI N°. 1857 DE 18 DE DEZEMBRO QUE INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO	73
ANEXO 2 - REGIMENTO INTERNO CME/TOLEDO, DECRETO N°. 330, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2003	74
ANEXO 3 – RELAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO CME/TOLEDO	75

INTRODUÇÃO

A educação escolar perpassa diferentes momentos sócio-históricos como a principal responsável em contribuir para os avanços políticos, econômicos e, também, sociais. Numa sociedade marcada pela diferença entre as classes, a educação é eleita como ferramenta equalizadora de tal dilema, pois se pressupõe que a partir dela todos os indivíduos têm igual formação e, portanto, iguais condições para o sucesso. Ao nos remetermos à história da educação, é possível observar que, no contexto educacional, existem disputas de projetos societários diversos, os quais revelam a luta de classes. Em diferentes momentos históricos, existem modelos de escola adequados, especialmente, aos interesses de quem exerce o poder econômico e, por consequência, político, social e ideológico.

Considerando o exposto acima e, ainda, as mudanças trazidas com a Constituição Federal de 1988 quanto ao modelo de gestão pública de “caráter democrático e descentralizado, com a participação da comunidade [...]” (BRASIL, 2004, p. 49) no debate das políticas, em especial na educação, decorreu o interesse de pesquisar sobre este processo de controle social e sua prática.

Entende-se a importância do tema para o Serviço Social, considerando que segundo a Lei que Regulamenta a Profissão de Assistente Social, art. 4 uma das competências profissionais trata-se de não só executar, mas também “[...] elaborar, implementar, [...] e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública direta ou indireta [...]” (BRASIL, 1993a, p. 33). Bem como esta entre os Princípios Fundamentais do Código de Ética Profissional a “ampliação e consolidação da cidadania [...]” (BRASIL, 1993b, p. 16) e também a defesa do posicionamento em favor da democracia, enquanto socialização da participação política. Portanto considera-se de fundamental importância a presente discussão, já que o tema esta diretamente ligado com as atribuições profissionais.

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é fruto de um processo investigativo e requisito parcial indispensável à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social. O interesse pela temática emergiu da disciplina de Núcleo Temático ministrada pela Prof. Dra. Zelimar Soares Bidarra no ano de 2007 e pela experiência de estágio supervisionado – I, no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) – Escola Municipal “Vereador José Pedro Brum”, também no ano de 2007 quando, por diversas vezes, me questionei de que forma ocorria a discussão das políticas educacionais no município.

O presente trabalho tem como tema central o “*Conselho Municipal de Educação e a ampliação do espaço de participação da sociedade civil nas esferas públicas*” e sua delimitação concentra-se em saber como, no processo de descentralização das políticas educacionais, se define a participação da sociedade civil no Conselho Municipal de Educação de Toledo – PR (CME/Toledo¹). A problematização do tema consiste em responder a seguinte pergunta: *qual é a responsabilidade CME/Toledo no processo de formulação das políticas educacionais, a partir da perspectiva neoliberal, com o enfoque na descentralização das Políticas Sociais?*

Para responder ao problema da pesquisa, foi delimitado, como objetivo geral, “*Identificar os limites e potencialidades da participação da sociedade civil – controle social - no CME/Toledo*” e, como objetivos específicos, estabeleceram-se: *Entender a Política Social da Educação, através da perspectiva sócio-histórica; Compreender a relação entre Estado Neoliberal e a educação; Identificar o processo de controle social a partir da participação do Conselho Municipal de Educação na discussão da política educacional e; Conhecer a percepção dos conselheiros sobre o CME/Toledo, suas atribuições e responsabilidade.*

Este TCC está organizado em formato de três capítulos. No primeiro capítulo, trabalha-se a *História da Educação no Brasil*, dando destaque para a forma como esta foi tratada nos diferentes períodos que tivemos na história do país.

No segundo capítulo, *Estado, Política Social da Educação e Controle Social*, realiza-se um breve histórico acerca das implicações da Reforma do Estado Neoliberal nas Políticas Sociais, bem como, do papel dos Conselhos Municipais nesse processo, em especial, sobre o Conselho de Educação e, também, é apresentada a estrutura legislativa do Sistema Municipal de Ensino de Toledo – PR que tem, em sua composição, o CME/Toledo.

No terceiro capítulo, constam os aspectos metodológicos da pesquisa - tipo de pesquisa, universo de definição da amostra, instrumento de coleta de dados - e, em seguida, a apresentação e análise dos dados empíricos com as respectivas considerações finais, apresentando as conclusões obtidas através deste estudo.

¹ Usarei em todo o texto a sigla CME/Toledo para designá-lo.

1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para que se possa compreender a educação no Brasil hoje, é de fundamental importância retornar à história e aos acontecimentos historicamente construídos. Com isso, destaca-se que, no final do século XIX, ocorreram diversos fatos importantes na história do Brasil como, por exemplo: um surto industrial, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a política migratória, a abolição da escravatura, e por fim, a proclamação da República. Fatos estes que devem ser considerados para que se torne possível compreender as relações de poder e os conflitos resultantes deles. Como afirma Aranha, “[...] a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política” (ARANHA, 1996, p. 19). Assim, ressalta-se a importância de se estudar o contexto histórico geral da educação no Brasil. Para entender como se encontra a educação hoje, far-se-á neste Capítulo, um breve retorno histórico da educação no Brasil desde a Primeira República (1889-1930) até a Nova República, que começa em 1985.

1.1 PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Durante a Primeira República, profundas transformações² ocorrem na sociedade brasileira e, com elas, surge um novo regime político no país, a República³. Durante este período, pode-se destacar o surgimento de dois movimentos ideológicos ligados à pedagogia: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. O primeiro “[...] resumiu-se na idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo [...] [já o segundo] [...] insistiu na otimização do ensino [...] na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 15). A proclamação da República gerou grande euforia e, com isso, trouxe à tona a discussão de “grandes temas” como

² “A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos), um surto inicial de crescimento industrial e, principalmente, uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 15).

³ “A República, proclamada a 15 de novembro de 1889, substitui a monarquia que, desde a Independência, era o nosso regime de governo. Nesta, o mandatário supremo pode ser uma pessoa ou um conjunto de pessoas, é eleito pelo povo, de forma direta ou indireta” (CASALECCHI, 1981, p. 7). “Com a estruturação do regime republicano, estabeleceu-se uma maior participação popular no controle da vida política do país. A reestruturação do Estado, bem como a urbanização do país trouxeram à tona novas necessidades para a população. Em decorrência deste fato, a escolarização surge como meta almejada pelas famílias que viam, nas carreiras burocráticas e intelectuais, um caminho mais promissor para seus filhos”.

[...] possibilidades da democracia (que aparecia, na época, como sinônimo de República); a implantação da Federação (maior poder para os Estados, descentralização); a questão do incentivo à industrialização (que dividia as opiniões dos novos governantes); e também a educação popular, que se resumia na desanalfabetização da população. (GHIRALDELLI JR, 1994, p.16).

Tal discussão destacou a idéia “[...] de que os problemas do país só poderiam ser resolvidos com a extensão da escola elementar ao povo”. Seriam eles, portanto, questões para a educação brasileira, e o povo precisava ser “desanalfabetizado”, como afirma o Ghiraldelli Jr. (1994, p. 16).

Quando a República foi implantada, quem estava no comando do poder político⁴ era “uma parcela do Exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais)” (GHIRALDELLI JR., 1994, p.17). Eram estes que formavam a então elite dirigente. Porém, não foi o exército que permaneceu no poder até 1894⁵, pois os cafeeiros, que comandavam a economia no país tomaram posse do poder político e trataram de tirar os militares do seu caminho. Sobre o comando do poder cafeeiro, a discussão de grandes temas ligados à educação popular deixou de ser prioridade, já que “[...] uma vez solitárias no exercício do poder governamental, [as oligarquias cafeiras] imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico”(GHIRALDELLI JR, 1994, p.17). Essas, a fim de defender seus interesses próprios (financiamento da lavoura do café), acabaram por endividar o país através de empréstimos internacionais.

Conforme afirma Neto, “como a Proclamação da República tinha sido um rearranjo da elite no poder, não tendo sido uma exigência do povo, a educação popular permaneceu onde sempre esteve: zero à esquerda” (NETO, 1988, p. 286). Em função disso, a sociedade da época não presenciou grandes avanços na área, pelo menos no que diz respeito à educação popular, já que, para as elites, a realidade posta era diferenciada. Porém, vale ressaltar que neste mesmo período, está em vigência a Constituição da República de 1891, que reafirmava esta diferença uma vez que veio para, “[...] consagrar também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas⁶ [...]” (ROMANELLI, 1978, p. 41).

⁴ Os primeiros anos do regime tiveram como governantes Deodoro da Fonseca (1889 – 1891) e Floriano Peixoto (1891-1894). (GHIRALDELLI JR, 1994, p.17).

⁵ Ano em que é eleito o primeiro presidente civil da República, o paulista Prudente de Moraes. (GHIRALDELLI JR, 1994, p.17).

⁶ “[...] de um lado, o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através dos cursos secundários e superior; de outro lado, os sistemas estaduais que, embora legalmente pudessem instituir escolas

Alguns questionamentos sobre essa realidade são feitos na Primeira República “[...] período no qual se colocou em questão o modelo educacional herdado do Império, que privilegiava a educação da elite – secundário e superior – em prejuízo da educação popular – primário e profissional” (PILETTI, 1991, p. 188). Este sistema dual de ensino destacava, ainda mais, a diferença da educação para a elite e para as classes menos favorecidas, assim aumentando, cada vez mais, a distância entre as classes sociais, refletindo no modo como a sociedade estava organizada naquela época.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), tem-se, no Brasil, um surto pelo nacionalismo e pelo patriotismo. Além do crescimento industrial, novas pressões surgem em favor da escolarização. Como destaca Ghiraldelli Jr, “[...] os grupos que estiveram junto com os militares, na idealização e construção do novo regime vieram de setores sociais que privilegiaram, de certo modo, as carreiras de trabalho não braçal – profissionais que dependiam de certa escolarização” (2003, p. 16). Em função disso, ganhou maior destaque a discussão sobre a necessidade da abertura de escolas, bem como a preocupação com o analfabetismo exagerado, que repercutiu na criação de várias Ligas contra o analfabetismo, como a Liga de Defesa Nacional de 1916 e a Liga Nacionalista do Brasil de 1917. Estas tiveram seu “[...] papel modernizador à medida que insistiram na alfabetização como instrumento político[...]”⁷ (GHIRADELLI JR, 1994, p. 18).

Com o término da Primeira Guerra Mundial, portanto na década de 1920, profundas transformações culturais surgem no país. Segundo Ghiraldelli Jr. (1994), o Brasil passou a intensificar a diversificação de suas relações comerciais e financeiras, agora com os norte-americanos, não mais com os ingleses, fato que acabou por influenciar estilo de vida da população, tanto no que diz respeito à economia como à cultura do país. Estas mudanças fizeram com que o “otimismo pedagógico” ganhasse destaque, sofrendo as influências do que ficou conhecido como “*American Way of Life*”⁸.

de todos os graus e modalidades, limitavam-se a organizar e manter a educação das camadas populares – ensino primário e profissional – e assim mesmo de forma bastante precária” (PILETTI, 1991, p. 192).

⁷ “[...] no sentido de aumentar o contingente eleitoral, já que era proibido o voto do analfabeto” (GHIRADELLI JR, 1994, p.18).

⁸ “Os anos 20 acolheram o início de uma transformação cultural significativa no país. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil passou a intensificar a diversificação de suas relações comerciais e financeiras. A Inglaterra, que saíra cambaleante do conflito mundial, cedeu espaço para os EUA no cenário comercial e financeiro internacional. O Brasil, tradicional cliente dos bancos ingleses, passou então a dar preferência aos relacionamentos com os norte-americanos. Acopladas a essas mudanças na vida econômica do país, vieram as transformações culturais. A vida e o comportamento do cidadão norte-americano, através de filmes, imprensa, literatura, etc., começaram a se tornar o novo paradigma para boa parcela da intelectualidade brasileira. Essa influência também se estendeu ao campo educacional pedagógico” (GHIRADELLI JR, 1994, p. 18).

Desse modo, abriu-se espaço para a pedagogia norte-americana, liderada, principalmente, pela sociedade política que, através do Movimento da Escola Nova – escolanovismo – difundiu suas idéias por meio dos educadores John Dewey e William Kilpatrick. Estes, segundo Ghiraldelli Jr. (1994), ficaram conhecidos, nos anos 1930, como profissionais da educação, em função de um ciclo de reformas educacionais que levaram adiante.

No final de 1920, através do desdobramento do movimento do “entusiasmo pela pedagogia”, bem como o do “otimismo pedagógico”, e pela participação das entidades da sociedade civil, ocorre a Conferência Brasileira de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹. O “otimismo pedagógico” teve como fruto concreto, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1994), um ciclo de Reformas Estaduais da Educação, liderado por jovens intelectuais que viajaram a diversas capitais do país, procurando dar consistência à educação estadual e, de certa forma, reerguer minimamente as condições escolares, já que, na época, não havia um Ministério da Educação para atuar na fiscalização educacional.

No comando do poder, a classe burguesa detinha o domínio sobre o destino da educação no Brasil. Naquela época, o acesso à educação era restrito e, até mesmo, o que era ensinado para o proletariado se diferenciava da educação burguesa. Para o proletariado bastava o ensino técnico e profissionalizante. Já, para a classe burguesa, era destinado o ensino superior que levava às carreiras mais promissoras. Em função desta configuração da educação, pode-se notar que “[...] todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 27), foco da educação burguesa.

Foi o Congresso Nacional¹⁰ o responsável por legislar sobre o ensino mantido pelo Governo Federal, porém abre mão desta função e passa a autorização para proceder sobre o ensino ao Poder Executivo. Em consequência deste fato, temos cinco Reformas do ensino secundário e superior: a Reforma de Benjamin Constant (1890); de Epiácio Pessoa (1901); de Rivadávia Correia (1911); de Carlos Maximiliano (1915) e de João Luís (1925). Todas,

⁹ “O nascimento da ABE – 1924 – retirou do Congresso Nacional o monopólio da discussão educacional [...]. [...] reunia tanto professores desconhecidos como nomes já famosos da educação brasileira [como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos] os quais colaboraram para que, tanto o entusiasmo pedagógico como o otimismo, pintassem com cores vivas todo o processo de transformação cultural e educacional que ressurgiu na agonia da Primeira República e que, posteriormente, deu o tom para os acontecimentos educacionais pós-Revolução de 30” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 19).

¹⁰ “Durante toda a Primeira República, perdurou, em matéria de ensino secundário, a luta entre o regime regular e o regime de parcelados, o primeiro regulamentado por decretos do Poder Executivo, baixados com autorização do Legislativo, e o segundo sempre protelado por leis do Legislativo, geralmente, atendendo a interesses particulares, que pretendiam facilitar o acesso aos cursos superiores” (PILETTI, 1991, p. 193).

conforme Piletti (1991), discorriam sobre os objetivos do curso secundário, que era um preparatório para o curso superior, sobre a duração dos cursos, variavam entre quarto e sete anos, e também sobre os conteúdos a serem ministrados.

Significa dizer que não houve, neste período, nenhuma preocupação, por parte do Estado, com a educação para a classe trabalhadora, com a educação como direito de todos. Neste contexto, as transformações que foram ocorrendo na sociedade brasileira tiveram impactos diferenciados em cada Estado. Vale destacar que, em cada Estado do Brasil, a legislação educacional evoluiu de forma diferenciada e, chega-se ao final da Primeira República com poucos avanços na área educacional.

1.2 SEGUNDA REPÚBLICA (1930-1937)

Já no período que corresponde à chamada Segunda República (1930-1937), pode-se notar algumas mudanças na estrutura da sociedade, já que “[...] essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 39). O país estava passando por alterações em sua estruturação política em função de mudanças no cenário econômico e, segundo Aranha (1996), fatos como a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, desencadeiam crises no mundo inteiro. No caso do Brasil, a crise do café gerou alterações na política do café-com-leite¹¹ entre São Paulo e Minas Gerais. Fato, este, que criou “[...] a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder, mas não por eleições, e sim através da revolução de outubro de 1930¹²” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 27).

Este movimento inaugurou uma nova era no desenvolvimento econômico, social e político brasileiro. Ele foi realizado por oligarquias excluídas do poder, como a gaúcha, liderada por Getúlio Vargas, e pelos “tenentes”- a jovem oficialidade do Exército que combateu o domínio oligárquico durante boa parte da República Velha (VITA, 1991, p. 186).

¹¹ “[...] Política pela qual fazendeiros de café de São Paulo se alternavam com os mineiros [latifundiários de Minas Gerias] no comando do país, dirigindo os interesses da importação do café como se fossem exclusivos interesses da Nação” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 40).

¹² Como afirma Vita (1991), o período pós-1930 foi de aceleração do processo de industrialização, isto é de rápido desenvolvimento da sociedade de classes. O poder já não é mais controlado por uma única classe, como ocorrera anteriormente, mas compartilhado por forças sociais bastante diversas. No Estado que surge se encontram presentes tanto as velhas oligarquias agrárias como as forças sociais urbanas em ascensão.

No que trata da educação, Vargas, como chefe do governo provisório, segundo Ghiraldelli Jr. (1994), desenvolveu um esforço no sentido de controlar as duas grandes tendências do pensamento educacional esboçado nos anos de 1920: de um lado, estavam os conservadores que desaprovavam alterações qualitativas modernizantes nas escolas e, também, não eram a favor da democratização de oportunidades educacionais para toda a população; do outro, se contrapondo a esta idéia destacavam-se os liberais influenciados pelos “profissionais da educação”, que almejavam mudanças qualitativas e quantitativas no ensino público.

Com a Revolução de 1930, no campo da educação, como afirma Piletti (1991) são criadas as Secretárias da Educação dos Estados e o Ministério da Educação, que teve Francisco Campos¹³ como ministro escolhido. Este, depois de empossado, tratou de promover uma reforma no ensino em nível federal; reforma imposta a todo o território nacional. O ministro “[...] criou o Conselho Nacional de Educação, traçou diretrizes para o ensino superior, reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, organizou o ensino secundário, regulamentou a profissão de contador e estruturou o ensino comercial” (GHIRALDELLI JR, 1994, p.42). Porém, é de grande importância destacar que, tal reforma, não resolveu os problemas do ensino popular nem se preocupou com a expansão ou melhoria da escola primária, como reforça Ghiraldelli Jr.

Em 1932, na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público com o Manifesto dos Pioneiros da Educação¹⁴, um documento que “[...] defende a educação obrigatória, uma escola pública, gratuita e leiga, como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para ricos e outra para pobres, reivindicando a escola básica única” (ARANHA, 1996, p. 198). É necessário destacar a importância do documento já que este designa ao Estado a obrigação de manter o ensino público, gratuito e de qualidade para toda a população, tarefa esta que o Estado não iria ter capacidade para garantir, como ver-se-á. Deste modo “[...] o Manifesto¹⁵ defendeu a “escola socializada”, ou seja, a escola reconstruída sobre a base da

¹³ “Este que, no final dos anos 1920, pertencia ao grupo de profissionais da educação e encabeçou uma reforma do ensino em Minas Gerais” (GHIRALDELLI JR, 1994, p.41).

¹⁴ Torna-se interessante destacar alguns dos 26 nomes que marcaram a história ao assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação. Entre eles está o nome de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Roldão de Barros, Paschoal Leme, grupo este que nada tinha de homogêneo, pois era formado por alguns liberais elitistas, liberais igualitaristas, e ainda, outros simpáticos ao socialismo, como afirma Ghiraldelli Jr. (1994).

¹⁵ Ainda sobre o Manifesto, Piletti (1991) destaca que uma das idéias principais do documento era ter a educação como um instrumento essencial para a reconstrução da democracia no Brasil, para assim haver a integração de todos os grupos sociais. Este também destaca que a educação deveria ser “uma só”, mas sempre se adaptando às características regionais, pois deve atender aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da

atividade e da produção, em que se considera o trabalho¹⁶ em si mesmo, como fundamento da sociedade humana” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 34).

Outro fato que merece destaque é a Constituição de 1934, a qual, de acordo com Ghiraldelli Jr. (1994), talvez tenha sido a mais progressista Carta Constitucional em matéria de educação, pois refletiu o rico clima de debates das elites dos anos 20 e 30 e, é “[...] a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados; etc” (PILETTI, 1991, p. 207).

Porém, como ressalva Ghiraldelli Jr. (1994), nem o Manifesto de 1932, nem a Constituição de 1934, criada por uma Assembléia Nacional Constituinte, foram o bastante para equacionar, de forma radical, o problema da educação das classes populares e das massas, pois eram documentos presos ao espírito elitista do “otimismo pedagógico”.

1.3 ESTADO NOVO (1937-1945)

No comando do poder, o presidente Getúlio Vargas, “graças à sua habilidade em manobrar os interesses dos diferentes grupos e classes sociais, permaneceu como figura de proa da vida política brasileira durante quase um quarto de século” (VITA, 1991, p. 188). Em 1937, com o “[...] pretexto de combater o comunismo e de manter a unidade e a segurança da nação, desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 46). Através do golpe de 1937, o qual decretou o Estado Novo, torna-se possível a permanência de Vargas no poder, já que este havia assumido o poder através do resultado da Assembléia de 1934 regida pelo povo.

A Constituição de 1937 foi contrária à de 1934, como afirma Ghiraldelli Jr. (1994), pois foi produzida somente por um tecnocrata getuliano, Francisco Campos, e, posteriormente, imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. Com isso, os debates educacionais foram abafados e um novo reordenamento jurídico foi instituído. O

escola. Porém, Azevedo (1984) afirma que o Manifesto estabeleceu claramente dois tipos de escola: “a escola tradicional”[...] e a “escola socializada” [...], a primeira colocava a educação como privilégio fornecido pela “condição econômica e social do indivíduo”, enquanto a segunda assumiria uma educação a partir de um “caráter biológico” na medida em que reconheceria “a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social” (AZEVEDO, 1984 *apud* GHIRALDELLI JR, 2003, p 34-35).

¹⁶ De acordo com Ghiraldelli Jr. (2003), no Manifesto explicitou-se a idéia de que o trabalho foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral.

debate sobre educação já não pertencia à sociedade civil. Ele passou a ser controlado pela sociedade política.

Pode-se notar no texto de ambas as Constituições a diferença dada para o papel da escola e do Estado frente ao processo de educação. A Constituição de 1934, em seu artigo 149 – afirma: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País [...]”. Já a Constituição de 1937, em seu artigo 125 afirma: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. Como afirma Romanelli, “[...] a Constituição de 1937 estava longe de dar a ênfase que dera a de 1934 ao dever do Estado como educador” (1978, p. 152).

Considerando ainda a Constituição de 1937, Romanelli faz uma crítica quando esta trata da oficialização do ensino profissionalizante como ensino destinado aos pobres, afirmando que, com isso, “[...] estava o Estado institucionalizando oficialmente a discriminação social, através da escola” (ROMANELLI, 1978, p. 153). Todos os avanços conquistados na Constituição de 1934 em relação aos deveres do Estado passam a ser, na Constituição de 1937, meras ações supletivas. Com isso, tem-se, portanto, a estagnação do Movimento de Renovação da Educação que, segundo Aranha (1996), foi um movimento na tentativa de superar a escola tradicional, através da introdução do pensamento liberal democrático, “[...] defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios” (ARANHA, 1996, p. 198).

As necessidades da população na época, principalmente da população menos favorecida, acabaram por conter com o avanço democrático proposto pela Constituição de 1937. Há que se considerar, ainda, que Vargas, com seu governo populista¹⁷, nunca deixou de dar uma palavra de consolo ou esperança aos desamparados. Em função disso, ficou conhecido, por muitos como o “pai dos pobres” e protetor dos trabalhadores. Mas, em contrapartida, nunca deixou de lado os interesses do capital, pelo contrário, sempre governou com extrema habilidade em manter, principalmente, os privilégios das elites. Para que isso fosse possível, manipulava a opinião pública pela propaganda do governo e pela censura e, ainda, sufocava a oposição com prisões, tortura e exílio.

¹⁷ O populismo de Vargas é entendido como “[...]estilo de governo, sempre sensível às pressões populares, simultaneamente; como ‘política de massa’, procura conduzir e manipular suas aspirações[...]” (WEFFORT, 1978 *apud* VITA 1991, p. 195).

Com isso, várias medidas foram tomadas a fim de se fazer cumprir a Carta Magna de 1937, que foi imposta pelo governo ditatorial de Vargas. Estas medidas ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino¹⁸ e foram decretadas entre os anos de 1942 a 1946. Segundo Aranha (1996), por terem sido os diversos Decretos-Leis impostos pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, este movimento ficou também conhecido como Reforma Capanema.

Há que se destacar que no contexto mundial, durante o mesmo período do qual está se tratando, ocorre a Segunda Guerra Mundial (1939 -1945). No Brasil, desenvolve-se um forte processo de industrialização gerado pela política nacionalista de Vargas, para o qual, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), acelerando o processo de industrialização o Brasil iria conseguir alcançar o objetivo imediato de substituir as importações.

Em pleno processo de industrialização do país, persiste a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanham o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais são mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que por isso mesmo, preferem os ‘cursos de formação’, desprezando os profissionalizantes. Acrescenta-se o fato de continuar existindo exames e provas, que tornam o ensino cada vez mais seletivo, e portanto antidemocrático. Outro aspecto discriminador, que contraria a bandeira de co-educação dos escolanovistas, se encontra na recomendação explícita na lei de encaminhar as mulheres para os ‘estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina’. No ensino profissional, aparecem algumas novidades consideráveis. Com a impunibilidade e a importação de técnicos estrangeiros por causa da guerra, e diante das necessidades da expansão industrial, a solução nacional para o problema foi a criação [...] de dois tipos de ensino profissional. Um deles, mantido pelo sistema oficial e outro, paralelo, pelas empresas (ARANHA, 1996, p. 202).

Em função desta demanda, o Estado Novo, de acordo com Ghiradelli Jr. (2003) acabou por criar um sistema profissionalizante paralelo à rede pública. Organizou, assim, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em convênio com a Confederação Nacional do Comércio, que disponibilizava serviços mais ágeis e rápidos na formação de mão-de-obra qualificada. Estes serviços se diferenciavam da rede pública de ensino profissionalizante, pois

¹⁸ “[...] consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam os ensinos primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, e não incorporou todo o espírito da Carta de 1937 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo. Mas deu um caminho elitista para o Brasil, nos termos do seu desenvolvimento do ensino público, que marcou muito a história da educação brasileira” (GHIRADELLI JR, 2003, p. 85).

os alunos recebiam um salário para estudar e faziam treinamentos nas próprias empresas. Este serviço até hoje é bastante procurado pela população mais carente.

O SENAI foi criado com a “[...] incumbência de organizar e administrar nacionalmente escolas de aprendizagem para industriários[...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p 253). Foi ainda um misto de dois processos históricos de qualificação da Força de Trabalho, como afirma a autora, pois “combinará – para a reprodução da Força de Trabalho enquanto tal – a violência simbólica do sistema escolar com a coerção e o autoritarismo das unidades de produção” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2007, p. 258).

Podemos concluir, desse modo, que, no Estado Novo, a legislação educacional nada mais fez que trabalhar o ensino separadamente em cada ramo, e não como um todo. Caracteriza-se, assim, o sistema dual de ensino, que dividia a educação escolar das elites da educação escolar das camadas mais populares, tornando o sistema educacional um sistema de discriminação social.

1.4 QUARTA REPÚBLICA (1945-1964)

A crescente industrialização do país, a partir de 1930, fez com que o cenário brasileiro sofresse algumas transformações. A população, que antes era predominantemente da zona rural, começa a ganhar as cidades em função do processo de urbanização e industrialização das cidades. Vive-se um período de maior liberdade. Com isso, há a possibilidade da criação legal de alguns partidos políticos, além da institucionalização dos sindicatos atrelados ao Estado. No cenário político, pode-se notar a crescente presença do proletariado, fazendo com que algumas conquistas da classe trabalhadora se efetivassem, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que surgiu no sentido de regulamentar as relações de trabalho no país. No cenário mundial, o processo de redemocratização não era diferente, pois o fim da Segunda Guerra Mundial, “[...] anunciava uma nova era de construção de governos populares e democráticos na Europa” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 105).

A Quarta República¹⁹ fica então instaurada com a deposição de Getúlio Vargas²⁰ do poder e a eleição do Marechal Eurico Gaspar Dutra²¹ para presidente. Deve-se destacar

¹⁹ Durante a Quarta República, o país foi comandado por diferentes líderes, sendo eles: Marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954), Carlos Luz (1955), Nereu Ramos (1955), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Vita afirma sobre os governantes que, [...] cada um deles tem um “estilo”[...]. Suas diferenças, em alguns casos suas contradições, são de tal ordem que se torna difícil perceber neles alguma significação fundamental comum, além do interesse que todos têm na conquista do voto popular e na manipulação das aspirações populares (VITA, 1991, p. 195).

que, durante os anos de 1946 a 1964, o país foi governado sob uma nova Carta Constitucional, a Constituição de 1946, aprovada pela Assembléia Nacional Constituinte, que, segundo Ghiraldelli Jr., “[...] era liberal e regularizou a vida do país procurando garantir o desenrolar das lutas político-partidárias ‘dentro da ordem [...]’”(1994, p. 110).

No período que vai de 1946 a 1964, o livre jogo das forças democráticas permitiu um certo desenvolvimento dos movimentos populares. Havia eleições diretas para todos os níveis – de vereador a Presidente da República – e as organizações representativas dos diversos setores sociais puderam atuar mais ou menos livremente. Tratou-se, é claro, de uma democracia limitada, com muitas restrições [...] os analfabetos não puderam votar; as desigualdades na distribuição da renda e da propriedade da terra tornavam quase impossível a participação dos mais pobres, etc. Entretanto, comparando-se com a ditadura anterior, do Estado Novo, e com o poder autoritário instalado em 1964, podemos afirmar que o Brasil viveu quase duas décadas de regime democrático (PILETTI, 1991, p. 217).

A respeito da unificação do ensino em âmbito nacional, a Constituição de 1946 em seu art. 5º, dispõe sobre o que compete à União afirma ser dever desta legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei de Diretrizes e Base da Educação define a educação como direito de todos e deve ainda se basear nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Sobre a descentralização do governo quanto ao sistema de ensino, o Estado não se desinteressa “[...] pelo assunto em suas linhas gerais, pois é em torno destas que o programa de educação nacional deve organizar-se” (GILES, 1987, p. 296). Fica a cargo do Estado, conforme a Constituição, a responsabilidade pelos recursos necessários para a execução desse projeto, fato de grande relevância já que se trata de uma verba mínima para a educação.

Em função de diversas transições de poder, instalaram-se diferentes modelos econômicos no país, mas, “[...] o desenvolvimento – até então caracterizado pelo nacionalismo – começa a entrar em contradição com o processo de internacionalização da economia, por ocasião da instalação das multinacionais, no governo de Juscelino Kubitschek” (ARANHA, 1996, p. 203).

²⁰ “A queda de Getúlio Vargas e do regime do Estado Novo representam oportunidade para a normalização democrática no país” (GILES, 1978, p. 296). A deposição de Vargas do poder ocorre em função de um forte movimento militar organizado contra a sua manutenção no poder e contra o movimento do “queremismo” – queremos Getúlio – o qual propunha o adiamento das eleições diretas para presidência e a manutenção de Vargas no poder, simultaneamente à instalação da Constituinte.

²¹ Este permanecerá no governo de 1946 a 1951, economicamente adotou a política de abertura para as empresas multinacionais, a não intervenção do Estado na economia e o congelamento dos salários.

No campo da educação, após a Promulgação da Constituição de 1946, houve “[...] a tentativa de formular a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN” (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 96). Porém, “apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (PILETTI, 1991, p. 218).

Vale destacar que juntamente com a discussão das Diretrizes e Bases da Educação foi desenvolvida uma imensa campanha pela escola pública. Setores da sociedade, como sindicatos, categorias profissionais, educadores e órgãos de imprensa “[...] empenharam-se em tornar realidade o preceito constitucional: ‘a educação é um direito de todos’” (PILETTI, 1991, p. 222).

Romanelli (1978) destaca que, em 12 de fevereiro de 1962, é instalado o Conselho Federal de Educação que, em setembro do mesmo ano, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 1962/1970. Porém, como destaca Ghiraldelli Jr. (2003), o PNE acaba sendo extinto duas semanas após o golpe militar de 1964, fato que provocou mais mudanças no contexto histórico²² do Brasil como será visto adiante.

Durante a década de 1950 e 1960, a economia no Brasil ficou caracterizada pelo nacional-desenvolvimentismo e a política pelo populismo. Neste período, temos as grandes contribuições teóricas do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)²³ que “[...] se propõe a tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não alienada, rompendo a tradição colonial de transplante de cultural” (ARANHA, 1996, p. 205).

A intensa produção do período repercute nos diversos movimentos pedagógicos²⁴, como destaca Aranha (1996), que vem com a explícita intenção de transformar o processo cultural, social e político, despertando as massas para a reflexão crítica a respeito da situação

²² “De 1961 a 1964, o governo federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação, que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] impôs ao governo federal a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação” (GHIRALDELLI JR., 2003, p. 115).

²³ “[...] fundado em 1955 e que durou dez anos, até ser extinto pelo golpe militar de 1964 [...]” (ARANHA, 1996, p. 205).

²⁴ Ainda na primeira metade da década de 1960 com a contribuição do ISEB, há a definição da identidade nacional, e, com isso, também o aparecimento de alguns movimentos sociais, políticos e culturais em favor da educação popular, como destaca Ghiraldelli Junior (2003), os Centros Populares de Cultura (CPCS) e os Movimentos de Cultura Popular (MCPS), que estavam ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE), e, ainda, o Movimento de Educação de Base (MEB), que estava atrelado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

de exploração em que vivem. Data deste período, então, a divulgação das idéias de Paulo Freire²⁵.

Tais movimentos, na época, tiveram grande importância já que “[...] representam uma forma de atuação que não busca apenas exigir providências do Estado, mas procura delinear, na própria *sociedade civil*, os caminhos possíveis da mudança” (ARANHA, 1996, p. 210, grifo da autora). Além da fundação de alguns movimentos em favor da educação popular, pode-se apontar como conquistas desse período a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o PNE e também o Conselho Federal de Educação, porém não se pode afirmar que tais mecanismos tenham democratizado a educação no Brasil. Ela continua a ser um mecanismo de divisão social entre as classes.

1.5 DITADURA MILITAR (1964-1985)

Pode-se considerar a Quarta República como um período de grandes avanços e conquistas populares, porém, no que trata do período de 1964 a 1985, a realidade brasileira sofre grandes mudanças. Deste modo a partir de 1964, a educação brasileira, como os outros setores da vida nacional, “[...] passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade” (PILETTI, 1991, p. 231).

Após a deposição do então presidente constitucional João Goulart²⁶, através de um golpe militar contra o governo, foi instaurada a ditadura militar no país que, segundo Aranha (1996), fez com que os brasileiros vivessem, durante 20 anos, o medo gerado por um governo arbitrário e o medo causado pela ausência de um estado de direito. “Os reflexos desses anos de chumbo foram desastrosos na cultura e na educação, além dos prejuízos econômicos, políticos e no sofrimento dos torturados e ‘desaparecidos’” (ARANHA, 1996, p. 211). Foi

²⁵ [...] parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir dos bens produzidos. Se a vocação humana de *ser mais* só se concretiza pelo acesso aos bens culturais, ele é “negado na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”. Um desses bens necessários é a educação, da qual é excluída grande parte da população do Terceiro Mundo. Por isso [...] se refere a dois tipos de pedagogia: a *pedagogia dos dominantes*, na qual a educação existe como prática de dominação, e a *pedagogia do oprimido* – tarefa a ser realizada -, na qual a educação surge como prática da liberdade (ARANHA, 1996, p.207, grifo da autor).

²⁶ Governou o país durante os anos de 1961 e 1964.

liquidado de vez o estilo nacionalismo-desenvolvimentista de governo e dado preferência, então, para a entrada do capital estrangeiro no país.

A repressão, característica fundamental do período, faz com que seja extinta a UNE, que representava uma forma de organização estudantil em nível nacional, para que sejam então criados os Diretórios Acadêmicos (DA's) restritos a cada curso e o Diretório Central do Estudante (DCE), como formas de organização no âmbito da universidade. “Os brasileiros perdem o poder de participação e crítica, e a ditadura se impõe, violenta” (ARANHA, 1996, p. 211). Tal situação provoca radicalização no Movimento Estudantil, fazendo com que os estudantes reivindiquem uma Reforma Universitária urgente. O período ditatorial contou, ao longo de suas duas décadas, com a sucessão de cinco generais²⁷ na Presidência da República e, em termos de política educacional, o período ficou caracterizado pela repressão²⁸.

Em 1966, as idéias da Reforma Tecnicista, de acordo com Aranha (1996), ganham grande impulso, resultante da tentativa de aplicar, na escola, o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, portanto, uma forma de adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos.

Após a conquista do poder pelos militares, estes permitiram a implantação de um Sistema Nacional de Ensino, “[...] rompendo com as singularidades regionais, amordaçando os projetos populares então existentes, [...] e dando início à desaceleração da escola pública, favorecendo os setores privados” (AQUINO, 2000, p.695).

Giles (1978) afirma que, como medida prática a fim de reorganizar o processo de educação, o governo fez acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* (MEC-Usaid), que seria o responsável pela assistência financeira e assessoria técnica ao nível das instâncias decisórias, como também ao nível das próprias instituições para que, desta forma se tornasse possível a implantação da reforma.

Nesse contexto, afirma Aranha, “[...] desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa acelerar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 1996, p. 213). Aquino ainda reforça que tal acordo “[...] sedimentou a adoção de uma política

²⁷ Castelo Branco (1964-1967); Costa e Silva (1967-1969); Médici (1969-1974); Ernesto Geisel (1974-1979); João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985).

²⁸ Como também pela “[...] privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional” (GHIRADELLI JR, 2003, p. 125-126).

educacional privatista, na medida em que o setor público passou a sustentar o setor privado com recursos antes destinados ao ensino público” (2000, p. 695). Tal acordo ainda “[...] atrelava a educação a um caráter utilitarista, pois redefinía o seu papel como o formador de mão-de-obra qualificada para o gerenciamento da produção industrial [...] e para o serviço intermediário” (AQUINO, 2000, p. 696).

Com o fracasso da política educacional fixada no período da ditadura, ocorre “[...] o distanciamento progressivo entre os colaboradores dos mecanismos mais íntimos da sociedade política (a tecnoburocracia civil e militar) e a classe dominante (a burguesia)” (GHIRALDELLI JR, 1994, p. 183). Assim, temos o processo de “abertura política”, iniciado em 1974, que acaba por culminar no enfraquecimento do regime militar na década de 1980, fazendo com que, de forma lenta, entre em curso o processo de democratização, como afirma Aranha (1996).

É de fundamental importância destacar aqui, o papel desempenhado pela sociedade civil, que se fez presente com intenso trabalho, pressão contra as forças dominantes, pressão contra a ditadura e luta pela abertura política. A década de 1980 foi marcada pelo fomento das políticas de expansão da educação, por um lado pressionadas pelos movimentos sociais e, por outro, demandadas pelo próprio Estado.

1.6 A NOVA REPÚBLICA A PARTIR DE 1985

As formas como as políticas educacionais dos anos 1980 se processaram, contribuíram para implementação das políticas sociais dos anos 1990. Com o fim do regime militar em 1985, de modo geral, esperava-se que a democracia finalmente fosse implantada, efetivamente, no nosso país. No âmbito educacional, a meta era promover mudanças que garantissem a democratização do ensino. O período foi marcado por altas taxas de evasão, repetência e falta de vagas, como também pelo pressuposto de que o ingresso na escola poderia garantir a inserção dos educandos oriundos das classes populares no mercado de trabalho.

Em contraponto com o regime centralizador e autoritário das décadas de sessenta e setenta, a partir da década de 1980, torna-se expressivo o consenso de diferentes correntes políticas que, de acordo com Azevedo, “[...] clamavam contra as estruturas centralizadoras, trazendo para as discussões públicas a temática da descentralização política, administrativa e financeira” (AZEVEDO, 2002, *apud* FIORESE, 2006, p. 281).

Em 1985, deflagra-se, o início da chamada Nova República, assim designada por marcar o fim do regime militar. Porém, nota-se que poucas foram as mudanças quando observamos a “[...] correlação de forças político-sociais estabelecidas, bem como a composição do bloco político que controlava o aparelho burocrático do Estado” (AQUINO, 2000, p. 805). Aranha (1996) destaca que era pesada a herança da ditadura. O país ainda sofria com a crise econômica e política, gerada pela inflação e pela enorme dívida externa, controlada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), com o arrocho salarial e a crescente pauperização da classe média. Afirma ainda que vários planos de estabilização da economia se sucederam sem sucesso, o que só contribuiu para o crescimento da pobreza e o conseqüente aumento da violência no campo e nas cidades. Passado o então período que correspondeu à ditadura militar, suceder-se-ão cinco presidentes²⁹ no comando do poder da República³⁰.

Ao longo dessas mudanças no contexto histórico do país, pode-se notar o desaparecimento de alguns movimentos sociais, como também o surgimento de novos. O mesmo ocorreu com os partidos políticos, que tiveram seu papel fundamental na construção do sistema educacional existentes até hoje no país. Vale destacar, portanto, a presença de alguns partidos criados ainda no tumultuado período da ditadura militar, os quais, com o processo de abertura política, voltam à legalidade, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT).

Com isso, destaca-se a descentralização das Políticas Sociais nos anos de 1980 como um meio para acabar com os entraves educacionais e atingir a democratização do ensino. A descentralização tinha como objetivo diminuir a concentração no plano federal, transferindo algumas funções desempenhadas pelo Ministério da Educação, tais como, “[...] responsabilidade pela rede de escolas técnicas, gestão da merenda escolar, repasse de recursos e realocação da capacidade decisória e administrativa concentradas nos Estados, para o plano municipal, isto por meio da municipalização do ensino e/ou da autonomia da escola” (ALMEIDA, 1996, p. 29).

Paralelamente ao processo de democratização do país, ocorre a eleição de uma Assembléia Nacional Constituinte, encarregada por redigir a Carta Constitucional de 1988,

²⁹ José Sarney (1985-1990); Fernando Collor de Mello (1990-1992); Itamar Franco (1992-1994); Fernando Henrique Cardoso (1994-1998 e 1998 a 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002 -2006 e 2006 a 2010).

³⁰ O começo da Nova República foi [...] de fato, o período de maior liberdade e de maior respeito dos diversos setores sociais para com as instituições políticas democráticas brasileiras, se comparado com toda a história do país. Paradoxalmente, durante todos esses anos, a concentração de riqueza no país aumentou de forma assustadora. A discussão da política educacional, o embate das idéias pedagógicas e a legislação, tudo isso ganhou um nível de complexidade jamais visto, dada a complexidade da própria população brasileira, que, depois dos anos de 1970, ultrapassou a casa dos 100 milhões de habitantes (GHIRADELLI JR, 2003, p. 196).

que foi “[...] promulgada [...] depois de inúmeras dificuldades na fase de elaboração [devido] o choque³¹ entre as forças conservadoras [...]” (ARANHA, 1996, p. 196). Esta Carta deu destaque a algumas questões importantes, como a questão do ensino gratuito em estabelecimentos oficiais, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente ao ensino médio, o atendimento em creches e pré-escolas de crianças de 0 a 6 anos de idade, a valorização dos profissionais do ensino com planos de carreira, a autonomia universitária, a aplicação anual de nunca menos de 18% por parte da União, e, aos Estados, Distrito Federal e municípios, 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos. Além disso, estabeleceu o PNE visando articular o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 art. 205³², a educação fica então entendida como um direito social. Porém, faz-se necessária outra legislação a fim de regulamentar questões específicas. Para tanto, em dezembro de 1996, entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 que,

[...] resultou de uma intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro (GHIRALDELLI JR, 2003, p. 206-207).

Saviani destaca que o texto aprovado trata de um “[...] texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista[...]” (1997, p. 199), pois não trata a política educacional, como uma política global, e não deixa claro qual seria sua forma de implementação. Tal medida foi escolhida a fim de afastar as “[...] pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas[...] [Sendo esta, a justificativa para uma] “LDB minimalista”, compatível com o “Estado Mínimo,” idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante” (SAVIANI, 1997, p. 200).

³¹ “[...] durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, grupos corporativos etc. para verem seus interesses defendidos na Carta Magna” (GHIRADELLI JR, 2003, p. 205).

³² “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2004, p. 52).

No que diz respeito às legislações educacionais que acabaram por reorganizar o Sistema Nacional de Educação, Almeida destaca algumas marcas das políticas educacionais afirmadas pelo ideário neoliberal, a partir da nova LDB. Sendo elas:

[...] o desenvolvimento, de ações focalizadas em detrimento de uma universalização do acesso à educação [...], a descentralização administrativa através do processo de municipalização da rede de serviços educacionais [...], o paralelismo dos programas assistenciais em relação ao desenvolvimento de políticas públicas por parte do Estado, para além da transferência de responsabilidades para uma ampla rede de entidades não-governamentais [...] e a implantação de reformas sem o estabelecimento de diálogo, espaços de negociação com os setores representativos do campo educacional e da sociedade civil organizada [...] (ALMEIDA, 2000, p. 160).

Em consonância com o art. 214 da Constituição Federal de 1988, é aprovado, em 10 de fevereiro de 1998, o Plano Nacional de Educação³³, “[...] fruto da participação de setores representativos da educação brasileira” (BRASIL, PNE, 2001, s/p.), “[...] define diretrizes e metas da educação para os próximos 10 anos, admitindo uma revisão a partir do quarto ano da sua implementação” (MOTTER; GOMES, 2001, p. 205).

No que tange à política educacional no país, nota-se que, no decorrer da história, algumas legislações só deram suporte para que o governo pudesse levar adiante a reforma do ensino. Não se pode negar que, de fato, hoje, um número mais expressivo de pessoas consegue ter acesso à escola, diferente da realidade na Primeira República, quando o ensino ficava restrito às camadas mais nobres e com mais oportunidades de acesso. Porém, o que se discute atualmente, é a qualidade de ensino ofertada nas escolas públicas, e qual seria a função da escola na formação destes cidadãos.

Na década de 1990, registra-se a grande presença de organismos internacionais³⁴ no país, como é o caso do Banco Mundial, “[...] que entram em cena em termos

³³ “Tem como objetivo a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis; ações integradas do poder público que levem à erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 2004, p. 53). O PNE sofreu influência de diversos movimentos/documentos em favor da educação como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, fruto da Conferência Mundial na Tailândia, que foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa nas Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BIRD), que estabeleceu o Plano Decenal de Educação para todos (GHIRALDELLI JR, 2003).

³⁴ Tais organismos internacionais são ligados aos mecanismos de mercados, sendo estes responsáveis por garantir a rentabilidade do sistema capital das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosa. Podemos citar alguns organismos internacionais que passam a ter papel tutorial nas reformas dos Estados Nacionais geralmente nos países do capitalismo periférico e semi-periférico, como é o caso do FMI, BIRD, Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o PNUD (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003).

organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). A presença de tais organismos acaba por gerar problemas, já que não existe uma efetiva política pública relacionada ao investimento na área educacional e, com isso, tem-se a propagação de medidas paliativas que nada contribuem para o avanço da educação no país.

Com o avanço das políticas neoliberais no país, é cada vez mais crescente a mercantilização no ensino. O Estado, que deveria cumprir seu papel estabelecido na Constituição Federal em vigor, passa para a esfera privada essa responsabilidade, o qual responde com programas que se sustentam sobre os ideais neoliberais, apresentados na forma dos Programas de Alfabetização Solidária, Comunidade Solidária, etc. É necessário, portanto, reafirmar que, nas décadas de 1980 e 1990 e início deste milênio, a descentralização, a autonomia e a participação têm sido utilizadas como estratégia política para transferir a responsabilidade pela Educação para instituições não estatais.

A fim de fazer um melhor gerenciamento das políticas educacionais, o Estado acaba por criar um sistema de avaliação do ensino³⁵, que tem, em seus dados finais, uma realidade nem sempre condizente com o real, pois muitas vezes, tais avaliações são traduzem o interesse do capital. Com isso, “[...] explicita claramente que as competências que devem ser avaliadas são aquelas que os empresários indicam como desejáveis” (FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 108). Assim, as avaliações acabam por servir à lógica do mercado. A atual política educacional é fruto dos rearranjos ocorridos no contexto mundial, as “[...] mudanças no mundo do trabalho e da cultura e nas novas formas de financiamento [são] parte de uma estratégia que rearticula e dá novo formato à relação público – privado na área da educação” (ALMEIDA, 2000, p. 163).

Para se entender como a educação vem sendo tratada - muitas vezes tida como tema fundamental para o desenvolvimento econômico e social, além de ser tema debatido por todos nos mais diferentes espaços e nas mais diferentes situações - é fundamental discorrer, no próximo Capítulo, acerca de como o Estado, instituição formuladora das Políticas Públicas Sociais, está posto na sociedade. Torna-se importante, também, destacar o espaço que é conferido pelo Estado para a participação da sociedade que estará diretamente envolvida no processo de execução de tais políticas.

³⁵ Como exemplo, pode-se citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Curso (ENC), Avaliação Nacional do Ensino Superior (“Provão”), e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

2 ESTADO, POLÍTICA SOCIAL DA EDUCAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

O Estado, como se apresenta hoje, é fruto de rearranjos políticos, econômicos e sociais ocorridos na sociedade brasileira. A educação, nada mais é que um reflexo desse processo. Para melhor entender o contexto em que a educação está inserida, será efetuado, no próximo tópico, um breve histórico das implicações da Reforma do Estado Neoliberal nas Políticas Sociais, bem como, o papel dos Conselhos Municipais nesse processo, em especial, sobre os Conselho de Educação.

2.1 AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ESTADO NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS SOCIAIS

Para que se possa compreender o contexto atual em que estão inseridas as Políticas Sociais no país, em especial a Política Educacional, é necessário entender as mudanças provocadas pela crise do capitalismo na década de 1970, que gerou a reestruturação do Estado a partir do Neoliberalismo. A crise do Estado capitalista, ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980, foi impulsionada pela expansão do capitalismo, que acabou por surtir efeito na produção e no consumo por meio da internacionalização dos mercados e dos sistemas produtivos. Deste modo, levou o capital a um verdadeiro conjunto articulado de respostas que geraram grandes transformações no cenário mundial, como mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais em um ritmo surpreendente. Esta crise, segundo Soares (2002), fez com que as teses monetárias e neoliberais passassem a nortear as políticas econômicas da grande maioria dos países a partir do final da década de 1970.

Trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução têm produzido transformações estruturais que dão lugar a um modelo diferente – denominado de *neoliberal* – que inclui (por definição) a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a na desproteção trabalhista e, conseqüentemente, uma ‘nova’ pobreza. [...] Essas condições não são uma manifestação de que o sistema estaria funcionando mal, e sim a contraface do funcionamento correto de um novo modelo social de acumulação (SOARES, 2002, p. 12, grifo da autora).

De acordo com Soares (2002), o ajuste neoliberal pressupõe, então, uma redefinição global no campo político-institucional e no campo das relações sociais, implicando

diretamente na perda da identidade dos direitos sociais e da concepção de cidadania, na separação de público-privado, na mercantilização dos direitos trabalhistas e na legitimação do Estado assistencialista. Tais políticas de ajuste liberal fizeram parte de um movimento que se desenvolveu num contexto de globalização financeira e produtiva. Em função disso, em 1989, tem-se o Consenso de Washington que foi considerado

[...] um conjunto abrangente, de regras de condicionalidades aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, para obter o apoio político e econômico dos governos centrais e dos organismos internacionais. Trata-se também de políticas macroeconômicas de estabilização acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes (TAVERES; FIORI 1993 *apud* SOARES 2002, p. 16).

Com a Reforma estrutural do Estado neoliberal, ocorre a desregulamentação dos mercados, a abertura comercial e financeira, a privatização do setor público e a minimização do Estado. Tais fatores tiveram como conseqüência o aumento da demanda por serviços sociais e benefícios, já que a crise do mercado de trabalho fez com que houvesse a maior concentração de riquezas vista na história, o que piora os padrões de equidade social existentes. O desmonte estrutural do Estado, também, fez com que ocorresse a “naturalização” das desigualdades. Assim Soares define esta sociedade como,

[...] um mero agregado de indivíduos que realizam seus interesses individuais, as ações que interfiram em seus interesses não podem ser legitimadas. Assim a saúde, a educação, a alimentação, o trabalho, o salário perdem sua condição de *direitos* – constitutivos de sujeitos coletivos – e passam a ser *recursos* (ou mercadorias) regulados unicamente pelo mercado. O não acesso a eles deixa de ser um problema do Estado, tornando-se um problema a ser resolvido no âmbito do privado (SOARES, 2002, p. 73, grifo da autora).

Este ajuste neoliberal acabou por criar um “Estado de Mal Estar Social”. Segundo Soares (2002), neste pode-se notar o esvaziamento do orçamento para os setores sociais, a descentralização dos serviços, a focalização, ou seja, “[...] a idéia é de que os gastos e os serviços sociais público/estatais passem a ser dirigidos exclusivamente aos pobres” (SOARES, 2002, p. 79), além do caráter temporário adquirido por esses programas.

Tais características fizeram com que se tivesse um retrocesso histórico em relação às Políticas Públicas. O Estado acabou por renunciar a suas responsabilidades. A sociedade, com isso, tomou para si a responsabilidade sobre serviços sociais que caberiam ao Estado

garantir para a população. Deste modo, Soares (2002) afirma que se ampliaram os espaços para as práticas retóricas de solidariedade e participação comunitária, cuja base são práticas paliativas e emergenciais e que não alteram em nada a questão dos problemas sociais.

O Estado é mínimo, apenas com ações pontuais. Deste modo, as Políticas Sociais acabam se tornando compensatórias, paliativas, fragmentadas e pontuais. Passaram a ser substituídas por programas que dependem de recursos externos, de caráter transitório, baixo impacto e efetividade, executadas por organizações comunitárias não governamentais, financiadas com recursos públicos, com a possibilidade de escolher quem serão os usuários que irão participar dos programas.

Com o desmonte da proteção social, gerado pelos cortes com gastos, ocorreu o agravamento da “questão social³⁶” cujas expressões são alteradas em função da nova reestruturação trabalhista. Quanto às Políticas Sociais que deveriam dar sustentação para que a proteção social de fato ocorresse, Faleiros defende que

As políticas sociais se referem, em uma primeira aproximação, ao processo de reprodução da força de trabalho através de serviços e benefícios financiados por fundos a eles destinados. Esta reprodução, quando estruturada pelo Estado capitalista, é um mecanismo distributivo de renda ou riqueza socialmente produzida, sob a forma de benefício, proteção e serviços, sem que sejam afetadas, entretanto, as relações de produção capitalista. Os mecanismos distributivos exprimem a correlação de forças existente na sociedade e no próprio aparelho estatal, mas tem uma dimensão legitimadora de próprio Estado e do governo (FALEIROS, 2000, p. 42).

O rebatimento do impacto do ajuste neoliberal, no Brasil, foi enorme, pois as formas de exclusão social não são só econômicas, mas também de direitos, de falta de educação, de saúde, habitação e trabalho. A classe burguesa, detentora do poder econômico e político, passou a manipular, da forma que necessita e lhe interessa, os mecanismos e legislações.

Contudo, pode-se destacar alguns traços das estratégias neoliberais de desestruturação dos serviços, como: um esvaziamento do setor social, ou seja, redução do

³⁶ “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão”. (IAMAMOTO, 2007, p. 77). Na explicação de Netto, o uso da expressão “questão social” tem uma conotação conservadora que pode se limitar à manifestação do pauperismo e não a um complexo problemático muito amplo gerado pela contradição colocada à sociedade burguesa. (NETTO, 2001, p. 41-50).

financiamento para a área social, embora a demanda seja alta e baixos investimentos; a descentralização de serviços sociais; o repasse de recursos e responsabilidades de uma esfera para outra; a privatização de serviço, que transfere para o setor privado as responsabilidades que seriam do Estado e, por fim, a focalização dos serviços públicos e bens para aqueles comprovadamente pobres.

Essas estratégias, de acordo com Soares (2002), são apenas tidas como uma transferência de responsabilidades das esferas públicas - União, Estados e Municípios – para a privatização, sendo, também, uma fonte de corrupção e perda de controle fiscal. Isto, pois, envolve um jogo de correlação de forças de interesses e manipulação, sustentado na lógica neoliberal, pela imposição do discurso de que a privatização é boa e a coisa pública é só para os pobres.

Com a conseqüente descentralização dos serviços sociais, o Estado passou para órgãos da sociedade civil, sem fins lucrativos, e para níveis locais do governo a responsabilidade por alguns serviços. Soares coloca que, “na realidade, a descentralização tem se caracterizado pela mera transferência da responsabilidade sobre serviços completamente deteriorados e sem financiamento para os níveis locais do governo” (SOARES, 2002, p. 77).

O contexto social na contemporaneidade exige mais do que ações de cunho assistencialista. O agravamento da “questão social” é um sinal de que é necessária a discussão de Políticas Públicas que tenham realmente efetividade quanto à ampliação da democracia estabelecida no país. O desafio está posto quando se fala da organização e da gestão das Políticas Sociais, pois, embora de competência do Estado, não significa que sejam impositivas para a sociedade. Elas devem envolver uma relação de reciprocidade entre a sociedade civil e o próprio Estado e a participação entre essas duas esferas é de fundamental importância para a consolidação e efetivação das políticas sociais.

É relevante destacar que os aspectos expostos acima têm influência direta no processo de consolidação das Políticas Públicas Educacionais, visto que “[...] a educação não é algo abstrato, uma entidade isolada, autônoma, absoluta, válida da mesma forma para todos em todas as épocas. Ela é determinada historicamente e tem sua parcela de determinação” (PASQUALOTTO, 2006, p. 328). Assim sendo, no próximo tópico, será analisado de que maneira as implicações da Reforma Neoliberal irão trazer mudanças para o processo de formulação das Políticas Educacionais no Brasil.

2.2 CONTROLE SOCIAL: A RESPONSABILIDADE DOS CONSELHOS MUNICIPAIS NAS POLÍTICAS SOCIAIS

A experiência dos conselhos de direitos, bem como de Políticas Sociais no Brasil decorre das décadas de 1970 e 1980, quando nascem no “[...] interior dos movimentos sociais decorrentes das lutas econômicas e políticas[...]” e são resultados da luta de tais movimentos junto ao Estado (HELLMANN, 2007, p. 217). É na Constituição Federal de 1988, que “[...] encontram-se os aparatos que garantem a disseminação da demanda participativa [...]” (BIDARRA, 2006, p. 42), sendo esta um marco da democracia política do país, pois estabelece mecanismos de interlocução da sociedade civil no processo de construção e manutenção do Estado. A Constituição Federal

[...] instaura elementos democráticos na gestão das políticas públicas, que sugerem um novo desenho das políticas sociais no Brasil, fundamentados nos princípios da descentralização, municipalização e participação da sociedade civil em todo o processo. Estabelece que as políticas sociais sejam desenvolvidas de modo democrático, em que a sociedade, via órgãos representativos, participe dos espaços de deliberações das diretrizes das políticas, do planejamento, da execução, do controle e da supervisão dos planos, programas e projetos (TEIXEIRA, 2007, s/p).

Nesta mesma perspectiva de participação da sociedade nas decisões públicas, “[...] a Constituição Federal de 1988 estabeleceu os Conselhos de gestão setorial das políticas sociais, que constituem uma das principais inovações democráticas neste campo” (DEGENNSZAJH, 2000, p. 60). Os Conselhos municipais foram a grande inovação nas políticas públicas ao longo dos anos de “[...] caráter interinstitucional, eles têm o papel de instrumento mediador das relações sociedade/Estado e estão inscritos na Constituição de 1988, e em outras leis de país, na qualidade de instrumentos de expressão, representação e participação da população” (GOHN, 2003, p. 83).

Os Conselhos municipais têm um papel de destaque atualmente, pois “[...] são fruto de luta e demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país” (GOHN, 2003, p. 84), representam um novo mecanismo de expressão e representação da sociedade civil em relação ao aparato público. Por se tratarem de espaços representativos da sociedade, acabam por traçar “[...] um novo padrão de relações entre Estado e sociedade, porque eles viabilizam a participação de segmentos sociais na formulação de políticas sociais

e possibilitam à população o acesso aos espaços nos quais se tomam das decisões políticas” (GOHN, 2003, p. 85-88).

Para que o público responda às necessidades sociais, é preciso que a gestão de Políticas Públicas tenha uma linha de ação coletiva, tendo por objetivo a concretização dos direitos sociais afirmados na Constituição, distribuindo-os e redistribuindo-os de forma que responda as necessidades da coletividade. Para tal, é necessário que exista uma verdadeira democratização e um equacionamento da “questão social” com a ampliação de espaços de participação social, com a criação de orçamentos participativos, de fóruns temáticos, enfim, com a implementação de fato dos Conselhos que, pela sua composição paritária, com representantes da sociedade civil e política e seu caráter deliberativo “[...] emergem como um constructo institucional que se opõe à histórica tendência clientelista, patrimonialista e autoritária do Estado brasileiro” (DEGENNSZAJH, 2000, p. 60). Novas formas de implementação da gestão pública ganham destaque após 1988 e, deste modo,

Cada vez mais [...] setores importantes da sociedade política e da sociedade civil tomam consciência da necessidade de que a gestão pública deve atingir, concomitantemente, a sociedade, o Estado e a política, que é mantida em banho-maria, faz-se necessária a reforma do pacto federativo “de modo a reduzir o conflito regional, dar acabamento à descentralização esboçada pela Constituição de 1988 e de devolver ao Executivo Federal o papel de gestor não-burocrático de programas e políticas, encarregado de planejar, implementar, acompanhar e avaliar o desempenho dos diversos entes públicos” (NOGUEIRA *apud* RAICHELIS; WANDERLEY, 2004. p. 19).

Com relação a essa descentralização do poder federal, além da ampliação da participação da sociedade civil nas decisões, a Constituição Federal de 1988 estabelece o controle social como sendo a “[...] participação da população na elaboração, implementação e fiscalização das políticas sociais” (BRAVO, 2001, p. 45). Portanto, o controle social como um elemento constitutivo da Política Social implica no

[...] acesso aos processos que informam decisões da sociedade política, que devem viabilizar a participação da sociedade civil organizada na formulação e na revisão das regras que conduzem as negociações e arbitragens sobre os interesses em jogo, além da fiscalização daquelas decisões, segundo critérios pautados (DEGENNSZAJH, 2000, p. 62).

Considerando o exposto, é possível afirmar que os Conselhos representam uma grande conquista da sociedade civil, que só se tornou possível a partir das mudanças ocorridas

no cenário brasileiro pós ditadura militar. Isto, porque, foi a partir da tentativa de ampliação [e também de fortalecimento] da democracia para diferentes sujeitos sociais que se tornou possível pensar na interlocução entre as esferas públicas e representantes da sociedade civil. É necessário ressaltar, ainda, que os conselhos representam um espaço de negociação, podendo ser, também espaço de “qualificação da comunidade no exercício da gestão democrática [...] [cuja] qualidade decorre de múltiplos fatores [...]” (SPOSATI, 1994 *apud* BIDARRA, 2006, p. 44), os quais muitas vezes, estão ligados ao real interesse dos sujeitos sociais participantes daqueles conselhos. Por isso, não se pode negar que, bem ou mal aproveitados, os Conselhos representam, sim, um espaço de participação política na atual sociedade.

2.2.1 Conselhos Municipais de Educação

Utilizando-se dos conhecimentos de Demo, segundo o qual “[...] a maior virtude da educação [...] está em ser instrumento de participação política [sendo esta] condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento” (1999, p. 49), pode-se afirmar que este campo teve avanços nas últimas décadas, em especial na década de 1990, com a ampliação da democracia participativa, cuja consequência foi a “[...]criação de uma série de estruturas participativas, onde se destacam diferentes tipos de Conselhos (nacionais, estaduais e municipais³⁷)” (GOHN, 2003, p. 100). Em contraponto

Inicialmente, cabe dar destaque ao fato de que os CMEs não são instâncias recém concebidas ou implantadas, fruto exclusivo do processo de descentralização da educação contemporâneo, embora passem a se portar como espaços fundamentais para que os sistemas municipais de educação se consolidem³⁸. De acordo com Gadotti (2000), são estes Conselhos que irão interagir com a Secretaria Municipal de Educação com vistas à atuação, por exemplo, na elaboração do PME. Além deste aspecto o: ‘CME permite a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através do exercício da democracia direta. A fixação de prioridades e metas em

³⁷ “A lei preconiza três conselhos de gestão no nível do poder municipal, todos com caráter consultivo, ligados ao poder Executivo” (GOHN, 2003, p. 100).

³⁸ A este respeito, Ribeiro (2000) esclarece que na Constituição do Estado da Bahia, de 1947, sob influência de Anísio Teixeira, já se vislumbrava um modelo mais autônomo para a educação no qual emergiam estes Conselhos. Werle (1998) e Ribeiro (2000) vão destacar também que coube ao Estado do Rio Grande do Sul o pioneirismo de pôr em prática a descentralização da educação via sua municipalização (Decreto Estadual nº 5.044, de 13 de julho de 1954), preconizado na CF de 1946, em que pese o fato de que os "Conselhos Escolares Municipais" não eram criados no âmbito das Secretarias Municipais de Educação (SME), mas "na" e "pela" Secretaria de Educação Estadual (WERLE, 1998, p. 133), aspecto este que vem corroborar a tese de que a descentralização não necessariamente implica constituição de práticas democráticas (SOUZA; FARIA, 2004, nota de rodapé).

conjunto com as representações dos vários segmentos sociais permite ao executivo identificar e suprir, com maior precisão e eficácia, as necessidades existentes³⁹ (GADOTTI, 2000, p. 169 *apud* SOUZA; FARIA, 2004).

Os Conselhos de educação são afirmados na Constituição Federal de 1988, em seu art. 206 VI⁴⁰, e reafirmados na LDB de 1996, art. 3º VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2006c, p. 259). A Constituição Federal de 1988 possibilitou, em seu art. 211, que os entes federativos organizassem, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino, “[...] atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas educacionais” (SOUZA; FARIA, 2004, s/p).

[...] De um modo ou de outro, em face da atribuição de uma maior autonomia aos Municípios, estes se viram diante de desafios concernentes à: participação no Regime de Colaboração, de forma solidária, junto aos Estados e à União; previsão da educação municipal, enquanto capítulo específico, na formulação de suas Leis Orgânicas (LOs); elaboração dos Planos Municipais de Educação; constituição de seus Conselhos de Educação [...] (SOUZA ; FARIA, 2004, s/p).

Atualmente, na esfera nacional, há o Conselho Nacional de Educação instituído pela Lei 9.131 em 25/11/95. “É órgão colegiado integrante do Ministério da Educação [...] com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação” (BRASIL/MEC). Já na esfera estadual, há os Conselhos Estaduais de Educação, criados com o objetivo de orientar a Política Educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e a função de ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis. No estado do Paraná, o Conselho Estadual é regido a partir da Lei nº. 4. 978 de 05/12/1964, que estabelece o Sistema Estadual de Ensino e estabelece o Conselho Estadual como órgão responsável por interpretar e aplicar os dispositivos da Lei (PARANÁ, 1964, s/p).

Como destaca Gohn, “os conselhos municipais na área da educação são inovações recentes, ainda não foram apropriadas como espaços reais de participação” (GOHN, 2003, p.

³⁹ Ribeiro (2000, p. 124) discrimina quatro funções gerais a serem exercidas pelos CMEs: ‘a) consultiva, quando respondem a indagações e consultas sobre questões atinentes à educação; b) normativas, quando estabelecem regras, dispositivos e normas a serem observadas no sistema sob sua jurisdição; c) deliberativas, quando decidem questões submetidas à sua apreciação; e d) fiscalizadoras, quando acompanham o cumprimento das normas sob sua jurisdição’ (SOUZA; FARIA, 2004, nota de rodapé).

⁴⁰ “[...] estabelece que a gestão democrática do ensino público, na forma de lei” (BRASIL, 2004, p.52).

104), mas a existência desses colegiados é de grande destaque quando convocando a atuar na definição da Política Educacional local, a acompanhar gastos dos recursos da educação, a avaliar o atendimento escolar oferecido, a possibilitar debates para a manifestação de pais, professores e demais interessados na situação da educação do município, inclusive ouvindo suas reivindicações. Assim sendo, desde 1988, estão postas as coordenadas para a atuação do município no que se refere à educação: a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino público.

Os Conselhos Municipais são regulamentados por leis estaduais e federais mas, devem ser criados por lei municipal, sendo definidos como ‘órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema municipal de ensino’, criado e instalado por iniciativa do Poder Executivo Municipal. São compostos por representantes do Poder Executivo e por representantes dos vários segmentos da sociedade civil local, destacando-se: entidades e organizações não governamentais, prestadoras de serviços ou de defesa de direitos, organizações comunitárias, sindicatos, associações de usuários, instituições de pesquisa. Parte dos membros dos conselhos é eleita por seus pares e parte é escolhida pelos representantes da administração pública. Todos devem ser nomeados pelo prefeito municipal. Esse fato confere força e legitimidade ao conselho, mas é também um ponto de fragilidade, dados os riscos que esta nomeação envolve. [...] O Conselho Municipal compõe, em conjunto com os outros dois conselhos, a rede das escolas propriamente dita, e a Secretaria Municipal da Educação (órgão executivo), o Sistema Municipal de Ensino. Segundo a legislação, o município deve também elaborar um Plano Municipal de Ensino que estabeleça metas objetivando obter, progressivamente, a autonomia das escolas, à medida que forem capazes de elaborar e executar seu projeto pedagógico, garantindo a gestão democrática do ensino público (GOHN, 2003, p. 101-102).

No âmbito da gestão municipal das Políticas Públicas, novamente destaca-se que os Conselhos representam um espaço de maior facilidade de expressão, já que a descentralização permite considerar as peculiaridades regionais, tendo assim, a possibilidade de adaptar o ensino de acordo à demanda local, sem descaracterizar o sentido real desta, de acompanhar os gastos públicos com o ensino e avaliar a qualidade do ensino ofertada.

2.2.2 Sistema Municipal de Ensino e o Conselho Municipal de Educação do município de Toledo, Estado do Paraná

O Município de Toledo está situado na região oeste do Estado do Paraná, em uma área de recente colonização. Sua efetiva ocupação deu-se nas décadas de 1940 e 1950. Em

1960, havia apenas cinco Municípios na Região: Foz do Iguaçu⁴¹, Cascavel Toledo, Guaíra e Guaraniaçu⁴². A emancipação política de Toledo deu-se no ano de 1952. Atualmente, o município possui 109.857 mil habitantes⁴³. Na área da educação, segundo dados do IBGE/2007, o município apresentou 17.680 mil matrículas no ensino fundamental e 5.865 mil matrículas no ensino médio. Também de acordo com os dados, o Município possuía respectivamente 1.058 e 539 docentes atuando na rede escolar.

A fim de organizar esta estrutura educacional, no ano de 2002, efetiva-se a aprovação e promulgação da Lei n.º. 1857 de 18 de dezembro (Anexo 1), que institui o Sistema Municipal de Ensino de Toledo. Em seu art. 1º dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino, que deve estar em observância com os princípios e normas da Constituição Federal, da Constituição Estadual, da Lei Orgânica do Município de Toledo e da legislação federal sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu art. 2º, esta Lei destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, políticas e religiosas” (TOLEDO, 2002, s/p).

Considerando, então, as instituições que compõem o Sistema de Ensino do Município, a Lei determina, em seu art. 12º, como componentes do sistema:

I - a Secretaria Municipal de Educação (SMED/Toledo⁴⁴); II - o Conselho Municipal de Educação; III - o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (CACCS/FUNDEF); IV - o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE); V - as instituições de educação infantil e de ensino fundamental e de atendimento a jovens e adultos mantidas pelo Poder Público municipal; VI - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; VII - as instituições escolares que vierem a ser criadas e mantidas pelo Município, atendida a legislação específica ” (TOLEDO, 2002, s/p).

Não por ser o mais importante, mas sim, por se tratar do objeto de estudo deste trabalho, será especialmente tema de análise neste tópico, o CME/Toledo. De acordo com a Lei Municipal n.º. 1.857, art. 20, o CME/Toledo e a SMED/Toledo serão os responsáveis pela administração superior do Sistema Municipal de Ensino. Sendo o primeiro um órgão

⁴¹ Toledo pertenceu à Comarca de Foz do Iguaçu até ser reconhecido oficialmente como município.

⁴² Segundo dados retirados <<http://www.toledo.pr.gov.br/?page=historiaColonizacao.php>>.

⁴³ Segundo dados do IBGE/2007. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>.

⁴⁴ A sigla SMED/Toledo será usada em todo texto para designá-la.

normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador e o segundo um órgão executivo, administrativo e deliberativo⁴⁵.

Assim sendo, o CME/Toledo, já previsto no artigo nº 111 da Lei Orgânica do Município de Toledo, foi instituído pela Lei Municipal nº. 1.857 de 18 de dezembro de 2002 e instalado em 28 de maio de 2003. Lei esta que, em seu art. 28, § 8º, esclarece que as funções dos conselheiros serão “[...] consideradas de relevante interesse público municipal e o seu exercício tem prioridade sobre o de quaisquer cargos públicos municipais de que seja titular o conselheiro [...]” (TOLEDO, 2002, s/p).

A fim de regulamentar as ações do CME/Toledo, já previstas no Capítulo VI art. 25 ao 36 da Lei Municipal nº. 1.857, em especial o art. 27, § 2º, que prevê a elaboração de um regimento interno com o propósito organizar o funcionamento do Conselho, em 17 de novembro de 2003, é homologado, pelo então prefeito⁴⁶, o Regimento Interno (Anexo 2) do CME/Toledo, Decreto nº. 330. Conforme os artigos 1º e 2º do Regimento Interno, o CME/Toledo,

[...] é um órgão colegiado representativo da comunidade, integrante do Sistema Municipal de Ensino, com as funções, consultiva, deliberativa, normativa, fiscalizadora e mobilizadora, mediador entre a sociedade civil e o Poder Público municipal, na discussão, elaboração e implementação das Políticas Municipais de Educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação pública de qualidade para todos os municípios. [...] [e] tem como objetivo assegurar aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município, contribuindo para elevar a qualidade dos serviços educacionais (TOLEDO, 2003, s/p).

No Regimento Interno, são descritas as rotinas internas do funcionamento do CME/Toledo, bem como o regulamento dos seus trabalhos, reuniões e sessões. Este funciona com sede junto à Prefeitura Municipal de Toledo, próximo à Secretaria Municipal de Educação, na Rua Raimundo Leonardi, n.º586. Suas reuniões ordinárias mensais são realizadas na segunda semana do mês, com sessões às segundas-feiras, quartas-feiras e sextas-feiras, no horário das 17h às 21 h, conforme calendário próprio⁴⁷.

De acordo com o art. 6º, “o CME/Toledo é constituído por 09 (nove) conselheiros, escolhidos na forma da lei e das normas deste Regimento, nomeados pelo Prefeito Municipal,

⁴⁵ Ver nota de rodapé 39, sobre as diferentes funções dos Conselhos.

⁴⁶ Derli Antônio Donin, prefeito em exercício quando da homologação do Decreto.

⁴⁷ Disponível em:

<http://www.toledo.pr.gov.br/educacao/conselho_educacao/Calendario_de_Reunioes_CME_2007.pdf>.

com mandato de 04 (quatro) anos, permitida uma recondução para um mandato consecutivo” (TOLEDO, 2003, s/p), representando, conforme art. 8º

03 conselheiros titulares e 03 conselheiros suplentes, de livre escolha do Executivo Municipal e indicados pela SMED/Toledo; II- 03 conselheiros titulares e 03 conselheiros suplentes indicados pelos Profissionais da Educação; III- 02 conselheiros titulares e 02 conselheiros suplentes indicados pelas instituições educacionais privadas de qualquer classificação, dos diferentes níveis de ensino atuantes no município, entre particulares com ou sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais e as filantrópicas na forma da lei; IV- 01 conselheiro titular e um conselheiro suplente indicados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município de Toledo (TOLEDO, 2003, s/p).

Em conformidade com o regimento, em 2008, o CME/Toledo está composto por 09 (nove) Conselheiros titulares e por 09 (nove) Conselheiros suplentes, que representam segmentos da comunidade toledana⁴⁸. Os conselheiros eleitos sempre representam um segmento da sociedade e não têm representação individual, devendo, portanto, ouvir e dar satisfação aos seus pares. As decisões do CME/Toledo são sempre colegiadas, não podendo, individualmente, nenhum conselheiro garantir qualquer aprovação ou posição em nome do Conselho. A definição dos conselheiros, conforme Capítulo I do Regimento Interno ocorre por escolha ou indicação das categorias ou representações, previstas na Lei e os conselheiros são nomeados pelo Prefeito Municipal.

Quanto à presidência do Conselho, é composta por um Presidente e um Vice-Presidente que, conforme art. 19, “[...] serão eleitos em votação direta e secreta, ou ainda, por aclamação, por maioria simples dos conselheiros titulares presentes, na abertura da reunião ordinária do mês de março, para um mandato de dois anos, permitida a reeleição consecutiva por mais um período” (TOLEDO, 2003, s/p). Os eleitos também terão seus nomes homologados e nomeados pelo Prefeito Municipal. Em Toledo, o Conselho está na sua terceira gestão, correspondente ao período de 29 de março de 2007 a 28 de março de 2009, sob presidência do Conselheiro Pedro Aloísio Webler e a Conselheira Doracilde Naomi Noguti de Oliveira, como Vice-Presidente.

O CME/Toledo está estruturado de acordo com art. 20 da seguinte forma: “I – Conselho Pleno⁴⁹; II – Câmaras; III – Comissões⁵⁰; IV – Presidência; – Secretaria Geral”

⁴⁸ Ver relação dos conselheiros do CME/Toledo em Anexo 3

⁴⁹ De acordo com o Regimento Interno art 22 “O Conselho Pleno é constituído pelo conjunto dos Conselheiros e instala-se com a presença da maioria simples dos integrantes”(TOLEDO, 2003, s/p). .

(TOLEDO, 2003, sp). De acordo com Regimento Interno (art. 21), o CME funcionará em Conselho Pleno e em Câmaras, que dispõem de Comissões, permanentes ou temporárias.

A fim de organizar o trabalho ordinário dos Conselheiros, o CME/Toledo “[...] se organizará em 02 (duas) Câmaras setoriais, devendo cada conselheiro participar em uma delas” (TOLEDO, 2003, s/p). De acordo com art. 27, são duas as Câmaras setoriais: “I – Câmara de Educação Básica – CEB; II – Câmara de Legislação e Normas – CLN”. A finalidade das Câmaras é deliberar sobre assuntos de sua competência (TOLEDO, 2003, s/p). Em seu art. 50 § 3º e 4º, o Regimento afirma que

as sessões plenárias *normais* serão sempre públicas, podendo os presentes assisti-las, sem, porém, manifestar-se [e] § 4º [que] o CME abrirá espaço para manifestação pública direta do cidadão ou de segmentos representativos, sob forma de tribuna livre, em uma das sessões plenárias ordinárias de cada mês, antes do Expediente e da Ordem do Dia (TOLEDO, 2003, s/p, grifo do autor).

A mesma possibilidade de participação neste espaço **público** de tomada de decisões não pode ser vista quando falamos das Câmaras, pois no art. 30 § 5º estabelece que “as reuniões de Câmaras têm caráter interno, com discussão e aprovação apenas setorial, **não sendo permitida a participação pública nestas sessões**⁵¹, a não ser para prestar informações a fim de melhor instruir o processo” (TOLEDO, 2003, s/p). Desta forma, é possível notar que a participação da sociedade é restrita quando se trata da aprovação de propostas a serem implementadas nos espaços compostos por membros desta mesma sociedade, que está privada de participação plena nas decisões públicas.

A partir desta contextualização, que resgata os fundamentos sócio-históricos, políticos e econômicos da educação brasileira, serão apresentados e analisados, no próximo Capítulo, os dados da pesquisa sobre o CME/Toledo, espaço regulamentado de participação da sociedade civil organizada na formulação das políticas públicas educacionais.

⁵⁰ De acordo com o Regimento Interno art. 31 “As Comissões são órgãos permanentes ou temporários do CME, constituídas mediante portaria do Presidente, após aprovação do Conselho Pleno, para finalidades específicas” (TOLEDO, 2003, s/p).

⁵¹ Grifo meu.

3 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TOLEDO: UM ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

Órgão colegiado representativo da comunidade, o CME/Toledo foi instituído há 6 anos no município de Toledo pela Lei Municipal n. 1857. Entendendo que os Conselhos são um espaço de representação da sociedade, como também, espaço de decisão das diretrizes que regem a educação, decorreu-se a necessidade de entender melhor como este está estruturado atualmente. A intenção do presente estudo não é apontar erros ou acertos, e sim analisar qual a visão que os conselheiros, que compõem este espaço, têm sobre este o qual, representa uma forma de descentralização do poder.

3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com o propósito de conhecer de forma mais consistente este espaço de ampliação da democracia participativa, que são os Conselhos municipais no cenário atual, bem como conhecer de que forma ocorrem as discussões sobre educação nesta esfera, a pesquisa de campo realizou-se no CME/Toledo, conforme considerações efetuadas no item anterior. Neste contexto, entendemos pesquisa como

[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, [...] um problema da vida prática* (MINAYO, 2002, p. 17, grifo da autora).

E, ainda, considerando que o TCC é resultado de um processo investigativo, destaca-se a importância de utilizar a pesquisa do tipo exploratória, para apresentar resposta às indagações presentes, especialmente, ao problema estabelecido. Para a pesquisa, também foram utilizados documentos existentes na instituição, como: o Regimento Interno e a Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino do Município de Toledo.

A pesquisa exploratória possibilita maior aproximação e compreensão do problema pesquisado, e é “[...] desenvolvida com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 1999, p. 43). Quanto à coleta de dados,

efetivou-se a partir de questionário estruturado, sendo este “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 201).

A princípio, a idéia era utilizar-se de entrevista semi-estruturada na qual “[...] o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 197), já que as entrevistas permitem maior apreensão das idéias dos entrevistados. Em contato com os sujeitos da pesquisa, estes informaram indisponibilidade de tempo para responder pessoalmente, sendo mais fácil que lhes fosse encaminhado um questionário (constante no Apêndice 1) para preenchimento e posterior retorno.

Para definir quem seriam os sujeitos que iriam responder o questionário, foi necessário conhecer o universo, que trata de um “[...] conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 223). Deste modo, o universo a ser pesquisado é formado pelos nove conselheiros titulares do CME/Toledo.

Em relação à amostra na pesquisa qualitativa, esta não se baseia, “[...] no critério numérico para garantir representatividade. Uma pergunta importante neste item é ‘quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?’” (MINAYO, 2002, p. 43). Portanto, por considerar que todos os conselheiros titulares têm vinculação direta com o objeto da pesquisa, que é o CME/Toledo, e que estes podem contribuir de forma diferente neste processo de produção do conhecimento, uma vez que representam tanto a esfera governamental como não-governamental na construção da Política Municipal de educação, justifica-se a aplicação do questionário a este universo de nove conselheiros e, portanto, não há critério de seleção de amostra.

Devido à abordagem ampla da pesquisa, utilizou-se a de caráter quantitativo e qualitativo, justamente por serem complementares. “O conjunto de dados quantitativos e qualitativos [...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

A partir dos questionários respondidos, foi realizada a análise e interpretação dos dados com base na fundamentação teórica presente neste estudo. Com a análise da pesquisa, busca-se estabelecer “[...] uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas [neste caso os objetivos] e

ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte” (MINAYO, 2002, p. 69).

A fim de garantir o sigilo e a ética profissional, as informações colhidas na pesquisa foram tratadas de maneira confidencial de forma a impedir a identificação dos sujeitos da pesquisa. Seus nomes ou quaisquer outros dados pessoais que possam identificá-los não farão parte desta publicação. Os sujeitos da pesquisa foram aqui identificados aleatoriamente como: Conselheiro 1⁵²; Conselheiro 2; Conselheiro 3; Conselheiro 4; Conselheiro 5; Conselheiro 6; Conselheiro 7 e Conselheiro 8. Vale ressaltar que, na apresentação dos dados da pesquisa, serão colocadas todas as respostas, de todos os conselheiros, na íntegra e na seqüência. Serão analisados os conceitos centrais pertinentes a cada pergunta do questionário. A aplicação dos questionários ocorreu do dia 16/09/2008 ao dia 07/10/2008. Do total de nove questionários enviados, retornaram para a análise da pesquisa oito, sendo que não houve justificativa para o não retorno do nono questionário.

3.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Ao se fazer a caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, constatou-se maior participação feminina neste espaço, já que dos nove conselheiros, 03 (três) são do sexo masculino e 06 (seis) do sexo feminino. Responderam ao questionário 03 (três) representantes do executivo municipal e indicados pela SMED/Toledo, 02 (dois) representantes indicados pelas instituições educacionais privadas de qualquer classificação dos diferentes níveis de ensino atuantes no município e 03 (três) representantes *indicados*⁵³ pelos Profissionais da Educação. Vale ressaltar aqui que de acordo com a composição do Conselho⁵⁴ prevista na Lei 1.857/02, este é composto por apenas 1/3 de representantes do colegiado é indicação do poder público; os outros representantes são indicados/eleitos pelas demais esferas.

Em relação à formação profissional dos conselheiros, observou-se que este dado está em consonância com o que trata o com o Art. 10, § 1º do Decreto nº 330, que afirma: “para atender ao que dispõe o art. 28 da Lei Municipal nº 1.857/2002, o conselheiro deverá ter formação em nível superior, estar comprometido com a educação e participar em movimentos da sociedade organizada” (TOLEDO, 2003, s/p.). Todos os conselheiros têm formação

⁵² Na análise da pesquisa serão identificados como C1, C2, C3 e assim sucessivamente.

⁵³ “Eleitos” (C5); “Votada” (C1), grifo feito pelos sujeitos na alternativa do questionário.

⁵⁴ Já descrita na página 43.

profissional superior em diferentes áreas ligadas à educação, a saber: Pedagogia 04 (quatro conselheiros), Letras 01 (um conselheiro), História 02 (dois conselheiros), Estudos Sociais 01 (um conselheiro), Ciências Sociais 01 (um conselheiro), Filosofia 02 (dois conselheiros), Direito 01 (um conselheiro), Ciências 01 (um conselheiro), Matemática 01 (um conselheiro) e, Normal Superior 01 (um conselheiro), sendo que, alguns conselheiros, têm mais que um curso superior; 05 (cinco) têm especialização e 01 (um) tem mestrado, todos em áreas ligadas à educação.

Ao considerar o envolvimento com a educação, requisito destacado também no Decreto nº 330 Art. 10, § 1º, observou-se que 05 (cinco) conselheiros atuam como professores, 01 (um) é analista em administração e planejamento escolar, atuando na organização do sistema de ensino, 01 (um) é analista em desenvolvimento social, lotado na SMED/Toledo e 01 (um) coordena as psicopedagogas da rede municipal, também lotado na SMED/Toledo.

Ao entender o CME/Toledo como uma esfera que assegura “[...] aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município [...]” (TOLEDO, 2003, s/p), a pesquisa procurou saber o conceito de participação dos Conselheiros e obteve-se as seguintes respostas:

*Possibilidade da **ação concreta** da pessoa dentro do seu trabalho não só em executar mas também participar no **planejamento das decisões** (C-1).*

*Participar das **tomadas de decisões**, fazer novas **proposições**, se envolver nas discussões (C-2).*

*Participar como Conselheiro do CME é envolver-se **comprometer-se com as causas da educação pública municipal** e das questões que dizem respeito à educação dentro do Município de Toledo. Participar é **comparecer às reuniões, estudar a legislação, analisar processos, é redigir pareceres e propor encaminhamentos de acordo com a legislação e as políticas nacionais e municipais de educação** (C-3).*

*Participação a meu ver remete a **compromisso, responsabilidade**, enfim, a palavra **“participar”** é um **verbo de ação**, assim, participar de algo exige atuação direta e envolvimento (C-4).*

*Participação é um conceito e portanto pode sofrer interpretações diferentes, situadas nas esferas individualistas ou movimentalistas ou tantas outras. No âmbito do Conselho, entendo que a participação deve ser a **peça de equilíbrio entre as demandas coletivas da sociedade e à vontade de executá-las pela administração**, de modo que o consenso se estabeleça de forma horizontal e que os resultados reflitam positivamente para toda a comunidade educacional (C-5).*

Participar, inteirar-se, refletir, estudar, analisar e colaborar para que de fato o ato se concretize, realize com efetividade, com conhecimento (C-6).

É tomar parte, no sentido de atuar, trazer para a ação-discussão, aquilo que acredito e defendemos como classe. Nas cenas que debatemos, evidenciam as diferentes questões de participação que vai desde o conhecimento, a organização, o debate, as leituras, as análises sócio-culturais e os acontecimentos do cotidiano, tanto da educação (formação, atuação, fiscalização, legislação.) até as mais variadas idéias. (C-7).

*Entendo como algo que você conhece a questão, a partir daí; **opina, interage, troca experiência**, a partir do conhecimento que tem, visando **solucionar os impasses de forma democrática** (C-8).*

As respostas evidenciam, no entender dos conselheiros, que a participação é ação concreta, é planejamento das decisões, tomadas de decisões, proposições, comprometer-se com as causas da educação pública municipal, comparecer às reuniões, estudar a legislação, analisar processos, é redigir pareceres e propor encaminhamentos, compromisso, responsabilidade, “participar” é um verbo de ação, peça de equilíbrio entre as demandas coletivas da sociedade e à vontade de executá-las pela administração, inteirar-se, refletir, estudar, analisar e colaborar, é tomar parte, no sentido de atuar, trazer para a ação-discussão, opinar, interagir, trocar experiências, solucionar os impasses de forma democrática.

Diferentes são as visões dos conselheiros sobre o tema participação. Ao se conceituar participação, Bobbio afirma que “o termo participação, tomado em sentido estrito, poderia ser reservado [...] para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política” (2000, p. 888). Demo considera ainda que participação “[...] não é ausência, superação, eliminação do poder, mas [sim] *outra forma de poder* [...] trata-se de outra forma de intervir na realidade [...]” (1999, p. 20-21, grifo do autor).

Ao se falar de participação no espaço dos conselhos municipais, pressupõe-se que esta seja uma forma de ampliação das discussões, para que diferentes camadas da população possam compartilhar saberes. Os Conselhos deveriam ser espaços de desmistificação das relações de poder, espaços para a participação das diferentes esferas, sem o domínio de poder de uma sobre a outra.

Quando questionados sobre a importância e as atribuições que o CME/Toledo tem no município, obteve-se as seguintes respostas dos conselheiros:

*O CME/Toledo tem **um diferencial dos demais Conselhos**, já que este é parte **integrante do Sistema de Ensino do Município**. Por isso tem atribuições a mais, principalmente quanto à função **normativa como órgão***

integrante de um sistema. Além de normativa, tem a questão da fiscalização da qualidade das ações educacionais no município (C-1).

a) **agilidade na regularização e acompanhamento de processos de vida legal das escolas do sistema municipal de ensino; b) deliberações que atendam as características, necessidades e peculiaridades do sistema municipal de ensino. Atribuições: normativa, consultiva e fiscal (C-2).**

O Conselho Municipal de Educação, tal como concebido e definido pela Lei Municipal n.º 1.857/2002, é um órgão municipal, responsável, junto com a Secretaria Municipal de Educação, **pela proposição, formulação, discussão, encaminhamento, implementação e acompanhamento das políticas públicas da educação municipal. Sua importância reside no envolvimento e na mobilização da sociedade civil organizada, principalmente na proposição e discussão das diversas propostas e planos de educação, quer seja diretamente pelo Conselho Municipal de Educação, ou pelas Conferências Municipais de Educação ou ainda do Fórum Municipal de Educação, este último ainda em fase de instalação. As atribuições do CME estão previstas no art. 11 da LDB – Lei n.º 9394/96 e na Lei Municipal n.º 1.857/2002, de 18/12/2002, que organizou o Sistema Municipal de Ensino e readequou o Conselho Municipal de Educação. As principais competências previstas são de caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador, autorizar, credenciar, avaliar e supervisionar as instituições vinculadas ao SME/Toledo (Sistema Municipal de Ensino). A Lei Municipal apresenta detalhadamente as competências (C-3).**

O CME **agiliza a tramitação da autorização de funcionamento das instituições de ensino, fixa normas nos termos da Lei para educação a distância, Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e destinado a jovens e adultos, fiscaliza e zela pelo cumprimento das disposições constitucionais legais e normativas em matéria de educação, acolher denúncia de irregularidade no âmbito da educação municipal, aprovar o Plano Municipal de Educação, nos termos da legislação vigente, entre outras (C-4).**

Dentro de uma perspectiva de gestão democrática de políticas educacionais, o CME é uma peça fundamental. Suas atribuições, nesta ótica, é proporcionar a efetiva democratização na formulação destas políticas, sendo um “órgão colegiado e representativo da sociedade civil”. Esta frase consta na lei 1857/02 que cria o referido Conselho. (C-5).

Muito importante, pois **auxilia, colabora, acompanha, tenta sempre melhorar a qualidade de ensino/aprendizagem das escolas de nossa cidade. Ajudar, auxiliar, “fiscalizar” se tudo está correto, dentro das leis estaduais, federais, e municipais (C-6).**

O CME tem uma **importância fundamental** como organização fomentadora da fiscalização, da organização e da divulgação do Sistema Municipal de Educação. Não quero evidenciar o municipal aqui como algo fatiado, único ou independente, mas um Sistema Municipal que une, Delibera sobre a educação e a faz por ter as atribuições, ao passo que deve **conhecer, investigar, deliberar e auxiliar na organização da educação desde os órgãos, Municipais, Estaduais e Particulares (de ensino) , na efetivação da lei e defesa da comunidade (C-7).**

É importante porque estamos mais em contato com a realidade educacional do Município, e a atribuição é dar pareceres sobre questões controvertidas, apontar irregularidades bem com, orientar para resolução de possíveis falhas, assim como, autorizar, e reconhecer estabelecimentos de Ensino do Sistema (C-8).

Ao se fazer uma análise da fala dos conselheiros, é possível notar que a grande maioria destaca as funções descritas em seu Regimento Interno, que são: “[...] função consultiva, deliberativa e fiscalizadora e com a competência normativa, mediador entre a sociedade civil e o Poder Público municipal [...]” (TOLEDO, 2003, s/p). E dado um destaque maior para a função fiscalizadora quando analisada a importância que este órgão tem para o município.

As funções, bem como a importância destacada pelos conselheiros, não diferem do que trata a legislação que rege tal esfera. Porém, considera-se importante destacar que o CME/Toledo não se limita às ações pontuadas, mas devem ir além do caráter fiscalizador⁵⁵. O Conselho também precisa ter um papel propositivo e inovador, já que fazer parte do Sistema de Ensino no município, permite que o Conselho tenha uma visão do todo, e não só da parcela que está diretamente ligada a ele.

Ao avaliar o CME/Toledo como um “[...] órgão representativo da comunidade [...] mediador entre sociedade civil e o Poder Público municipal [...]” (TOLEDO, 2003, s/p), de composição paritária, decorreu-se a necessidade de questionar os conselheiros sobre sua visão acerca da participação dos representantes – em especial da sociedade civil -no contexto da educação escolar. Estes afirmam que:

Conselho é representativo, tem a possibilidade de indicação de nomes. Para ser conselheiro tem que ter condições de discutir. O espaço existe, e a participação é, sem dúvida, muito importante. Existe a cobrança da sociedade civil, dos sindicatos...mas o conselho é paritário, destaco que 1/3 dos conselheiros é da esfera pública. A discussão é bastante complicada quando não há formação dos conselheiros, pois centraliza sempre nos mesmos (C-1).

Participar ativamente do conselho é realmente representar seu segmento (C-2).

O papel dos representantes da Sociedade Civil Organizada dentro do Conselho são primeiramente as previstas e descritas na Lei Municipal n.º 1.857/02. Não tendo vínculo, subordinação ou coerção do Poder Executivo, o representante da Sociedade Civil Organizada fica mais livre para exercer seu papel crítico, fiscalizador e de acompanhamento das

⁵⁵ As competências do CME/Toledo encontram-se no art. 5º do seu Regimento Interno.

ações do Poder Público Municipal em relação à educação. O Conselheiro deve ouvir as opiniões de sua base ou categoria que representa e posicionar-se de acordo com estas propostas nos pareceres e nos encaminhamentos diversos do colegiado, devendo posteriormente dar retorno à sua categoria ou representação das discussões, encaminhamentos e aprovações feitas pelo CME (C-3).

Alguns segmentos da sociedade têm um representante como conselheiro, este, por sua vez, assume competência para discutir, relatar e votar nos processos que lhes forem atribuídos e nas deliberações do Conselho, propor questões de ordem, emenda ou reforma do Regimento entre outras (C-4).

Na sua acepção, o papel destes representantes é tornar o jogo de forças políticas mais equilibrado, fazendo com que as demandas da coletividade não sejam deixadas de lado em detrimento dos interesses administrativos (C-5).

Colaborar, deliberar, fiscalizar, regularizar, orientar, da melhor forma possível, com seu conhecimento na área educacional (C-6).

Tem o papel de fiscalizar, debater certas propostas, e implementar outros, além de participar de plenárias, solicitar atitudes de esclarecimentos/informações; acompanhamento e fiscalização de situações no município que envolvam a educação e seus atores (C-7).

Até onde sei, não há essa representação no Conselho (C-8).

As respostas destacam, no entender dos conselheiros, que o papel dos representantes da sociedade civil é de participar ativamente, representando seu segmento, sem vínculo, subordinação ou coerção do Poder Executivo, exercer seu papel crítico, fiscalizador e de acompanhamento das ações do Poder Público Municipal, ouvir as opiniões de sua base, é tornar o jogo de forças políticas mais equilibrado e, também, destaca-se o caso de um conselheiro⁵⁶ que desconhecia a existência dessa representação no Conselho.

Cabe, aqui, conceituar o que entendemos por sociedade civil. Nogueira afirma que a sociedade civil seria “[...] locus de cidadãos organizados [...], ambiente propício para uma participação convertida em movimento de maximização de interesses [...] e ou de colaboração governamental” (2005, p. 57). Já no Dicionário de Política, encontramos a definição de sociedade civil como um “[...] conjunto de organismos vulgarmente denominados privados, e o da sociedade política ou Estado, que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade [...] (GRAMSCI *apud* BOBBIO 2000, p.1209).

A função de conselheiro, como dito anteriormente, é considerada de relevante interesse público e deve ser exercida por pessoa comprometida com a educação. Com isso,

⁵⁶ Torna-se importante destacar aqui que este mesmo conselheiro está no CME/Toledo representando a sociedade civil da qual ele desconhece a existência.

também foi objeto da pesquisa sobre CME/Toledo, questionar se os conselheiros têm a devida capacitação, esclarecimento e entendimento em relação ao seu papel dentro do Conselho, bem como a própria importância desta esfera para o município. Seguem as afirmações dos conselheiros:

*O conselho possui um sistema de **renovação gradativa**, assim 1/3 dos conselheiros são renovados a cada ano para que não haja um rompimento do trabalho, e sim **uma continuidade**. Desta forma fica mais fácil o trabalho, mas é claro que há casos de suplentes que não participaram de nenhuma reunião ainda. No caso da capacitação, **não há nenhum recurso específico** para tal (C-1).*

***Não houve até hoje e não há previsão de capacitação para atuar como conselheiro** (C-2).*

*Como Presidente que fui do CME, como membro da Câmara de Legislação e Normas, por ser Conselheiro mais experiente por já ter participado do Conselho Estadual de Educação, sinceramente, **falta maior capacitação, interesse e envolvimento dos Conselheiros**. A maior parte tem enorme dificuldade para interpretar e analisar a legislação, elaborar Pareceres e Deliberações. **Limitam-se ao senso comum ou se deixam convencer pelo(s) Conselheiro(s) que melhor argumenta(m) ou que tem melhor discurso**, sem apresentar um encaminhamento ou proposta própria. No início do funcionamento do CME, e acredito que isso agora já esteja superado, alguns Conselheiros lutaram para sua escolha e nomeação e acreditavam que havia uma significativa gratificação ou honorário, e quando o equívoco se desfez, perderam o interesse e até renunciaram. Os serviços de Conselheiro são gratuitos e são considerados como relevante serviço prestado à educação pública municipal. O Conselheiro do CME/Toledo tem 4 anos de mandato, e normalmente leva uns 2 anos para ir adquirindo uma certa autonomia e conhecimento, e só depois desse tempo é que geralmente ele produz e atua mais e melhor (C-3).*

*Ao iniciar o trabalho como conselheiro, normalmente as pessoas conhecem as atribuições do CME, bem como sua importância, porém, durante a participação nas reuniões e nas atividades que lhes cabem, **umentam significativamente seus conhecimentos** e ponto de vista, pela interação com diferentes profissionais, os quais apresentam distintas opiniões (C-4).*

***Reconhecimento da importância do CME e entendimento do papel penso que todos tenham**. Esclarecimento e capacitação (formação contínua, acredito ser mais apropriado) é um fato que os conselhos de maneira geral não tem se preocupado em oferecer ou mesmo exigir de seus membros (C-5).*

*Às vezes não, mas depende de cada um dos membros, **depende de seu compromisso** com o que se propõe, depende de sua responsabilidade, pois fomos todos voluntários. Ganhamos no conhecimento, por isso a presença e suas reuniões são imprescindíveis (C-6).*

*Acho esta questão delicada, sabemos que em muitos municípios no Brasil, os conselheiros têm uma **carga horária para dedicar-se ao trabalho** e estudos*

em função do conselho, em nosso município ainda não conseguimos esta conquista, por isso acredito ser muito difícil, os conselheiros terem a “devida Capacitação”. Algumas questões são postas no primeiro dia, além de todos os documentos do conselho que estão à disposição do/as conselheiro/as, ficando automaticamente a dedicação e esforço pessoa(C-7).

Capacitação a todos não houve, o que há é pelo menos dois dos atuais membros acumulam grande experiência de outros Conselhos, todos sabemos a importância do mesmo, porém a Lei do Sistema não está totalmente implementada, visto que, com exceção do Presidente, nenhum de nos recebemos nenhum **jeton**, pelo trabalho realizado conforme prevê a referida Lei (C-8).

Ao se analisar as falas dos conselheiros, é possível notar que não há um consenso entre eles sobre a questão do esclarecimento em relação à função, bem como se estão ou não capacitados para exercer o cargo. Contudo, o que se pode notar em algumas falas, é a justificativa para o desconhecimento sobre o cargo, em função do não cumprimento do art. 17⁵⁷ do Regimento Interno. É claro que se deve considerar o fato de que o conselheiro exerce outras funções além do CME/Toledo, porém, ainda no art. 16, o Regimento Interno deixa claro que as funções de conselheiro serão consideradas de relevante interesse público, portanto, não sendo justificável o pagamento de *jeton* para os membros que ali estão por terem sido eleitos para representar seus segmentos e terem demonstrado interesse em participar desta esfera democrática.

Quando questionados se há resistência/dificuldades por parte dos conselheiros em propor medidas aos poderes públicos para a melhoria do fluxo e do rendimento escolar, estes declararam:

*Existem algumas questões que **não fluem como deveriam**. Mas temos o **apoio da administração municipal**, o que contribui muito para o andamento dos trabalhos (C-1).*

Não (C-2).

*É verdade, não só **resistência, mas também falta de melhor conhecimento da situação da educação municipal, da legislação federal ou nacional e por ter pouca leitura da realidade**. Muitas vezes o(a) Conselheiro só tem teoria ou conhecimento vindo de sua atuação em outros níveis de ensino ou de ocupação e que não tem nenhuma vinculação direta com a educação básica (C-3).*

⁵⁷ “Os conselheiros terão direito a *jeton* de presença às sessões das reuniões, dos trabalhos e das atividades de estudos e atendimentos, ou das representações que venham a fazer por designação” (TOLEDO, 2003, s/p). *Jeton* que trata a referida lei quer dizer gratificação.

Não, as decisões são tomadas a partir de discussões com o levantamento dos diferentes pontos de vista, porém o que prevalece é a orientação Legal (C-4).

Esta resistência ou dificuldade se situa na falta de vontade político-administrativa. Melhor explicando, havendo interesse por parte da administração toda e qualquer medida é implementada, o contrário também se registra, a não implantação é fruto de desinteresse administrativo (C-5).

Resistência não, dificuldade até entendimento, conheci dificuldade de comunicação, mas sempre são bastante debatidas, as propostas de melhorias são estudadas, só serão voltadas após muitas discussões, debates, até que todos cheguem a um consenso (C-6).

Não encontramos muitas resistências, mas algumas ações não se realizam mesmo que combinadas. Quando a questão envolve execução, aí encontramos problemas. Um exemplo é as estruturas físicas das creches, os concursos de professores para os funcionários dos Centros de Educação Infantil (...) (C-7).

Creio que sim, aparentemente não temos o devido reconhecimento por parte do Poder Público local, pois escolas e creches, concursos são realizados sem ao menos serem consultados para colaborar e opinar (C-8).

Conforme exposto, pode-se observar que as opiniões dos conselheiros diferem bastante, visto que cada conselheiro está representando uma esfera distinta e, com isso, tem interesses diversos, que podem ou não convergir com os interesses das demais esferas e do Poder Público. Outro fato que pode ser analisado é que a resistência está na falta de vontade político-administrativa, o que pode ser, sim, uma verdade, porém, deve ser afirmada com cuidado, pois, em algumas situações, mesmo quando há vontade política, pode haver elementos diversos que não possibilitam a concretização de uma demanda.

Ao considerar que cabe, também, à sociedade o papel de cobrança quanto ao direito à educação de qualidade, indagou-se sobre o posicionamento desta na mobilização para a construção de políticas voltadas para melhoria do ensino. Quando questionados se há mobilização, os conselheiros afirmaram:

Sim, através da organização de Conferência Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, que abre espaço para a discussão de metas e diretrizes. Em Toledo, por exemplo, tivemos, em 2004, a construção do Plano Municipal de Educação, que contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade organizada (C-1).

Sim, Através de conferências, debates e participação direta na vida escolar (C-2).

***Sim**, principalmente nas propostas apresentadas no **Plano Municipal de Educação, na Conferência e no Fórum Municipal de Educação**. Também há um bom envolvimento em Comissões Especiais, para estudo, elaboração, discussão e aprovação das diversas Deliberações do CME/Toledo que fixam normas para o Sistema Municipal de Ensino (C-3).*

***Sim**, a sociedade tem a oportunidade de participar das **pré-conferências**, propondo metas, as quais são apresentadas no **Fórum de Educação** que dará origem ao Plano de Metas (C-4).*

***Sim**. Talvez aqui caberia um outro item de resposta situada entre o sim e o não. Há situações em que mobilização ocorre, porém dentro do meu entendimento esta mobilização é incipiente, o que, portanto, não caracteriza que de fato há mobilização em questões que julgo fundamentais (C-5).*

***Sim**, colaboração dos diretores das escolas, professores de todas as modalidades de ensino, universidades afins, APM's, conselhos escolares, sindicatos, etc (C-6).*

***Sim**. Tivemos em 2007, a **Conferência municipal de educação**, as metas e propostas transformaram em debates e perspectivas que estão na página do município e serão debatidas no **Fórum Municipal de Educação** que acontecerá, neste mês, dias 21 e 22. Posso dizer que foram realizados estudos com todos os representantes/seguimentos educacionais do Município, visando estudar e implementar novas conquistas para a educação. Por outro lado, sinto que muitos colegas, profissionais da educação desconhecem tal processo, impossibilitando a melhor e mais rápida implantação das políticas do ensino (C-7).*

***Não**. Porque vivemos um marasmo em que a maioria dos pais esperam que diretores e professores façam isso, e esses mesmos estão, de certa forma atrelados e subordinados ao governo municipal, isto é, não tem vez e voz (C-8).*

Ao considerar as respostas, se observou que 07 (sete) dos 08 (oito) conselheiros acreditam que há mobilização da sociedade em propor medidas para a melhoria do ensino. Para estes, esta mobilização se dá através dos espaços de participação, como as Pré-conferências Municipais; as Conferências Municipais e os Fóruns Municipais de Educação⁵⁸ que estão previstos na Lei n. 1.857, art. 36. Conforme dados do CME/Toledo, no município, ocorreu, pela primeira vez nos dias 9 e 10 de maio de 2007, a Conferência Municipal de Educação.

Ao se considerar a formação heterogênea dos conselheiros participantes do CME/Toledo, visto que este é formado por pessoas de diferentes áreas e cujos interesses,

⁵⁸ “O Fórum Municipal de Educação de Toledo, instituído pela Lei n.º 1857, de 18/12/2002, é o órgão máximo de deliberação das políticas públicas para a educação do Município de Toledo, e será realizado ordinariamente, no mínimo uma vez, no período correspondente a cada gestão de administração municipal” Disponível em <<http://www.toledo.pr.gov.br/educacao/posts/list/5.page>>.

posições ideológicas e pontos de vista profissional podem divergir bastante, a pesquisa recorreu à opinião dos conselheiros para saber quais as dificuldades em deliberar ou efetivar alguma ação do Conselho, se existem critérios adotados para a resolução de tal impasse e obtiveram-se as seguintes respostas:

DIFICULDADE: *Conhecimento da área educacional. CME/Toledo atuando em escolas, não há tempo reservado para isso. Quando há substituição de Conselheiros novos, não existe tempo para se conhecer a legislação, já é necessário deliberar sobre algo que será executado.* CRITÉRIOS: *As divergências são naturais e produtivas. São superadas através de estudos e discussão (C-1).*

DIFICULDADE: *Não há esse tipo de dificuldade, pois posições ideológicas até hoje não interferiram.* CRITÉRIOS: *Existe um regulamento que orienta a atuação dos conselheiros. (C-2).*

DIFICULDADE: *Falta de conhecimento da legislação educacional e do funcionamento do Colegiado; falta de argumentação embasada por princípios pedagógicos, filosóficos e legais; monotonia, monopólio ou polarização das discussões.* CRITÉRIOS: *O Regimento Interno do CME foi bem elaborado e traz a descrição de toda rotina. O Regimento Interno, após sua aprovação pelo CME, foi homologado pelo Decreto Municipal n.º 335/2003. Também há uma orientação para os novos conselheiros que assumem. Nos primeiros anos de funcionamento do CME/Toledo, houve capacitação dos conselheiros, através da multiplicação das orientações dadas pela Secretaria de Educação Básica do MEC relativa ao funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, em cursos periódicos promovidos pelo MEC e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME. A solução para superar os problemas iniciais com os novos conselheiros, de fato é lhes oferecer uma capacitação teórica e também de todas legislações locais e dos trabalhos já produzidos pelo CME/Toledo (C-3).*

DIFICULDADE: *Não há dificuldades, pois mantemos como base as Leis pré-estabelecidas.* CRITÉRIOS: *O principal critério é que a Lei prevaleça (C-4).*

DIFICULDADE: *como órgão consultivo e normativo, o conselho depende de uma boa articulação com a administração, esta articulação pode ser interpretada como dependência gerando situações nas quais efetiva-se aquela que interessa diretamente à administração, ficando às vezes, questões relevantes para um segundo plano.* CRITÉRIOS: *a tentativa de argumentação e contra-argumentação fundadas em aspectos legais expressos na legislação educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal (C-5).*

DIFICULDADE: *falta de maior incentivo à educação num sentido econômico. FUNDEF deveria ser maior a parte para educação e saúde. Dificuldade, falta de profissionais, mais psicólogos e psicopedagogos, atendem quase sem resultados. Muita demora no atendimento.* CRITÉRIOS: *Em relação às dificuldades com crianças nas escolas regulares, os mais*

“urgentes” são atendidos, mas de forma pouco eficiente. Há necessidade de maior comprometimento e maior número de profissionais multidisciplinares nas instituições educacionais públicas (C-6).

DIFICULDADE: *Pouco tempo para estudo e dedicação; as escolas não querem saber se o professor precisa sair, estudar ou não. A política municipal é de controle e não de promoção do debate e do conhecimento. CRITÉRIOS: Conhecer (estudos, pesquisas) bem para articular e argumentar as posições e ou ações em questão (C-7).*

DIFICULDADES: *os conselheiros não dispõem de tempo para estudar, é praxe aprovarmos sem maiores questionamentos não questionamos o que não conhecemos. CRITÉRIOS: há a argumentação e explanação do pessoal da Secretaria, pois trabalham nela (C-8).*

As respostas evidenciam, no entender dos conselheiros, que as dificuldades estão na falta de conhecimento da legislação educacional, na falta de tempo para estudos, no monopólio ou polarização das discussões, na falta de incentivo à educação, na falta de profissionais e na política aplicada pelo município. Com o objetivo de superar tais impasses, os conselheiros destacam que se faz necessário o estudo das legislações, as discussões sobre os temas para maior argumentação, enfim, que se conheça, de fato, os assuntos para que deste modo se tenha condições para defender as propostas.

De acordo com o Art. 2º do Regimento Interno, um dos objetivos do CME/Toledo é contribuir “[...] para elevar a qualidade dos serviços educacionais [...]” (TOLEDO, 2003, s/p). Deste modo, a pesquisa procurou saber de que forma os conselheiros contribuem para a qualidade educacional e obtiveram-se as seguintes respostas

Cobrando a execução e aplicação das leis, cobrando qualidade na educação, desde aspectos físicos, de organização e capacitação dos envolvidos na área (C-1).

De forma direta não há nenhuma ação (C-2).

Mesmo com as limitações ou condicionantes acima explicitados, os Conselheiros do CME/Toledo são conscientes sobre a importância do Colegiado, pois o Município de Toledo tem seu Sistema Municipal de Ensino organizado, segundo previsto no art. 8.º da LDB – Lei Federal n.º 9394/96, e que o CME deve, entre outros compromissos regulamentar, através de sua competência normativa que só pode ser usada quando o Sistema de Ensino é organizado por lei própria, como é o caso de Toledo. A contribuição dos conselheiros, nestes anos iniciais do CME reorganizado, foi vital para fixar parâmetros para a educação pública municipal, através do envolvimento na elaboração, discussão, aprovação, implementação e avaliação do PME (Plano Municipal de Educação) que foi aprovado por lei municipal no final do ano de 2004, da elaboração das normas municipais para a

*funcionamento da educação básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, da apreciação, análise e emissão de Pareceres sobre os diversos processos encaminhados ao CME, de participação em audiências públicas, Conferências de Educação, e outros eventos que visam a promoção da educação. Não conheço ainda uma avaliação formal sobre a presença e a atuação do CME/Toledo e sua relação com a qualidade da educação, mas **indiretamente é possível fazer uma leitura** disso, principalmente quando se analisam os resultados da avaliação nacional da educação básica, e que classificou Toledo com o melhor índice de avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná. Em eventos regionais ou estaduais, percebe-se a referência e a importância que se dá ao Município de Toledo, principalmente pela qualidade da educação que aqui se oferta, mesmo com tantas limitações e dificuldades. Desse resultado, certamente grande parte se deve à presença e atuação do CME/Toledo (C-3).*

*Buscando a **garantia da normatização**, conhecendo a realidade educacional do município, **propondo medidas aos poderes públicos** para a melhoria do fluxo e rendimento escolar (C-4).*

O estudo da legislação educacional para a implantação de nomes é a meu ver a maior contribuição dos conselheiros para a qualidade educacional, uma vez que destes estudos surgem questões que não seriam equacionadas por outros integrantes da comunidade educacional (C-5).

Apresentando trabalho, pesquisa, análise, diagnóstico do que é mais urgente e com fundamentação correta dos PPP, R.Escolas, implantação, autorização, reconhecimento (C-6).

Observando o que se realiza a nível de educação Federal, Estadual e Municipal; Exigindo o cumprimento, a readequação e o cumprimento da legislação; Criação de deliberação que regem as situações de divulgação do conhecimento e o bem-estar da comunidade escolar (formação, atuação); Avaliamos e acompanhamos todas as documentações, estrutura física e funcionamento das instituições de ensino (escola Públicas, particulares e creches ...) (C-7).

De forma que a legislação seja cumprida (C-8).

Analisando as falas dos conselheiros e contrapondo com o que trata o art. 2 do Regimento Interno, não é possível afirmar de fato qual seja a forma que o CME/Toledo contribui para a qualidade educacional, ou melhor, não é possível destacar uma ação que, por si só, cumpra este papel. Contudo, destaca-se ainda, que toda ação realizada pelo Conselho incide diretamente sobre a qualidade do ensino que é/será ofertado pelo município, já que esta esfera pertence ao Sistema Municipal de Ensino, que, por sua vez, estabelece, em conformidade com a legislação maior, quais serão as diretrizes e bases aplicadas à educação. Um importante papel que, é sim, desempenhado pelo Conselho, neste contexto, é o de cobrar para que as legislações em vigor sejam cumpridas.

De acordo com o Art. 1º do Regimento Interno, o CME/Toledo é o “[...] mediador entre a sociedade civil e o Poder Público Municipal, na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e na defesa da educação de qualidade para todos os munícipes. [...]” e, por serem os conselheiros, os responsáveis por garantir que se cumpra seu papel de fato, procurou-se, através da pesquisa, saber qual é o entendimento de gestão democrática do ensino que os conselheiros têm. As seguintes respostas foram obtidas:

Participação de todos os envolvidos nas discussões excluindo qualquer forma de hierarquia. Todos devem participar, embora alguém deve assumir a gestão (C-1).

Onde há conselhos na tomada das decisões, onde os dirigentes máximos, como diretores ou presidentes são escolhidos através do voto secreto (C-2).

*A gestão democrática do ensino público está prevista no art. 14 de LDB – Lei n.º 9394/96. Formalmente o CME não definiu ou estabeleceu todos os critérios, ou formalmente se pronunciou sobre essa matéria, mas o Município de Toledo baixou normas, através de Lei Municipal e normas complementares de Decretos e Portarias da Secretaria de Educação, versando sobre a eleição do Diretores de Escolas e da organização dos Conselhos Escolares. A gestão democrática do ensino público é a **administração da educação municipal participativa, centrada principalmente em colegiados e não na figura única de um dirigente**. Os colegiados são representativos de toda comunidade escolar, docentes, profissionais da educação ligados ao apoio técnico, pais de alunos e de outras representações comunitárias do entorno da escola, e que periodicamente são eleitos por assembleias ou eleições regulamentadas (C-3).*

*Uma forma de gestão que **favoreça a participação de todos** em busca de melhorias organizacionais (C-4).*

Igualdade de condições, assim eu definiria gestão democrática. Entendo porém, que gestão democrática constitui-se em um **chavão amplamente propagado pelo senso comum, mas extremamente difícil de se concretizar de fato (C-5).**

Que todos os cidadãos têm direito à educação de qualidade... (C-6).

*Toda democracia exige ou delega afluência do direito a autoria, a **aceitação da diversidade e das diferenças**, a tolerância e a convivência com os limites, permitindo a constituição da identidade e da tão falada autonomia em si e no outro. A disciplina e a alteridade tem um papel balizador no processo de da gestão democrática. Esta articula no ensino, as políticas, as metodologias e permite as diferenças, sem perder os objetivos (C-7).*

*É aquela que os membros **decidem coletivamente** aquilo que trará a formação educacional dos educandos (C-8).*

Ao serem questionados, os conselheiros deram ênfase para a gestão democrática com a participação de todos os envolvidos nas discussões, excluindo qualquer forma de hierarquia, bem como, a administração da educação municipal de forma participativa, centrada principalmente em colegiados e não na figura única de um dirigente. Também realçaram que a gestão democrática é aquela que favorece a participação de todos, com igualdade de condições e que tenha aceitação da diversidade e das diferenças. Enfim, diferentes foram os conceitos trazidos pelos conselheiros em suas respostas.

Quando se recorre a Lei nº 1.857 - art. 37, obtém-se que a gestão democrática do ensino público será entendida como uma ação coletiva e uma prática político-filosófica, que irá nortear todas as ações de planejamento, formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais do Sistema Municipal de Ensino. No art. 38 da mesma Lei, definem-se ainda quais serão os princípios que possibilitarão esta prática. Ao se analisar o CME/Toledo, observa-se ainda a não efetivação de uma gestão democrática, visto que mesmo a participação na tomada de decisões ainda é bastante restrita neste espaço em função da forma como se organizam os trabalhos internos⁵⁹.

Além de saber o que os Conselheiros entendem por gestão democrática, a pesquisa procurou saber se eles consideravam o Conselho uma esfera pública efetivamente democrática. Obteve-se como resposta:

Destaque de alguns membros pela experiência, mas todos participam. É bom, mas centraliza e isso deve ser superado em função da substituição (C-1).

Sim (C-2).

*Teoricamente é, porém o CME não conseguiu ainda se impor suficientemente diante do Executivo, Legislativo e da comunidade em geral. Pelo despreparo, fraqueza de opinião e de conhecimento sobre as competências e responsabilidades por parte de muitos conselheiros, o colegiado ainda deixa a desejar, ou fica ainda **muito à sombra ou sob o medo do Executivo ou do Secretário de Educação**. Outra questão é sobre a necessidade de se **ampliar o número de Conselheiros**, representativos de pelo menos mais alguns segmentos ou entidades da comunidade no CME, **mas que efetivamente possam somar**, avançar e não ficar apenas como número de um Conselho enorme, cheio de representações populares, mas que pouco podem efetivamente acrescentar à educação (C-3).*

Considerando que ao Poder Público cabe um terço da representação, sendo que os demais conselheiros são indicados pelos segmentos que representam

⁵⁹ Conforme já exposto na página a 43.

a comunidade, pode-se afirmar que ocorre uma gestão democrática, assim o Conselho estabelece a forma de cumprimento das Leis pré-estabelecidas (C-4).

***Sim** o conselho é formalmente uma esfera pública democrática, uma vez que permite o acesso da sociedade civil na formulação de políticas educacionais. No entanto, acesso não é garantia “de participação e democratização”. Do mesmo modo, temos que pensar na chamada sociedade civil que, por vezes, é apática no que se refere às questões desta natureza (C-5).*

Acredito que sim, todos os conselheiros se dedicam seriamente a esta atividade de grande responsabilidade (C-6).

Pode ser, mas ainda não (C-7).

Em parte sim (C-8).

Analisando as respostas dos 08 (oito) conselheiros, observa-se que entre eles as opiniões são bastante divergentes. Uma esfera pode ser considerada democrática quando “[...] diz respeito aos mecanismos de representação política, em que exista o envolvimento dos indivíduos como cidadãos políticos ativos, construtores de consensos, por meio de diálogos interativos realizados no decorrer dos processos de participação, na geração e elaboração de políticas públicas” (GOHN, 2003, p. 42). De fato, como destaca um conselheiro, o que trata a lei é cumprido, pois, neste espaço, existe a representação dos diferentes segmentos da sociedade. Porém não se pode admitir que, somente a existência do espaço, concretiza democracia. Para que isto de fato ocorra, é necessário que os membros envolvidos neste processo tenham consciência da importância deste espaço para o segmento que cada um está representando. Os conselhos foram criados a partir de uma reivindicação popular, para que assim fosse possível ter maior participação na esfera Pública, impedindo a centralização das decisões. Arendt, citado por Gohn, já afirmava, que “[...] os conselhos são a única forma possível de um governo horizontal; um governo que tenha como condição de existência a participação e a cidadania” (2003, p. 76).

Contudo, ainda que considerado pela Lei como uma forma de gestão democrática, pois apresenta composição paritária e possibilidade de participação da sociedade civil, os Conselhos, hoje, ainda não estão consolidados como prega a lei. Considerando a participação da sociedade civil, (representada por um segmentos organizados), indagou-se, no decorrer do trabalho, se estes representantes, eleitos pelas categorias, têm a devida articulação com os segmentos que ali representam. No questionamento com os conselheiros, obtiveram-se as seguintes respostas:

Existe, mas não sei se plenamente. Pode melhorar se houver um contato mais direto (C-1).

Deveria ser. Porém nem todos os conselheiros consultam e repassam as decisões tomadas para as bases que o indicaram ou o escolheram (C-2).

*Percebe-se isto **muito pouco**; talvez os representantes dos Profissionais da Educação, fazem isto melhor, principalmente em torno de questões mais polêmicas ou de novas proposições; também os representantes do Poder Público Municipal já vem muito bem articulados e o setor público do Executivo é o primeiro a acompanhar e saber dos resultados (C-3).*

*De certa forma **sim**, pois os conselheiros mantém suas “bases” a par dos acontecimentos, porém por outro lado, as reuniões ordinárias acontecem nas segundas, quartas e sextas iniciais de cada mês, nestes encontros os processos são distribuídos, analisados e aprovados ou não, essa agilidade dificulta a possível troca dos conselheiros com suas “bases”, realizando apenas o repasse posterior das informações (C-4).*

Penso que existe alguma articulação, mas não a articulação ideal para esta esfera participativa imprimir resultados ótimos referentes as articulações que lhe são conferidas (C-5).

Sim, na medida do possível (C-6).

*De certa forma **sim**, mas ainda vejo como um processo muito regulado pela estrutura de poder (C-7).*

Muito pouco (C-8).

De acordo com as respostas dos conselheiros, é possível observar que ainda não há articulação completa com as bases que estão sendo representadas no CME/Toledo. Este fato pode ser gerado por diferentes motivos, como, por exemplo, a falta de tempo para a explanação sobre o que é discutido no CME/Toledo para os demais membros dos segmentos ou, até mesmo, porque não há, da parte dos segmentos, interesse em saber quais são os temas discutidos neste espaço. Pode-se afirmar que o CME/Toledo já está há um passo à frente dos demais Conselhos, pois está integrado ao Sistema de Ensino do Município. Isso possibilita maior articulação com o Poder local, bem como, maior efetividade em suas deliberações. Porém, para que os Conselhos se tornem um espaço de participação de maior amplitude, Gohn (2003) afirma a necessidade de os conselheiros entenderem o espaço da política para que, assim, possam fiscalizar e propor políticas; como também é fundamental que tenham capacitação ampla de modo a desenvolver uma visão geral da política e da administração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou, antes de mais nada, conhecer melhor a Política Social da Educação e, conseqüentemente, qual o papel dos conselhos municipais no contexto em que estão inseridas as políticas públicas. Através da pesquisa no CME/Toledo foi possível observar que mesmo sendo os Conselhos municipais “[...] frutos de lutas e demandas populares e de pressões da sociedade civil pela redemocratização do país” (GOHN, 2003, p. 84), na prática, a sociedade civil acaba sendo apática com relação a este espaço de participação. Em parte, por falta de interesse e, especialmente, porque grande parte da população desconhece o grau de importância que têm os Conselhos na gestão da coisa pública. Os colegiados podem e devem ser um meio de se fazer o controle das políticas sociais. Em se tratando do CME/Toledo, observou-se que, quando ocorrem de fato discussões, estas acabam ficando centralizadas nas mesmas pessoas. O Regimento Interno exige que o conselheiro tenha envolvimento com a área educacional, fator que não garante qualidade nas discussões. A centralização das discussões ocorre, muitas vezes, em função de alguns terem mais embasamento teórico, podendo, deste modo, contribuir melhor no processo. Em contrapartida, outros conselheiros, não tem o real interesse em participar desta esfera, já que, a princípio, o Regimento Interno previa o pagamento de *jeton* para os conselheiros, fato que não se concretizou.

Por ser o CME/Toledo um órgão de deliberação coletiva que compõe o Sistema Municipal de Ensino, foi possível, através da análise, observar que, mesmo com a criação do sistema gradativo de troca de conselheiros, forma de se garantir o não rompimento dos trabalhos, é preciso que haja investimento na capacitação continuada dos seus membros. É preciso, também, que os conselheiros tenham claro qual o papel do Conselho, bem como, qual é a sua responsabilidade, como conselheiro, na formulação de Políticas para a educação. A análise dos dados permitiu observar que nem todos os conselheiros têm claro quais são essas funções, atribuições e responsabilidades ou tem apenas em parte, não do todo. O Conselho tem um papel importante quanto à fiscalização das ações do órgão executivo. A pesquisa mostrou que alguns membros têm maior facilidade em discutir, sugerir e opinar, porém, não se observa este entendimento nos membros representantes da sociedade civil, ou seja, os que não estão diretamente ligados à Secretaria Municipal de Educação, órgão gestor da política municipal de educação, pois o trato com a documentação da esfera pública não é algo tão rotineiro para todos.

Outro fato observado é quanto à implementação das deliberações deste Conselho. Como órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador, o Conselho deveria ter suas deliberações acatadas, mas, segundo dados da pesquisa, na prática, este processo não ocorre em sua totalidade, pois, por vezes, os interesses do executivo não condizem com as deliberações do CME/Toledo. Ao se analisar os dados da pesquisa, também foi possível observar que não ocorre uma articulação cotidiana dos conselheiros com as bases que estes representam. É possível dizer que, pelo fato das reuniões ocorrerem durante uma semana do mês e os encaminhamentos serem dados num período muito curto de tempo, este processo acaba por inviabilizar o repasse das informações. Tal dificuldade faz com que o Conselho não tenha a representação de segmentos, e sim de pessoas, que, individualmente decidem o que consideram mais viável. Tais fatores acabam por distorcer o real sentido desse espaço de discussão, do controle social com a efetiva participação da sociedade civil. Em vez de ser um espaço de ampliação, de socialização e publicização, acaba por centralizar as decisões. Quanto à identificação dos limites e potencialidades da participação da sociedade civil neste espaço, observou-se que o espaço existe sim. Contudo, permanece restrito aos representantes conselheiros, pois os trabalhos são organizados na forma de Câmaras onde só é permitida a participação de conselheiros, isto é, o espaço não é aberto à participação da sociedade civil.

Os Conselhos representam uma estratégia privilegiada de democratização das ações da educação do município e, por serem espaços relativamente novos, têm muito ainda a crescer. O fato de serem afirmados em lei já configura um ganho. Bem ou mal aproveitado, o espaço existe, porém, é necessário que haja maior conscientização da sociedade como um todo acerca das formas de atuação nessas instâncias. É necessário que a sociedade se veja como um dos sujeitos no e do processo político e, nesse caso, a Política de Educação. Conforme afirma Gohn, “[...] participar dos conselhos representa, também, uma forma de inclusão social. Eles habilitam os cidadãos ao exercício de seus direitos sociais e políticos” (2003, p. 96). Entende-se que na medida em que, a participação – de qualidade – é ampliada, os Conselhos municipais ganham força para dar uma nova configuração às políticas públicas. Ao se fazer presente e atuante na esfera pública, os Conselhos municipais permitem que interesses e necessidades das mais diferentes esferas, em especial a dos trabalhadores, sejam ponto de pauta, de intervenção e resposta. Em momento algum a produção deste conhecimento acadêmico consistiu em desmerecer o trabalho e estrutura do CME/Toledo. O objetivo da pesquisa é de contribuir na produção de novos conhecimentos que permitem a garantia da educação como direito social, com a participação da sociedade civil na definição dos caminhos desta política social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. Federalismo e políticas sociais. *In:* AFFONSO, Rui de B. A.; SILVA, Pedro L. Barros (Orgs.). **Descentralização e Políticas Sociais**. São Paulo: FUNDAP, 1996.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Políticas Sociais e por segmento, Educação. *In:* **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, módulo 3. Brasília – UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.
- AQUINO, Rubim Santos Leão de, et al. **Sociedade brasileira: uma história** através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ARANHA, Márcia Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo, Editora Moderna, 1996.
- BIDARRA, Zelimar Soares. Conselhos gestores de políticas públicas: uma reflexão sobre os desafios para a construção dos espaços públicos. **Serviço Social e Sociedade - Espaço Público e Controle Social**, ano XXVI nº 88, nov 2006.
- BRASIL. Código de ética dos assistentes sociais. Resolução CFESS n. 273/93 de 13 de março de 1993. *In:* **Assistência Social: Ética e Direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. 4. ed. – 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região/RJ, Lidador LTDA, 2006a.
- _____. Lei da regulamentação da profissão. Lei n. 8.662, de 07 de junho de 1993. *In:* **Assistência Social: Ética e Direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. 4. ed. – 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região/RJ, Lidador LTDA, 2006b.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *In:* **Assistência Social: Ética e Direitos**. Coletânea de Leis e Resoluções. 4. ed. – 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: CRESS, 7ª região/RJ, Lidador LTDA, 2006c.
- _____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Texto constitucional de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm > Acesso em: 26/jun/2008.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. – texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas emendas constitucionais de n.1, de 1992, a 43, de 2004, e pelas emendas constitucionais de revisão de n.1 a 6, de 1994. – 23. ed. – Brasília: Câmara: dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.
- _____. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 23/jul/08.
- _____. Ministério da Educação - MEC. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=260&Itemid=207>. Acesso em 20/ago/08.

BRAVO, Maria Inês Souza Bravo. Gestão Democrática da saúde: o potencial dos conselhos. In: BRAVO, Maria Inês Souza Bravo; PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira (orgs). **Política Social e democracia**. São Paulo, Cortez, Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

BOBBLIO, Noberto; MATTEUCI, Nicolau; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5 ed. Editora Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

CASALECCHI, José Enio. **A proclamação da República**. Coleção tudo é história. São Paulo – SP, Editora brasiliense s.a., 1981.

DEGENNSZAJH, Raquel Raichelis. Desafio da gestão democrática das políticas sociais. In: **Capacitação em Serviço Social e Políticas Sociais**. Módulo 3. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1999.

FALEIROS, Vicente de Paula. Natureza e desenvolvimento das políticas sociais no Brasil. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 3. Brasília: UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, 2000.

FIGLIARELLI, Gilmar. O estado brasileiro e a política de financiamento para a educação: uma reflexão preliminar sobre o FUNDEF. In: **Revista Faz Ciência** : UNIOESTE, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 82, Campinas, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILES, Thomas Ransom. **História da Educação**. – São Paulo – SP. Editora Pedagógica e Universitária LTDA. 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo, Cortez, Coleção questões da nossa época, v. 84, 2003.

GUIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação** – 2 ed. ver. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor). São Paulo, Editora Cortez, 1994.

_____. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri - SP: Editora Manole, 2003.

HELLMANN, Rafaela Brustolin. Conselhos Clássicos Europeus e Conselhos de Direitos e de Políticas Súcias no Brasil: Contrapontos. In: **Recortes Temáticos: nossas reflexões nos 20 anos do Curso de Serviço Social da UNIOESTE**. ROESLER, Marli Renate von Borstel (org) EDUNIOESTE, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: um esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 20 ed. São Paulo – SP. Cortez; [Lima, Peru]: CELATS, 2007.

IBGE. **Dados Toledo/PR**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>> . Acesso em 20/ago/08.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

MOTTER, Paulino; GOMES, Candido Alberto. A educação brasileira em tempo de mudança. *In*: PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública**. Porto Alegre. Artemed Editora, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis:Vozes, 2002.

NETO, Henrique Nielsen. **Filosofia da Educação**. São Paulo – SP: Melhoramentos, 1988.

NETTO, J. P. “**Cinco notas a propósito da ‘questão social’**”. *Temporalis: Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*, Brasília, v. 2, n. 3, jan/jun. 2001.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 2. ed. – Editora Cortez, São Paulo, 2005.

PASQUALOTTO, Lucielle Cristina. Capitalismo E Educação. **Revista Faz Ciência**, 08,01 (2006) UNIOESTE ISSN 1677-0 439

PARANÁ. **Lei nº. 4.978 de 5 de dezembro de 1.964** - estabelece o Sistema Estadual de Ensino no estado do Paraná. Disponível em <http://www.cee.pr.gov.br/cee/arquivos/File/pdf/sist_est_ensino_4978.pdf>. Acesso em 20/ago/08.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 8 ed. São Paulo – SP, Editora Ártica, 1991.

RAICHELIS, Raquel; Wanderley, Luiz Eduardo. Desafios de uma gestão pública democrática na integração regional. *In*: **Revista Serviço Social e Sociedade nº 78**, Ano XXV. São Paulo Cortez, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 5 ed. Petrópolis –RJ, Editora Vozes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2 ed. Campinas – SP. Editora Autores Associados, 1997.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2002.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. **Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação ISSN 0104-4036 *versão impressa*. v.12 n.45 Rio de Janeiro out./dez.2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362004000400002&lng=pt&nrm=iso#nota12> . Acesso em 20/ago/08.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Descentralização e participação social: o novo desenho das políticas sociais**. *Rev. katálysis*, Dez 2007, vol.10, no.2, p.154-163. ISSN 1414-4980. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20/ago/08.

TOLEDO. **História do município**. Disponível em <<http://www.toledo.pr.gov.br/?page=historiaColonizacao.php>>. Acesso em 20/ago/08.

_____. **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em <http://www.toledo.pr.gov.br/educacao/conselho_educacao/index.html>. Acesso em 20/ago/08.

_____. **Lei nº 1.857 de 18 de dezembro de 2002**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Toledo.

_____. **Decreto nº 330 de 17 de novembro de 2003**. Homologa o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação.

VITA, Álvaro. **Sociologia da Sociedade Brasileira**. 2. ed. Editora Ática. 1991.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE	
CURSO: Serviço Social	
ACADÊMICA: Sabrina Salmória	
PROFESSORA ORIENTADORA DA MONOGRAFIA/ARTIGO: Ineiva T. Kreutz Louzada	
OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Identificar os limites e potencialidades da participação da sociedade civil – controle social - no Conselho Municipal de Educação de Toledo.	
INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: Questionário.	
PÚBLICO ALVO: Conselheiros Municipais de Educação do município de Toledo/Pr	
DATA DA ENTREVISTA: / /2008	Nº DA ENTREVISTA: _____

01) Sexo: () feminino; () masculino.

02) Representante de qual esfera no CME/Toledo?

() Executivo Municipal e indicados pela SMED/Toledo;

() indicados pelos Profissionais da Educação;

() indicados pelas instituições educacionais privadas de qualquer classificação, dos diferentes níveis de ensino atuantes no município;

(...) CMDCA/Toledo.

03) Qual formação profissional (formação acadêmica) _____

04) Qual é seu envolvimento com a área da educação?

R: _____

05) Há quanto tempo participa deste Conselho?

() primeira gestão () segunda gestão () terceira gestão

06) O que você entende por participação?

R: _____

07) Qual a importância do CME/Toledo para o município e quais seriam suas atribuições?

R: _____

08) Qual é o papel dos representantes da Sociedade Civil dentro do Conselho?

R: _____

09) Os conselheiros têm a devida capacitação, esclarecimento e entendimento em relação ao seu papel dentro do Conselho, bem como a própria importância do CME/Toledo para o município?

R: _____

10) Há resistência/dificuldades por parte dos Conselheiros em propor medidas aos poderes públicos para a melhoria do fluxo e do rendimento escolar?

R: _____

11) Há participação e mobilização da sociedade na construção de políticas voltadas para melhoria do ensino? ()sim ()não

Se sim, de que forma?

R: _____

Se não, por quê?

R: _____

12) O CME/Toledo é formado/integrado por pessoas de diferentes áreas e cujos interesses, posições ideológicas e ponto de vista profissional podem divergir bastante. Diante o exposto, quais são as dificuldades em deliberar ou efetivar alguma ação do Conselho e quais os critérios adotados para a resolução de tal situação?

DIFICULDADES: _____

CRITÉRIOS: _____

13) De que forma os conselheiros contribuem para a qualidade educacional?

R: _____

14) O que você entende por gestão democrática do ensino?

R: _____

15) Para você, o Conselho constitui uma esfera pública efetivamente democrática?

R: _____

16) Há articulação entre os conselheiros e as “bases” que representam?

R: _____

OBSERVAÇÕES:

**ANEXO 1 - LEI N°. 1857 DE 18 DE DEZEMBRO QUE INSTITUI O
SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TOLEDO**

**ANEXO 2 - REGIMENTO INTERNO CME/TOLEDO, DECRETO N° 330,
DE 17 DE NOVIEMBRE DE 2003**

ANEXO 3 – RELAÇÃO DOS CONSELHEIROS DO CME/TOLEDO