



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**ESCOLA CABANA NA BELÉM (PA) DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES:**

Novos significados e sentidos para a educação democrática e popular

SANDRA COSTA DOS SANTOS

SÃO PAULO

2017

**ESCOLA CABANA NA BELÉM (PA) DO PARTIDO DOS
TRABALHADORES:**

Novos significados e sentidos para a educação democrática e popular

SANDRA COSTA DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE da UNINOVE como requisito parcial
para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Paolo Nosella

SÃO PAULO

2017

Santos, Sandra Costa dos.

Escola Cabana na Belém (PA) do Partido dos Trabalhadores: novos significados e sentidos para educação democrática e popular. / Sandra Costa dos Santos. 2017.

130 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Paolo Nosella.

1. Educação cabana. 2. Educação. 3. Democracia popular. 4. Poder local. 5. Política pública.
- I. Nosella, Paolo. II. Título.

CDU 37

SANDRA COSTA DOS SANTOS

**ESCOLA CABANA NA BELÉM DO PARÁ DO PARTIDO DOS TRABALHADORES:
Novos significados e sentido para a educação democrática**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação - PPGE da UNINOVE como requisito parcial
para a obtenção do grau de Doutor em Educação, pela
Banca Examinadora, formada por

São Paulo, 26 de maio de 2017.

Orientador: Prof. Dr. Paolo Nosella (UNINOVE)

Examinador I: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior (UFSCAR)

Examinador II: Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini (UFSCAR)

Examinador III: Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

Examinador IV: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE)

Suplente: Prof. Dr. Marcos Lorieri (UNINOVE)

Suplente: Prof. Dr. Otaviano José Pereira (IFTM)

Doutoranda _____

Aprovado(a) em ____/____/____

DEDICATÓRIA

*Dedico à minha família que em todos os momentos
são suporte imprescindível para a caminhada*

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar à minha família que foi fundamental para ter alcançado meu desenvolvimento educacional.

Também ao Professor Paolo Nosella por ter nos acolhido nestes anos e ter identificado o potencial da pesquisa e da pesquisadora.

Aos colegas Karla, Jedson, Melissa, Neide, Adilson juntos, mesmo por pouco tempo conseguimos estabelecer laços não só intelectuais mas de amizade e trocas de conhecimentos.

Aos colegas de trabalho Renê Rojo, Savério Lavorato, Cristina, Cirlei, Simone e aos alunos que sempre se mostraram interessados e compreensivos diante da correria da produção do texto.

Em especial à minha filha Anita que me deu um novo sentido de vida nestes dois anos.

E acima de tudo, a Luciano, Elaine, Felipe e Manoel que em todos os dias caminharam juntos comigo.

*“Os monstros da tirania cortaram cabeças e alimentaram-se de sangue!
Tiveram forças para matar o corpo,
Mas....com suas baionetas e torturas
Não puderam matar a ideia,
Porque esta é sagrada e tão grande como o mundo!
.... a ideia não morre!”*

Eduardo Nogueira Angelim em 14.08.1881

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central a Escola Cabana, modelo de educação democrática e participativa que ocorreu em Belém do Pará entre os anos de 1997 e 2004. Durante este período na cidade de Belém um novo modelo de gestão da educação foi implantando levando em conta os parâmetros debatidos desde o final dos anos 80 para a educação. Após a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 a educação pública deveria assumir um papel central na formação cidadã de sua população. Na oportunidade ficou evidenciada a gestão democrática como elemento norteador das ações de políticas públicas para a educação na capital do Pará. O objetivo é analisar a proposta educacional enquanto uma resposta alternativa ao movimento hegemônico pretendido pelo neoliberalismo na educação. Com o uso de referencial histórico na Cabanagem do século XIX, a administração que assumiu a cidade tenta vincular a identidade paraense daqueles cabanos com um novo modo de fazer educação: com democracia e participação popular. A revisão de literatura demonstra que apesar de muitos trabalhos terem sido produzidos sobre o tema Escola Cabana, não houve um estudo específico de como se deu o debate a respeito da gestão democrática da escola pública. Para tanto serão investigados os mecanismos de participação elaborados pelo projeto Escola Cabana. A pesquisa utilizada se baseou em levantamentos bibliográficos sobre a questão da educação cidadã e as teorias contra-hegemônicas, em documentos produzidos pela prefeitura de Belém que foram orientadores para os participantes, bem como teses e dissertações acerca do projeto. Até o momento observa-se que a tentativa de construção de uma identidade própria foi o principal legado deixado pela Escola Cabana. Identidade esta, pautada nas experiências locais e na história da região. Para este recorte a ênfase é dada na perspectiva de colocar em evidência um aspecto local e progressista criados pela Educação Cabana diante de um cenário globalizador que se pretendia hegemônico.

Palavras-chave: Educação cabana, educação, identidade, poder local, política pública.

ABSTRACT

This research work has as its central theme the Cabana School, a model of democratic and participatory education that took place in Belém do Pará between 1997 and 2004. During this period, in the city of Belém, a new management model was implemented by the Workers' Party. Endowed with a feeling of revitalization of the historical struggles of the Paraense people, the government of the mayor Edmilson Rodrigues rescued the memory of Cabanagem, popular movement of century XIX. From this model, citizenship and democracy themes were resignified as struggling for better life conditions for paraense people. In the light of the reforms oriented by the growth of neoliberal policies at the national level, PT administration implemented a conception of democratic education focused on the needs of local workers and organized through instruments of popular participation. The central point was to analyze the educational proposal as an alternative response to the hegemonic movement intended by neoliberalism in education. For that, the participatory mechanisms elaborated by the Cabana School project were investigated. The research used was based on interview; bibliographical surveys related to the issue of democratic education; documentary sources entitled Cadernos Cabanos produced to systematize the changes in the municipal education; documents about the management of the Workers' Party in Belém and primary sources on their education proposals as a political party program. As a result, it was verified that the Cabana Education defined the school as a space for discussion of the daily problems and place of construction of a thinking human being based on its own reality. From the confrontation of authoritarian and culturally instituted practices, this educational public policy registered its mark of inclusion and social quality as a path to popular democracy in Belém.

Key Words: Cabana education, education, popular democracy, local power, public policy.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como tema central la *Escola Cabana*, modelo de educación democrática y participativa que ha ocurrido en la municipalidad de Belém ubicada en Pará entre los años de 1997 y 2004. A lo largo de este período, en la ciudad de Belém, un nuevo modelo de gestión administrativa fue implantado por el *Partido dos Trabalhadores*. Cargado de sentimientos de revitalización e impulsado por las luchas históricas del pueblo del Pará, el gobierno del alcalde Edmilson Rodrigues rescató la memória de la “*Cabanagem*”, revuelta popular del siglo XIX. Mediante la reapropiación y resignificación de este movimiento fueron rescatados los temas de ciudadanía y democracia en lo que se refiere a la lucha por mejores condiciones de vida para el pueblo del Pará. Frente a las reformas orientadas al crecimiento de las políticas neoliberales a nivel nacional, la administración del *Partido dos Trabalhadores* ha puesto en marcha un concepto de educación democrática orientada a las necesidades de los trabajadores locales y organizada a través de instrumentos de participación popular. El objetivo era analizar la propuesta educativa como respuesta alternativa al movimiento hegemónico previsto por el neoliberalismo en la educación. Por lo tanto, se ha investigado los mecanismos de participación producidos por el proyecto de la *Escola Cabana*. La investigación realizada se basó en entrevista; levantamiento bibliográfico sobre el tema de la educación democrática; en fuentes documentales titulada *Cadernos Cabanos* producidos para sistematizar los cambios en la educación de la municipalidad; documentos sobre la gestión del *Partido dos Trabalhadores* en Belén y fuentes primarias sobre las propuestas educativas del programa político del partido. Como resultado se encontró que la *Educação Cabana* define la escuela como un espacio para la discusión de los problemas cotidianos y el lugar de la construcción de un sujeto pensante de su propia realidad. De frente a las prácticas autoritarias y culturalmente instituidas, esta política pública educativa registró su marca de inclusión y calidad social como un camino para la democracia popular en Belém.

Palabras clave: Educação Cabana, educación, democracia popular, poder local, política pública.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FUGURA 1: PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR

148

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO EM BELÉM (1997)	141
---	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA – Área De Livre Comércio Das Américas

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

CAED – Comissão Nacional de Assuntos Educacionais

CEAL Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer

CEB`s Comunidades Eclesiais de Base

CEDEC – Centro de Estudos e de Cultura Contemporânea

CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CF - Constituição Federal

CGT - Central Geral dos Trabalhadores

CNTE – Fórum Nacional em defesa da Educação Pública

COED Coordenadoria de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONED- Congresso Nacional de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENED – Encontro Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho

FASUBRA – Federação de Trabalhadores Técnicos e Administrativos em Instituição de Ensino Superior Públicas do Brasil

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental

FMI – Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS – Imposto de Cobrança sobre Mercadoria e Serviços

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Sem Terras

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OP - Orçamento Participativo

ONU – Organização das Nações Unidas

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDU – Plano Diretor Urbano

PDS – Partido Democrático Socialista

PFL - Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa para o desenvolvimento

PPS – Partido Popular Socialista

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unidos

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEMEC – Secretaria Municipal e Educação e Cultura

SESI – Serviço Social da Indústria

SINTEP- Sindicato dos trabalhadores em Educação do Pará

UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas

UEPA- Universidade Estadual do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

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

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

ZEIS– Zonas Especiais de Interesse Social

ZEP – Zonas Especiais de Preservação

ZEI – Zona Especiais de Indústrias

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. OS PILARES DE SUSTENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA CABANA: RESGATE DA MÉMÓRIA CABANA E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA.....	39
1.1 RESGATE DA MEMÓRIA CABANA COMO BASE PARA IDENTIDADE E EDUCAÇÃO EM BELÉM.....	39
1.1.1 Os condicionantes internos e externos do movimento cabano.....	40
1.1.2 A eclosão do movimento cabano.....	42
1.1.3 As diversas interpretações sobre o movimento cabano.....	44
1.1.4 A memória cabana na produção de significados para a participação popular em Belém.....	49
2. ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA.....	54
2.1 O debate sobre democracia.....	55
2.2 Participação popular: caminho rumo às mudanças para a escola democrática.....	60
2.2.1 Participação popular: requisito para qualidade na educação.....	65
3. O PARTIDO DOS TRABALHADORES E A CONECPÇÃO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR.....	70
3.1 ORIGENS E ORGANIZAÇÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES.....	70
3.1.1 A abertura democrática e a origem do Partido dos Trabalhadores.....	70
3.1.2 O Partido dos Trabalhadores na disputa pela hegemonia nacional.....	78
3.2 A GESTÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES EM BELÉM.....	82
3.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES.....	90
4. EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: OS CONTRAPONTO ENTRE DEMOCRACIA BURGUESA E A DEMOCRACIA NA ESCOLA CABANA.....	104
4.1 OS FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	105
4.2 OS ASPECTOS LOCAIS DO NEOLIBERLISMO EM BELÉM DO PARÁ.....	113

5. GESTÃO DEMOCRÁTICA EM BELÉM COMO LUGAR DE RESGATE DA MEMÓRIA CABANA.....	118
5.1 AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	118
5.2 OS ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS DE DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO: JORNADAS PEDAGÓGICAS, FÓRUMS E CONGRESSOS.....	132
5.3 O PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CABANA.....	134
5.4 OS CONSELHOS DE ESCOLA E ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIREÇÃO ESCOLAR.....	139
5.5 REORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR.....	140
5.5.1 Ciclos de formação.....	140
5.5.2 Avaliação emancipatória	143
5.5.3 Temas geradores.....	146
5.5.4 Formação continuada.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	169
APÊNDICES.....	178
ANEXOS.....	180

INTRODUÇÃO

Ao longo da vida acadêmica, uma série de inquietações passa por nossa mente. São questões relativas ao desenvolvimento intelectual, à contribuição que pode ser deixada para o entendimento das Ciências Sociais e da Educação, da vida política e do próprio desenvolvimento da história brasileira.

Foi com base nestas perspectivas que, a partir da chegada à universidade, busquei investigar algo que me fizesse compreender mais profundamente por que o país tem determinados desenhos sociais e políticos em sua completude.

Parte disto foi possível de se realizar durante a Iniciação Científica em Ciências Sociais pela UNESP/Marília e Mestrado em Ciência Política pela UNICAMP em 2004, momento no qual produzi um estudo intitulado *Cabanagem: crise política e situação revolucionária*. Importante movimento social ocorrido no Pará, região norte Brasil, durante o século XIX, a Cabanagem é um momento histórico-político no qual as classes fora do poder tiveram a possibilidade de obter o controle do poder local através de uma revolução, partindo de uma crise nas elites dirigentes.

Nesta tese, assim, o espaço geográfico aqui delimitado foi o Pará, na região Norte do Brasil. Nele ocorreu um conjunto de processo políticos determinantes —os quais fazem parte das produções epistemológicas locais, que por força da dominação política-ideológica centrada no eixo sul do país, mantiveram-se invisibilizadas nas páginas dos livros de história — datados no Brasil Regência e na Belém de 1997, que buscou vincular-se a uma mística identidade de seu povo.

De forma geral, podemos dizer que a identidade cabana aparece em vários aspectos, incluindo-se, sobretudo, na educação. Após a abertura política no Brasil, com o fim da ditadura militar e a redação da Constituição nacional, houve um direcionamento de preocupações para a questão da educação. Nesse contexto, nos perguntamos: quais projetos, intenções, modelo de escola e sociedade poderiam ser alcançado a partir daquele momento?

Portanto, esta tese tem como tema central a questão da educação democrática, especificamente o modelo conhecido como “Escola Cabana”, aplicado na cidade de Belém do Pará entre 1997 e 2004. Esta experiência trouxe para o debate e para a ação prática, um novo modo de pensar a educação, a partir da participação popular. Entendeu-se que a sociedade paraense poderia recapitular a experiência cabana, conferindo outra significação à função social da educação, atribuindo valores democráticos ao resgate da memória do feito cabano do século XIX.

No Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana estavam articulados três eixos de confluência: discurso social, educação e desenvolvimento cultural da população local (BARRETO, 2012). O projeto seguiu as experiências de outras cidades, que desde a década de 1980 tentavam alcançar novos horizontes nas políticas educacionais no Brasil. São os exemplos principais: a Escola Cidadã de Porto Alegre e a Escola Plural de Belo Horizonte. Com base nestas experiências, o governo progressista de Belém levou essa revisão dos parâmetros da educação para o município.

A implantação contou não só com a observação das experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte, mas também se valeu de um forte embasamento teórico pautado nas propostas de Paulo Freire e outros referenciais da educação (BARRETO, 2012).

No contexto global, a educação brasileira viveu nos anos entre os anos de 1980 e 1990, um grande processo de debates, reflexões e elaboração de propostas, de forma a enfrentar as demandas deixadas pelo período anterior com a ditadura militar.

A entrada nos anos de 1980 é acompanhada de diversos fóruns, que tomam como ponto principal a visão de educação, que se quer para a nova fase em que o país chegava.

Movimentos estudantis, sindicalistas, sociedade civil e outras associações surgem como expoentes que levarão consigo, a tarefa histórica de formular novas contribuições e projetos para a sociedade como um todo.

Neste contexto, as proposições no que se refere aos temas, educação, democracia, cidadania e participação popular ganham espaço nestes fóruns, e,

também, entre as administrações públicas que encampam uma visão democrático-popular em suas gestões.

É com base nesta observação, que este trabalho de pesquisa identificou a Escola Cabana em Belém do Pará como uma política pública educacional distinta e relevante para o cenário dos anos de 1990, pois este projeto resgata a memória de luta da população local a partir do movimento Cabano de 1835.

*

A justificativa desta tese se sustenta na necessidade de observar a aplicação de políticas educacionais no país, a partir da concepção de educação exigida pela LDB 9.394/96. A partir dessa lei muitos espaços de reflexão passaram a rever as bases sobre as quais se assentavam a educação nacional.

Ao analisar o projeto da Escola Cabana, notamos que essa tem por orientação os dispositivos definidos pela LDB. O projeto traz para a ação prática, as diretrizes instituídas pela legislação no que se referem à gestão democrática, aos princípios de autonomia pedagógica e à necessidade de levar a realidade local para dentro da escola.

As políticas implementadas no município paraense, demonstraram que é possível ir além da quantificação de resultados numéricos, uma vez que a orientação do projeto objetivava a qualificação do indivíduo ,mesmo antes de somar-se aos números que comporiam o quadro da educação na cidade. Os profissionais da educação foram incentivados, não só financeiramente, mas por meio de cursos e capacitação contínua, para a tarefa que os esperava.

A prefeitura de Belém trabalhava com a formação para a cidadania, tanto de seus gestores, educadores, comunidade e alunos. O governo estimulava o envolvimento qualitativo do indivíduo no processo, para obter uma intervenção política no meio em que vivia, assim como os cabanos no século XIX.

Num momento em que havia forte orientação neoliberal e globalizante para a educação, o governo local estabeleceu parâmetros autônomos formulados não só pela LDB, mas pela própria memória paraense recuperando os ideais de liberdade e

emancipação, defendidos pelos cabanos, para ressaltar a cultura local. Por meio deste modelo, foi possível se contrapor às orientações do Banco Mundial, que condicionaram os investimentos às mudanças no sistema público dos países. A política do Banco Mundial nos anos de 1990, precarizou o trabalho pedagógico nas escolas públicas, tornando-as espaços de gerenciamento para as necessidades do mercado.

Assim, a implantação de um modelo escolar contrário à onda neoliberal justifica o interesse de abordar essa forma pedagógica específica, utilizada na cidade de Belém, em que houve a retomada da discussão sobre a escola enquanto um lugar de formação de identidade própria do aluno, recuperando seus laços históricos e sociais e não apenas formando para o trabalho. Em tempos em que a educação passa por profundas mudanças estruturais de forma impositiva, retoma-se aqui, exemplos de envolvimento social na participação do que se desenharia como escola para o município de Belém.

Soma-se a isto, também, o caminho tomado para a formulação das mudanças. Em Belém a gestão constituiu espaços permanentes de debate com a comunidade escolar, mas também com toda a sociedade. Em fóruns, congressos e plenárias a população era ouvida em suas problemáticas. O que não significava que todas as demandas fossem resolvidas, mas a administração estava sensível e atenta ao anseio popular.

Não obstante aos esforços de humanização do espaço escolar sentidos nas década passada, atualmente,, ao contrário, as medidas tomadas pelo governo federal para saúde e educação são definidas pelos poucos atores sociais, que historicamente já controlavam o país. Ou seja, cada dia mais se faz necessário retomar o sentido de luta e de resistência da Cabanagem para a formação de uma sociedade, na qual existam novos significados para os espaços públicos e a vida política. Assim, como afirma Vitor Paro (2001) a escola precisa ser alimentada de utopia, passando por uma mudança estrutural das relações de poder neste espaço.

Moacir Gadotti, em trabalho escrito antes da elaboração da LDB/96, já apontava para a relevância de uma escola que concedesse o papel principal para a formação do homem enquanto ser político. O autor apresenta uma pedagogia dialética na qual:

não centra no estudante ou no professor o ato pedagógico, como quer a pedagogia liberal do nosso tempo, fugindo da questão central da formação do homem que são suas condições reais de vida na sociedade, suas múltiplas determinações. (GADOTTI, 1983, p. 149)

Ou seja, uma pedagogia organizada e comprometida com as classes mais pobres. Em sua perspectiva de análise, não é a utopia de uma consciência de classe, mas “dar à educação uma perspectiva de classe, uma estrita concepção de classe” (GADOTTI, 1983, p. 150).

Num primeiro momento, eu havia definido como categorias de análise: as questões da participação popular, gestão democrática e da participação política. No entanto, no decorrer do processo de investigação, percebi que, antes de mais nada, era necessário o enfoque sobre a prática da democracia: qual valor a democracia assumiria no contexto dos anos de 1990, entre as correntes de pensamento e forças políticas que influenciavam nas concepções de educação.

Apesar do redirecionamento da questão central dessa tese, ainda mantenho, como parte constituinte da investigação sobre a Escola Cabana, as categorias de análise para este trabalho giram em torno da participação popular, da gestão democrática e participação política. Por meio destes três aspectos será possível perceber a amplitude da contribuição que tal modelo de política pública pode alcançar. Pedro Demo (2008), por exemplo, ao partir de uma análise crítica sobre as políticas educacionais no Brasil, observa que as intenções das diretrizes para a educação, bem como os impasses e as inovações que ela traz para o sistema educacional brasileiro.

O nosso ponto de partida para a reflexão sobre a LDB 9.394/96 são os artigos sobre a gestão democrática da educação. De acordo com esses estudos, respaldada pela orientação neoliberal, esta lei tinha como objetivo final relacionar categoricamente a educação formar com a noção de cidadania. De tal forma que professores, setores técnico-administrativos, alunos, pais e todos os demais que contribuíssem para a vida escolar. Entretanto, apesar dessas novas orientações da lei supracitada, no período do final da década de 1990, a LDB já trazia uma reflexão sobre a necessidade de espaços de participação popular para a escola. É o que demonstrava Rodrigues, quando diz que

as necessidades básicas da educação não se identificavam com as necessidades básicas do Estado (...) surgiram iniciativas capazes de estabelecer um nível de organização que representasse, de um lado, iniciativas para a solução dos seus problemas vitais e, de outro lado, resistência à política oficial pública (RODRIGUES, 1985. p. 31).

Acompanhando a discussão de Rodrigues, verifica-se que na prática, esta escola preconizada pela LDB não assegurava a práxis política a quem era de direito, pois a escola democrática deve sair do seu lugar de acomodação e estabelecer mecanismos orgânicos para que a comunidade, como um todo, possa efetivamente estar presente.

No decorrer deste trabalho, notar-se-a que dois autores se tornaram essenciais: Vitor Paro e Carlos Nelson Coutinho. O primeiro traz para o debate de 1980 e 1990, a gestão da educação voltada para mecanismos descentralizados do poder, mas com caráter democrático. Em suas pesquisas de Doutorado e Livre Docência, se preocupou em investigar o papel que diretores, pais, comunidade e alunos assumiam na existência da escola. Ele chega a conclusão que a escola ganharia em qualidade se abrisse espaços reais de discussão e formulasse propostas educacionais. Para o autor, desde o avanço do neoliberalismo, a reflexão sobre o que é qualidade é essencial para este debate como se verá ao longo do trabalho. Além das observações de Paro, trazemos, também, análises sobre as implicações da gestão democrática, através de Bordenave (1987), Elenaldo Teixeira (1997) e Moacir Gadotti.

A produção em torno da Educação Cabana foi bastante profícua durante o período posterior ao término da gestão do Governo do Povo. As várias faces do projeto foram abordadas em pesquisas de mestrado e doutorado. No Banco de Teses e Dissertações da Capes foram localizados dezoito trabalhos, sendo três de doutorado. A maioria concentrada nas universidades públicas de Belém, UFPA e UEPA, mas também foram localizadas obras no Rio de Janeiro e em São Paulo, na USP e na PUC/SP, nas áreas de Educação e História. Além disto, o levantamento bibliográfico apontou alguns trabalhos apresentados em congressos e encontros de educação. O maior número de produção é de Mestrado, poucos no âmbito de doutorado.

O levantamento feito demonstra uma preocupação na área da Pedagogia, principalmente em revelar as inovações, os debates, as críticas e as perspectivas criadas pela Escola Cabana, enquanto política educacional, não só para o município de Belém, mas também para o país.

Assim como o estudo da Cabanagem, os Estudos a cerca da Escola Cabana, não tiveram divulgação da produção do conhecimento no território nacional.

Encontramos, outrossim, investigações sobre os mais diferentes aspectos que compuseram tal política educacional. Desde a gestão administrativa propriamente dita, até a inclusão de portadores de necessidades especiais nas escolas.

A título de complexificar as análises do objeto de estudo aqui em questão, trouxemos, também, para esse trabalho, outros trabalhos sobre administração escolar, fora da temática dos Estudos Cabana. . Assim, pretende-se dialogar e demonstrar em que se aproxima e em que se diferencia da produção existente. A perspectiva construída aqui é partir das análises mais gerais e ai tratar de como se chegou a uma gestão política popular na cidade de Belém e, posteriormente chegar às investigações sobre a temática específica que é a Educação Cabana e seus desdobramentos. A justificativa para tal caminho é que tais produções estão interrelacionadas, sendo impossível estudá-los isoladamente.

Uma primeira produção relevante é a de Joana da Silva Barros, Doutorado em Sociologia pela USP em 2012, intitulada “Participação popular em Belém: A experiência do Congresso da cidade e o orçamento participativo e a sociabilidade brasileira”. A visão da autora é a de que a experiência política vivida em Belém, durante o Governo do Povo, foi uma marca profunda para a vida política nacional. Ela estrutura seu trabalho apresentando a região amazônica como sendo um espaço conectado ao cenário nacional e, assim, dialogando com o que se passava no país. Essa visão para os nossos estudos é relevante, uma vez que é de senso comum, que a região norte foi marcada pela presença natural da floresta e estaria distante dos centros urbanos.

Ademais, a autora, discute, também, as mudanças ocorridas nos anos de 1990, que levaram a uma abertura para a participação popular, ao mesmo tempo queo

neoliberalismo avançava, a Constituição Federal de 1988, a organização da sociedade civil e de novos movimentos sociais. Barros questiona as formas de participação criadas ao longo daquela década, informadas pelo avanço do neoliberalismo e do Estado mínimo. De acordo com a autora, as lutas se apresentavam “não como instrumentos políticos inovadores e sim, como meios de gestão de precariedades da vida dos trabalhadores e dos mais pobres” (2012, p. 66). Ou seja, por mais que diferentes reivindicações fossem feitas, estas giravam em torno da manutenção das problemáticas históricas, largamente conhecidas no Brasil e aprofundadas pelo avanço do capital.

Por fim, Joana Barros, ao mesmo tempo que, valoriza o que caracterizou como avanço, critica, por outro lado, o modelo do PT, que, para a autora, não permitia uma forma efetiva do cidadão no processo participativo, uma vez que os temas de formação de professores e demais ações, eram escolhidos previamente e apresentados à comunidade já orientados ao desejo do partido. . Aliás, esta é a crítica recorrente nas pesquisas aqui analisadas. Zara Valeska da Fonseca, por exemplo, em seu Mestrado em Educação na UFPA, no ano de 2009, sob o título “Escola Cabana e a concepção de qualidade social de educação como política pública educacional para Belém (1997-2004)”, investiga o Plano Político Pedagógico da Escola Cabana como uma política que imprimiu uma qualidade social para a educação. . A autora destacou a **necessidade** imprescindível da educação, uma vez que é por meio dela que se gestaria a figura do intelectual orgânico pensado por Gramsci. É na escola, segundo ela, que se dá a oportunidade do indivíduo receber e formar sua intelectualidade e ação sobre o mundo. De tal forma que a política de Estado, aliada a uma educação comprometida, teriam encontrado raízes mais profundas para sua sustentação da Escola Cabana, ainda mais se pensada historicamente dentro dos embates do modelo capitalista dos anos de 1990.

Mas a sustentação da política pública não foi vitoriosa diante dos avanços do conservadorismo liberal, haja vista que ao término do segundo mandato de governo, não houve a continuidade da política que vinha ganhando espaço e sendo pensada como ação inclusora e formadora de um novo cidadão. (FERREIRA, 2009)

É importante destacar que, nesse trabalho, buscarei não apenas apresentar os pontos positivos da Escola Cabana, mas também as lacunas que deram margem à não continuidade da gestão e, conseqüentemente, do projeto

No trabalho de mestrado de Iris Amaral Sousa, defendido junto ao programa de mestrado em Educação pela PUC/SP em 2004, desvela-se como o conservadorismo no olhar dos gestores, sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém, utilizando a Escola Cabana como diretriz, aparece nas entrevistas com gestores e professores da rede municipal. Segundo a autora, há muitos pontos de dissonância entre as falas de ambos os seguimentos.

Para amenizar as diferentes percepções entre gestores e professores, e o debate para a construção de uma política educacional fosse proveitoso, a autora enumera uma série de fases no processo, encabeçados pela Secretaria de Educação do Pará. A primeira medida, seguindo a orientação municipal, foi a criação de instâncias decisórias coletivas para a educação. Assim, não apenas o Orçamento Participativo e o Congresso da Cidade mantinham a prerrogativa de atuar como canais abertos à população, e em especial à comunidade escolar.

Assim, na busca pela participação ampla, foram realizados diagnósticos da rede municipal da educação, através da realização da primeira Jornada Pedagógica, pelo primeiro Fórum Municipal de Educação e da primeira Conferência Municipal, realizados no primeiro governo da gestão de Edmilson Rodrigues, o qual enfrentou resistência ao propor o enfrentamento do modelo de escola enraizado na cultura nacional.

Os dados de Sousa, demonstram que a participação popular na elaboração das políticas educacionais, se afirmava com a criação de núcleos locais de diálogo que posteriormente eram repassados aos gestores. A adesão ou não das escolas ao projeto Escola Cabana, era facultado aos gestores.

Não obstante a esse movimento de democratização das políticas públicas relativas à educação, os princípios democráticos e participativos na escolha de uma prática pedagógica apresentados, não eram inéditos em Belém. Desde o início dos anos 1990 havia a luta pela democratização da escola. A respeito deste assunto, têm-

se os debates acerca do Plano Nacional de Educação e da LDB. As bases do projeto paraense já eram discutidas há muito tempo, mas pouco implementadas na prática pelos governos ao longo do país, com exceção das experiências da Escola Plural em Belo Horizonte, da Escola Candanga no Distrito Federal e da Escola Cidadã em Porto Alegre (SOUSA, 2004). . Além disto, o uso de pedagogias propositivas como Vygotsky, Piaget, Apple e Paulo Freire marcaram positivamente o cenário para a democratização da educação em Belém.

Segundo Sousa (2004), alguns obstáculos para a plena realização do projeto foram observados, em particular as questões financeiras apontadas pelos gestores como um ponto frágil, que dificultava as mudanças físicas nas escolas, a formação docente e equipe técnica. Além disso, a realização prática do projeto Escola Cabana necessitava da participação dos profissionais da educação. A carreira docente recebeu especial atenção dos elaboradores das novas políticas educacionais para o município de Belém. Nesse ponto, outros dois trabalhos também contribuí para a compreensão de como se deu esta construção pedagógica. O primeiro é de Silvia Letícia D'Oliveira da Luz, Mestrado em Educação na UPFA de 2008, sob o título: “A valorização do profissional da educação e a carreira docente: a experiência do governo de Frente Popular em Belém do Pará”. Sua ênfase foi na formação dos professores enquanto política contraposta ao modelo neoliberal da educação.

A pesquisadora questiona a organização do Estado, e das políticas educacionais, em torno da política capitalista e a forma que o Estado assume tal tarefa. Para a autora, há uma relação direta entre as crises do capital no neoliberalismo e a qualidade social da educação. Diante de tais crises no sistema, o Estado se posiciona com reformas educacionais na lógica do trabalho, em especial as que afetam as carreiras dos docentes, ao exigir flexibilização e competitividade para se tornarem eficientes na sociedade de mercado. (LUZ, 2008)

Em Belém o quadro educacional era deficitário e seu IDH abaixo da média nacional. Diante desta realidade, a frente política que assumiu o poder a partir de 1997 reorientou a organização da carreira docente, de modo que houve ganhos como a “eleição direta para diretores como maior conquista por demandarem maiores espaços

na gestão democrática” (LUZ,2008, p. 159). Outro ponto positivo foi a conquista da hora pedagógica, com um dia na semana para a formação continuada ou planejamento escolar. Neste período de tempo, os alunos ficavam em atividades extraclasse.

Em seu trabalho, Luz (2008) se posicionou criticamente em relação às políticas governamentais para a educação em Belém, as quais se aproximam do padrão neoliberal de concorrência existentes, também, em outras áreas do serviço público, como no caso da educação. Isto pode ser notado na gestão de algumas escolas, que conseguiram maior atenção do poder municipal, ao adotarem a racionalidade técnica da administração proposta pelas bases neoliberais, em detrimento da visão mais humanizada da Escola Cabana.

No campo da prática pedagógica, trabalhos como o de Diana Lemes Ferreira, intitulado “Políticas de formação docente do projeto Educação Cabana: dilemas e desafios da implementação do programa de formação continuada”, dissertação de mestrado também da UFPA, verifica-se que a visão do professorado aproximam-se da visão de uma gestão democrático-popular, a qual deve valorizar, principalmente, a qualidade da formação docente. . . Sua dissertação questiona a vinculação entre proposta econômica neoliberal, exigida pelos credores internacionais, com os caminhos pedagógicos propostos à gestão escolar nacional e, particularmente, ao norte do país.

Para a autora, o projeto político pedagógico da Escola Cabana é mais propositivo em relação às políticas de formação docente no Brasil , pois se além a necessária qualidade formativa do corpo docente.. Parte central do projeto da Escola Cabana, era a formação de docente, elevando, assim, o nível de formação e de integração às propostas construídas pelo conjunto da sociedade.

Do ponto de vista prático, a Secretaria de Educação via os professores como sujeitos ativos e atuantes. Entretanto, para o professorado, o papel da Secretaria não atendia as expectativas no processo de formação continuada. Assim, compreendemos que tenha faltado um processo mais direto e ativo para o envolvimento dos profissionais, até mesmo porque, o manual da Escola Cabana assim exigia.

Segundo Ana Maria Smith Santos, no seu trabalho de mestrado: “Os cadernos de Educação Cabana (1997-2004)”, apresentado ao programa de Educação, História, Política e Sociedade da PUC/SP.

o projeto político pedagógico elaborado pela Secretaria de Educação de Belém, ocorreu em dois momentos importantes: no primeiro e segundo governo do Partido dos Trabalhadores. Ana Maria afirma que “os Cadernos de Educação trazem as prescrições para os professores, fazendo circular uma noção de atuação profissional afinada com a reforma educacional implementada no município.” (SANTOS, 2005, p. 37)

No entanto, ao contrário do que vimos em outros trabalhos aqui apresentados, Santos defende que o processo formativo não ocorreu apenas de cima para baixo. Houve a participação ativa dos profissionais da educação, de forma a conceder espaço e representação para aqueles que eram apontados como os responsáveis diretos pelos problemas de evasão e repetência. Nesse processo, a intencionalidade do novo governo, em ampliar as bases de participação nas políticas públicas para a cidade, foi atingida, segundo a autora.

Não obstante a análise de Santos (2005) referir as mudanças nos projetos pedagógicos ao período do Partido dos Trabalhadores para o país, Edna Abreu Barreto, em seu doutorado intitulado: “Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana”, pela Universidade Federal Fluminense em 2008, alega que a década de 1990, foi marcada por uma efervescência de mudanças educacionais com as reformas no governo Fernando Henrique Cardoso.

Com base no exposto acima, verificamos que o levantamento e revisão da literatura da temática em questão, permitiu-nos perceber que a maior produção sobre o projeto Escola Cabana, está entre os mestrados em Educação.

Para o diálogo com a presente pesquisa com o que já foi produzido, escolhemos os trabalhos que abordam, sobretudo: a política de formação docente currículo e temas correlatos.

No trabalho de Barreto (2012), temos nosso ponto inicial, com a afirmação da autora, que diz que ao se pensar a elaboração dos currículos, não se levava em conta as lutas e os embates em torno de projetos políticos (BARRETO, 16).

A autora nos chama a atenção para a observação de um projeto “democrático e popular contra uma escola tradicional que privilegia apenas o segmento já favorecido da sociedade” (BARRETO, 2012, p. 382). Enfatiza, ainda, que esta construção não ocorre de forma pré-definida, determinada por relações socioeconômicas, pelo contrário, leva os envolvidos a um “processo de significação” de suas práticas no processo educacional. De tal forma que, paralelo ao movimento “oficial” dado pela política educacional liberal, ela aponta que o contraditório surge com a emergência de governos de esquerda ao poder e que implementam outra base curricular em suas gestões. Assim, em Belo Horizonte, Distrito Federal, Porto Alegre e Belém novas perspectivas curriculares seriam pensadas levando em consideração elementos culturais fora do sistema padronizado de educação. (BARRETO, 2012, p. 383)

O embate ao qual a autora se refere, dá-se durante os anos de 1990, momento no qual políticas públicas para a educação são pensadas não apenas localmente, mas, principalmente, mediante as orientações de organismos financeiros internacionais.

Nesse contexto, Barreto destaca, em seu referencial teórico, o trabalho de Stephen Ball, que enumera cinco contextos para se pensar os currículos: Influência de grupos de interesse, produção de texto, na qual se impregna “uma ideologia, as práticas políticas que se levam à produção de efeitos e consequências na vida social, os resultados que podem caminhar para a justiça, igualdade ou liberdade individual e as estratégias políticas” (BARRETO, 2008, p. 16-17).

A autora parte da leitura do pós estruturalismo, num contexto de globalização e complexidade, para entender a política de currículos. Diante de um Estado impotente reorganiza-se a educação. Em Stuart Hall, Barreto encontrou uma novidade contraditória: o sistema era global uma vez que suas “operações são planetárias” mas não é global se entendermos uniformização e produção de resultados idênticos (BARRETO, 2008, p. 47).

Baseada em Macedo (data do trabalho), a autora sustenta a validade de o currículo ser híbrido e “os sistemas culturais são confrontados com sua insuficiência pela negociação com a diferença” (BARRETO, 2008, p. 48)

Desta forma, viu-se como positivo, a política de ciclos, a criação de espaços de aprendizagem como sala de recursos, sala de leitura e laboratório de informática, os quais saíram do manual da Escola Cabana, como mecanismos para um progressivo desenvolvimento dos alunos e tem sua origem no início dos anos 1980, como alternativa ao elevado índice de evasão e repetência. Neste sentido, pensar na contramão do que se estabelecia como política oficial era uma forma de enfrentamento e confrontação para elevar a qualidade da educação em Belém.

O novo modelo, segundo a autora, questionava O que? Para quê? Como? Quem? Avaliar, pois não se utilizava de instrumentos utilitários e técnicos, mas intencionava uma “função diagnóstica considerando a escola como um todo.” (BARRETO, 2008, p. 107).

Mesmo diante das críticas encontradas entre os professores, como resultado, a autora afirma ter havido uma maior integração dos mesmos nos processos decisórios, principalmente no interior das unidades escolares, construindo maior espaço para elaborações coletivas e democráticas na educação municipal.

Outro trabalho importante de doutorado sobre a Escola Cabana é de Sônia de Jesus Nunes Bertolo, da Universidade Federal de Minas Gerais. Escrita em 2004 tem como título “Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola”. É uma das produções que mais contribuiu, para o nosso trabalho, no entendimento da proposição do novo projeto pedagógico para a educação, mas muito mais aprofundado para a própria cidade como um todo. As correlações de força estavam a todo momento pautando a reorientação curricular bem como a de seus pares.

A autora analisou as políticas de formação de professores nos anos de 1990, dentro de um cenário de redefinição do sistema nacional de educação. Ela faz este debate a partir da contextualização das reformas advindas do Plano Decenal Escola para Todos, da LDB e do PNE. Tais definições são vistos desde as perspectivas

teóricas e acadêmicas até a discussão entre as entidades sindicais e científicas como ANPED, ANFOPE, e CONED.

Sônia Bertolo relaciona as políticas de formação docente às necessidades do mercado. Mas para não ser reducionista, tenta ir além de tal consideração e afirma que “os processos de reformas educativas se formulam sob a influência de um conjunto de fatores inter-relacionados que compõe esse complexo campo de estudo” (BERTOLO, 2004, p. 62). São características sociais, econômicas, culturais e políticas.

A autora recorre a Popkewitz, Shiroma e Castells para entender a elaboração do currículo e, a partir do mundo globalizado, das transformações econômicas, científicas e das relações pessoais. Destaca o conceito de flexibilidade, que Castells elabora como sendo o “responsável pela individualização dos trabalhadores e descentralização do trabalho” (BERTOLO, 2004, p. 65). Portanto, o século XXI concentra seus pilares na rede e na sociedade informacional.

As reformas educacionais dos anos 1990, do século XX, colocavam a escola como a porta de entrada para o “projeto de modernização de uma sociedade, depende do acúmulo de inovações tecnológicas, e, a educação é vista como uma estratégia fundamental para se alcançar o este desenvolvimento” (BERTOLO, 2004, p. 69).

Nesse contexto conceitual, a autora busca compreender quais embates as reformas educacionais provocam. Para isto, se sustenta em Popkewitz, que indica que os envolvidos no processo escolar “se defrontam com mecanismos de resistência ou de convivência pacífica que vão minando o poder da reforma” (BERTOLO, 2004, p. 72).

Mais que isso, Bertolo investiga a relação entre o Estado, que quer se modernizar, o papel da educação e a discussão em torno das reformas educativas contemporâneas, exige uma compreensão dos processos de modernização do Estado e do entendimento de como tais reordenamentos institucionais, interagem com a escolaridade (BERTOLO, 2004, p. 73).

Segundo a autora, dois são os marcos fundamentais na América Latina: a abertura para a democracia pós período militar e os investimentos de organismos como: FMI, BIRD, UNICEF e ONU. No Brasil esta onda também chega e é colocada nos PCN's:

as reformas que se tem operado no campo educacional enfatizam a necessidade de formar profissionais mais adaptados às exigências do setor produtivo (...) prevalece a ideia de que os professores ocupam uma posição estratégica no sentido de viabilizar as reformas educativas. (BERTOLO, 2004, p. 76)

A formação continuada e a formação inicial, passavam a partir de então, a serem ressignificadas. É neste contexto, que a autora insere as propostas alternativas de educação, encontradas em algumas cidades brasileiras, as quais faziam parte de um movimento de renovação pedagógica, que se desenvolvia em muitos países desde a década de 1970. Neste contexto, os professores tinham um papel importante. Segundo Contreras (2003):

movimento não tinha a preocupação em controlar a realização fiel de um programas, mas se ocupava com os seus desdobramentos na prática e na forma de conceber o ensino. Professores figuravam como agentes sociais ativos que buscavam mudanças na educação e na sociedade. (apud BERTOLO, 2004, p. 110)

Na sequência de sua análise conceitual, Bertolo, segue apresentando as propostas feitas pela Secretaria de Educação de Belém - que aqui já foram apresentadas: hora pedagógica, turmas de aceleração, política de ciclos -, através da documentação produzida, qual seja, os Cadernos e Educação e os programas de governo das gestões petista.

A conclusão que chega a autora, diante deste conjunto de experiências, é que “a institucionalização e a existência de órgãos colegiados refletem, pelo menos em nível de discurso, uma necessidade de se promover uma postura de co-participação e de co-responsabilidade na promoção da democratização da escola pública” (BERTOLO, 2004, p. 140)

Faz críticas à forma como os administradores da Escola Cabana exaltam seus papeis, afirmando haver uma lacuna entre 1835 com a Cabanagem e 1997 com a Escola Cabana, pois, para a autora, não houve nenhum ganho democrático do passado neste intervalo de tempo. Outrossim, Bertolo afirma que “a Escola Cabana em seus documentos, faz uma ruptura radical com o passado, negando o passado, reforçando dessa forma a tese da descontinuidade que tem se constituído uma característica da tradição política brasileira” (2004, p. 145). Ela dá continuidade, afirmando que há uma

intenção político-ideológica no projeto que é “a politização dos sujeitos que integram a comunidade escolar, visando à construção de uma sociedade socialista” (BERTOLO, 2004, p. 146). É a escola o único meio para isso?

No presente trabalho, se quer afirmar o contrário: que há uma vinculação entre a Cabanagem e a Escola Cabana, na medida em que esta última aproximava a democracia e participação, como pilares levantados, também, pelos cabanos do passado, retomados pela gestão do PT em 1997.

Pretendemos debater com Bertolo os aspectos do uso da Cabanagem, da possibilidade de instalação de um regime socialista, além da própria questão da participação popular e gestão democrática. Queremos delimitar os sentidos que participação popular e gestão democrática assumem mesmo diante da intervenção da administração.

Na sequência, a autora aborda o documento Escola Cabana, como uma opção de construção para uma educação democrática e popular, que trata da qualidade da educação, da ideia de ciclos, de turmas de aceleração e da formação continuada. Esse último item é extensivamente discutido por Bertolo, que ao contrário de outros trabalhos por nós analisados, apresenta uma análise mais aprofundada, ultrapassando os trabalhos centrados em tabelas.

Ao final, a autora fecha o trabalho de doutorado trazendo a ótica dos professores e gestores sobre a formação continuada, usando como referência de análise, os trabalhos de Novoa, Perrenoud, Candau e Mediano. Bertolo conclui que a formação continuada é uma renovação constante da “construção de uma identidade profissional sistêmica contínua, associada aos propósitos da iniciação à pesquisa do professor, valorizando e reconhecendo a experiência prática do docente” (BERTOLO, 2004, p. 211).

Apesar da importância da formação continuada, no geral há um relato de crítica e descontentamento, devido à falta de sintonia entre conteúdos e as necessidades dos professores; além da falta de um espaço de troca de experiências; que agregasse todos os tipos de professores, independente do grau de formação,

nem tão pouco se garante a implementação de política de valorização docente apenas com introdução ideias sobre colaboração, autonomia e participação popular. É preciso ir mais longe para concretizar as intenções e princípios do

modelo de formação de professores centrado na escola (BERTOLO, 2004, p. 292)

Bertolo ressalta a importância da formação continuada trazida pela Escola Cabana, mostrando seus acertos, mas revelando a dificuldade de romper com práticas tradicionais na formação de professores; e ultrapassar a falta de liberdade e autonomia para os mesmos, pois a prática construída não conseguiu se “desvencilhar [d]os entulhos tradicionais ainda disseminados nas escolas” (BERTOLO, 2004, p. 300). Ademais, a prática da Secretaria de Educação demonstrou um distanciamento em relação à teoria posta nos documentos, sobretudo em relação à autonomia da escola, questionada pelos professores. A autora, destaca, assim, que há um prevalecimento de elementos tradicionais, mesmo quando a Escola Cabana falava em inovação e novas perspectivas para a educação. Na teoria, a cartilha da Escola Cabana enfatiza a importância de práticas autônomas e próximas dos setores sociais, que procuram canais democráticos de expressão.

Interessa-nos, particularmente essa proposta de contato com os setores sociais na elaboração dos projetos pedagógicos. Assim, foi selecionada outra dissertação de Mestrado que dialoga com nosso objeto, cujo título é: “O processo de construção de políticas de inclusão social no Projeto Escola Cabana: consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal”, defendida por Izabel Oliveira, na faculdade de Educação da UFPA, no ano de 2007. De modo geral, a autora, se questiona se houve a inclusão ou não de movimentos sociais na Escola Cabana. Para tal, analisa documentos oficiais, material dos movimentos sociais e entrevistas com os dirigentes da educação.

O primeiro passo de Oliveira é verificar se a aplicação das políticas públicas deram espaço ou cercearam os movimentos das mulheres, de homossexuais, de negros e dos PNEE's, analisando os documentos produzidos desde a abertura democrática e a formulação de espaços para o movimento social. A autora verifica que é nesse período histórico que surgem políticas educacionais e a construção de espaços públicos inclusivos e participativos, como Escola Plural, Escola Candanga, Escola Cidadã, Escola Inclusiva em Santo André e Escola Popular em São Paulo (p. 51).

De acordo com Oliveira, na plataforma política “Governo do Povo” quatro eram os pilares: Democratização do Estado, Participação Popular, Transformação Cultural Política Local e Inversão de prioridades. A ideia de gestão participativa era definida como sendo o “fortalecimento das instâncias de discussão e deliberação como os diferentes conselhos existentes no interior da escola, conselhos tutelares, de ciclo entre outros; sugere atitudes mais autônomas, participação popular e formação da cidadania” (OLIVEIRA, 2007, p. 102).

O ponto alto do trabalho de Oliveira, foi as entrevistas com os grupos que se envolveram nos movimentos sociais, delimitando as expectativas, ações e debates nos quais estiveram envolvidos no projeto Escola Cabana.

De forma geral, o que se percebe pelas entrevistas é que não houve intervenção direta na escolha dos representantes e uma vez fazendo/compondo os Conselhos, estes tinham a liberdade de exposição de suas ideias com autonomia, sem que “práticas clientelistas” vigorassem.

A maior contribuição deste modelo de escola, para a autora, foi com as mulheres negras que se mostravam mais organizadas; mas também levou o movimento homossexual a se afirmar e organizar suas reivindicações.

Oliveira aponta que muitas dificuldades foram encontradas no quesito inclusão, devido à “resistência dos educadores das escolas e dos técnicos da SEMEC em enxergá-los enquanto sujeitos capazes de pensar e atuar sobre a realidade educacional do município” (OLIVEIRA, 2007, p. 167). Os erros ainda persistiram no sistema de corporativismo, muitas vezes informados pelos princípios neoliberais. No entanto, apesar das dificuldades e erros de implantação, é que houve grande abertura para a participação popular.

Com base na análise de toda a produção acadêmica arrolada nesse trabalho, notamos que a investigação acadêmica precisam ser complementada com uma observação mais atenta ao elemento político e histórico, os quais assumem o novo elemento da época: a gestão democrática da educação.

De modo geral, verificamos que a revisão da literatura foi importante para delimitação do nosso objeto de pesquisa, pois a maior parte dos trabalhos analisados aborda o funcionamento do dia-a-dia das escolas, a relação de professores e gestores

frente às novas políticas educacionais. Nenhuma delas, entretanto, com o enfoque que aqui se pretende dar, pois focaremos nossa investigação na correlação entre participação popular e gestão democrática na educação.

Do ponto de vista metodológico, as produções analisadas são muito próximas entre si, valendo-se de entrevistas e análise documental, diferenciando-se apenas nos referenciais teóricos. Há, também, análises do discurso como caminho para entender a significação pretendida pela administração, ligada ao novo olhar para a educação, com a problematização da Escola Cabana. Os resultados também estão muito próximos, uma vez que muitos abordam a temática da formação continuada e a recorrente crítica dos professores ao processo de implantação do projeto da Escola Cabana.

É importante destacar, que os trabalhos analisados apontam que a própria população local vislumbrava uma reorganização da sua história. A Cabanagem, por mais de um século, foi apenas analisada pela visão das classes dominantes da região e mesmo do Brasil, como um movimento político rebelde, sem objetivos, que tentou desprender-se do território nacional. No entanto, os anos de 1990 trazem outra perspectiva, a reinterpretação a partir da ótica dos vencidos. Há a apropriação da luta cabana em prol da liberdade e da emancipação do povo trabalhador paraense. Nossa história, em grande parte, foi construída pelo poder público como concessões e não como conquista.

Neste trabalho, portanto, temos como objetivo, analisar mais detidamente a correlação entre os mecanismos efetivos de participação popular no processo de elaboração e aplicação das propostas deste modelo de educação. Nosso questionamento central é: se o período se intitulava “Governo do Povo”, como se explica os descompassos entre a ideia de participação popular e a efetivação da mesma?. A problematização aqui proposta, perpassa o resgate da memória e do sentido das ações, que cabanos do século XIX e os “cabanos do século XX realizaram. Queremos verificar se o Plano Político Pedagógico foi elaborado, para possibilitar o exercício da cidadania, enquanto sentido de luta e resistência, como ocorreu na Cabanagem. A expressão política da Escola Cabana se ocupava com a cidadania ou era apenas propaganda sem profundidade?

Por fim, questionamos qual significado o termo “Educação Cabana” assumiu e se houve real proximidade com o espírito da Cabanagem, um espírito este de luta, de defesa de direitos e busca por cidadania. A hipótese de construção e a aplicação das ideias propostas pelo projeto político pedagógico da Escola Cabana, foi concretizada de forma democrática, requerendo constantemente suporte intelectual e ações práticas para a realimentação do modelo educacional. De tal forma que, a participação popular foi item indispensável para a concretização deste modelo de escola cidadã.

Nosso objetivo geral nesse trabalho, foi analisar o processo de desenvolvimento da Escola Cabana como lugar popular de organização, reflexão e proposição de políticas públicas para o projeto político pedagógico da Escola Cabana.

Como objetivos específicos destacamos:

- Sistematizar a concepção de educação do Partido dos trabalhadores.
- Analisar o material “Cadernos de educação cabana” a partir da nova LDB, com vistas a compreender os debates a respeito das concepções de gestão democrática e cidadania;
- Descrever e problematizar a experiência proposta pelo Projeto Escola Cabana durante a gestão do Partido dos Trabalhadores em Belém;
- Identificar, examinar e avaliar como foram construídos os mecanismos que estruturaram as bases teóricas e práticas da Escola Cabana;
- Analisar como se concretizou a participação popular ao longo da construção e aplicação deste modelo educacional;
- Apontar quais os problemas encontrados ao longo da aplicação das políticas.

Reitero que esta pesquisa se enquadra na metodologia qualitativa. Sua abordagem foi feita com base em fontes bibliográficas, documentais e entrevistas, com foco nas relações sociais implicadas na educação e nos seus elementos de constantes transformações, os quais estão, a todo o momento, condicionados “pela realidade social no sentido de produtividade histórica” (DEMO, 1992, p. 90)

Além da análise das condicionalidades da efetivação de uma gestão educacional democrática, nesse trabalho buscou-se identificar as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo social estudado, bem como as questões endógenas e exógenas pertinentes ao objeto.

De forma geral, procuramos dar visibilidade à ação do sujeito histórico brasileiro que “dentro do contexto objetivo, não se deixa reduzir a mero paciente da história ou objeto de manipulação externa (...) coloca-se, sobretudo a importância das condições subjetivas para transformações históricas” (DEMO, 1992, p. 96).

Com relação à coleta de dados, enfrentamos alguns desafios metodológicos, inerentes à própria natureza das fontes. A coleta de material sobre a gestão do Partido dos Trabalhadores, por exemplo, ficou limitada ao material existente na Fundação Perseu Abramo e à entrevista realizada com o ex-secretário municipal de educação de Belém, Luiz Araújo.

CAPÍTULO 1

OS PILARES DE SUSTENTAÇÃO DO PROJETO ESCOLA CABANA: RESGATE DA MEMÓRIA CABANA E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

1.1 RESGATE DA MEMÓRIA CABANA COMO BASE PARA IDENTIDADE E EDUCAÇÃO EM BELÉM

A proposta de investigação da Educação Cabana, criada pela gestão do Partido dos Trabalhadores, em Belém, relaciona-se à evocação de antepassados, tidos como bravos e resistentes, funcionando como inspiração de luta, mediante as marcas profundas deixadas no ideário da população do norte do país.

Neste momento, a retomada dos estudos sobre o Pará surgiu na expectativa de trazer novamente à tona, uma região do país que em muito tem a contribuir para a compreensão da formação política do país, da dimensão social e cultural, que os movimentos políticos e sociais brasileiros podem deixar para as gerações futuras.

Entre eles, o movimento regencial, conhecido como Cabanagem, alcançou forte caráter popular e deixou sua marca para a história. Na região que hoje forma o estado do Pará, entre 1835 e 1840, aproveitando-se de um momento de crise da direção da província, uma camada da população, composta por pobres, pequenos e médios camponeses, escravos negros e indígenas, se organizou em torno de ideias revolucionárias e preparou um ataque àqueles que os oprimiam.

Em pesquisa anterior, durante um Mestrado em Ciência Política, pude investigar o movimento na sua gênese e desenvolvimento. Muitas ideias que aparecem neste primeiro momento desse texto, são resultados das inquietações vividas durante aquele processo de investigação.

Com o passar dos anos, percebi que o sentimento de luta e o resgate da memória cabana eram uma marca presente entre os que possuíam um olhar progressista. Assim, ao buscar um ponto de confluência entre educação e inclusão social, encontrei a Escola Cabana como principal exemplo de um bom tema para o desenvolvimento no doutorado, pois neste projeto educacional, os organizadores

procuraram vincular a memória dos cabanos com um determinado modelo e orientação política para a educação. Inspirados pelo ideário de luta por cidadania, defesa das populações locais e emancipação, a gestão do Governo do Povo, de Edmilson Rodrigues, vinculou raízes fortes do que desejava como expressão para a educação.

Portanto, nada mais importante do que situar as características deste movimento histórico, social e político, os quais são alimento para a defesa de uma educação democrática e popular, no intervalo de tempo que segue entre 1997 e 2004.

1.1.1 Os condicionantes internos e externos do movimento cabano

A Cabanagem existiu em um cenário interno de grandes possibilidades e expectativas de mudanças. A vinda da família real em 1808 e, posteriormente o processo de independência, trouxeram uma vida mais intensa para a economia e para os debates em torno do caminho político seguido pelo país. Estes dois momentos segundo Lyra (1994), contribuíram para o aumento populacional e, conseqüentemente para a elevação do número de pobres livres, uma vez que os postos de ocupação eram reservados aos homens ligados diretamente à posse da terra e ao comércio.

Outro aspecto importante politicamente se deu durante a Regência. Para Décio Saes (1988), foi nesta fase de desenvolvimento do Brasil, que liberais e conservadores iniciaram uma disputa a respeito de quem seria a força majoritária representada política e economicamente. Diante da presença viva de portugueses, na condução dos negócios nacionais, uma camada de pequenos proprietários rurais, pequenos comerciantes, artesãos e setores urbanos participavam do crescimento do lucro do Estado, mas não partilhavam das mesmas benesses que as dominantes. Queriam espaço no poder e “gozar de maior proteção do centro” (FAORO, 9.ed, p.321). Era uma fase em que as relações internas de troca se dinamizavam. De acordo com Maria Silvia de Carvalho Franco, em paralelo à economia monocultora de exportação, formou-se um mercado interno para o abastecimento local, dando origem a “homens livres e expropriados, mas dentro da estrutura social” (FRANCO, 1997, p. 10)

No âmbito político-econômico, mais especificamente influenciador do movimento, houve algumas intervenções paralelas. Uma das primeiras foi o cenário externo ao

Grão-Pará. A Cabanagem ocorreu num período em que, internamente, ocorria a incidência de uma série de outros movimentos a favor e contra a ordem estabelecida durante a fase regencial pós-independência. São exemplos a Revolução Farroupilha (1835-1845), a Sabinada (1837- 1838), a Balaiada (1838-1841), a Revolta dos Malês (1835) entre outros movimentos.

Outro ponto importante, foi a própria configuração interna da província que contava em sua população, com um misto de classes e anseios que fizeram a Cabanagem assumir um contorno diferente daquele que ocorria em outros lugares do Brasil. No Pará, a presença de escravos indígenas e pequenos produtores rurais era muito maior que no restante do país.

Diferente também do restante do país, a província do Grão-Pará não era formada por grandes latifundiários. Os dados demonstram que, médios e pequenos proprietários de terra era o que predominava. E o setor de comércio já tinha um grande espaço controlado por ingleses, em sua maioria. Ademais este ponto do Brasil, contou com a força escrava não só negra africana, mas, também, com os indígenas de diferentes tribos.

Ítala Bezerra da Silveira nos apresenta dados coletados a respeito da questão fundiária no Pará durante o século XIX. Revela que, diferente dos demais espaços brasileiros, a região não contou com a formação de extensas áreas latifundiárias. Ao contrário, “estabeleceu-se na região uma economia de subsistência, da qual apenas um pequeno excedente era exportado” (SILVEIRA, 1994, p. 123). Outra contribuição da autora é a de que, a concessão de terra se deu também a escravos indígenas e mestiços. Em comparação com as Capitânicas do Maranhão e Piauí, a Capitania do Pará possuía cerca de 51% de seus lotes entre 1.000 e 5.000 hectares. Em termos de produção, enquanto Piauí e Maranhão se concentravam no cultivo de gado, o Pará usava 65% suas terras para lavouras (SILVEIRA, 1994).

Ainda como influências externas, identifiquei que a Cabanagem é a soma do reflexo da ação desempenhada por pensamentos liberais, republicanos e libertários. A Revolução Francesa, a Revolução Americana e a Revolução da Guiana Francesa, principalmente, exerceram papel importante na propagação de ideias políticas entre as diferentes camadas da sociedade do Grão-Pará. (SANTOS, 2004) Esses movimentos

deixaram como principal marca, a luta popular por cidadania na qual o expoente central foi uma população excluída dos centros de decisões.

1.1.2 A eclosão do movimento cabano

A região paraense, diante de sua localização geográfica e das políticas definidas pelos portugueses para esta área, estabeleceu muito mais proximidade com a Europa do que com a própria Corte no Rio de Janeiro. Foi marcante, desde sempre, a presença de portugueses e ingleses na vida política e econômica.

Ainda em relação ao espaço territorial, a fronteira com a Guiana Francesa contribuiu para que a entrada de negros vindos de outras áreas da América fosse possível. Estes traziam informações, notícias e experiências das demais áreas por onde passaram e, em muito, influenciaram seus pares com ideias contrárias às políticas local e central. Tais elementos, dentre outros, permitiram que um cenário de intensa crítica por parte da população mais pobre fosse sendo gradativamente acumulado.

Os principais acontecimentos que deram início à Cabanagem datam de 1835. Nesta ocasião o líder local, Batista Campos, organizou uma resistência armada no interior da província e avançou sobre a capital Belém contra a classe dominante, predominantemente portuguesa, que historicamente aviltou a classe trabalhadora local. Os negócios da província eram disputados por portugueses e brasileiros, além dos ingleses que ali se instalaram.

Nesta fase inicial da Cabanagem, Batista Campos tinha a seu lado, uma massa distinta de trabalhadores, que desde há muito tempo vinha sofrendo com as ações de seus donos, fossem eles os escravocratas ou latifundiários,

Entre os índios, mestiços e negros que formavam a grande massa da população trabalhadora, esse ódio reavivava uma ira mais antiga, calada durante séculos mas não por isso esquecida, contra o colonizador português, cuja brutalidade era rememorada na tradição oral das aldeias e senzalas, e era reproduzida no cotidiano da exploração do trabalho escravo e semi-escravo das fazendas e outros centros de produção da época.(...) (GUIMARÃES, 1978 p.104)

Esse contingente, em 7 de janeiro de 1835 mata o presidente da província e outras lideranças conservadoras e aclamam como novo presidente, Félix Clemente Malcher (RAIOL, 1970, p.154), que representava os proprietários de terra que

participavam do movimento. Sua permanência no poder foi marcada pelo distanciamento em relação às massas cabanas pobres e que o conduziu ao poder. Ao mesmo tempo, abriu espaço para os lusitanos voltarem aos seus lugares de antes da revolução.

Como resistência a essa ação traidora, os verdadeiramente trabalhadores cabanos escolheram entre si representantes de sua mesma origem. Foi quando um racha no movimento delimitou contornos mais democráticos e populares na Amazônia. Estava agora no topo do poder cabanos. os irmãos Antônio e Francisco Vinagre, ao lado do futuro presidente popular da província Eduardo Angelim.

Com pouco mais de um mês de governo, Malcher foi deposto e Francisco Vinagre conteve as forças de repressão com o apoio do povo. Um de seus atos, foi a reorganização do Conselho Cabano, criado no início da revolução. Dele passou a fazer parte uma maioria de cabanos lavradores, foreiros e chefes militares cabanos. (SANTOS, 2004)

Em discurso ao povo, Vinagre estabeleceu os pontos que caracterizariam a luta cabana a partir daquele momento: “soberania popular, fim da escravidão e da subordinação aos portugueses” (SANTOS, 2004, p.56). Mas, apesar de sua origem cabana, no poder se deixou corromper com a centralização do poder e cedendo às investidas do poder central. Suas atitudes foram mimando o que havia de expectativa e de autonomia política entre a massa revolucionária.

Enquanto isso, próximo a Belém, organizava-se uma força legal, representante do governo central que investiu acirradamente contra a resistência cabana na capital. Francisco Vinagre e alguns líderes cabanos foram presos e outros tantos mortos. Diante das ofensivas, se retiraram para o interior esperando o melhor momento de retornarem à capital.

Nos lugarejos do interior, por onde se espalharam as forças revolucionárias, aglutinaram mais seguidores e se fortaleceram ao ter um novo presidente, Eduardo Angelim. De origem popular, lavrador, jovem, aos 21 anos assumiu a condução do movimento no período mais autônomo da Cabanagem.

Esta última fase, se caracterizou por uma marca democrática maior e popular. Conseguiram organizar a economia via produção de borracha, realizavam constantes

assembleias para definir as ações revolucionárias e discutiam a liberdade dos escravos. Alguns setores do clero estiveram ao lado dos cabanos dando sustentação ideológica ao movimento, que contava muito mais com habilidades para a luta armada. Mas uma nova e intensa força legal foi enviada à região sob a liderança de Francisco José Soares de Andréa. Desta vez os cabanos não conseguiram resistir ao poderio armado dos militares. Decorridos longos períodos de resistência, mortes, prisões, interferência estrangeira por parte da Inglaterra, resistiram com organização de guerrilhas dentro da mata amazônica. Retiraram-se para o interior alcançando áreas bem distantes de Belém seguindo as margens dos rios. Deixaram para trás um rastro de sangue, frente os mais de 40 mil compatriotas mortos na defesa da liberdade aos cabanos. Durante anos foram registrados focos de resistência. O ano de 1840 marca o final do conflito, ao ser concedida anistia aos participantes do movimento.

Apesar da derrocada do movimento cabano, sua presença nas memórias e focos de resistências, se impuseram na formação do corpo de trabalhadores criados por Andréa, para dar uma ocupação à população pobre e aos participantes do movimento, permitindo, ao mesmo tempo, a reestruturação econômica da província (SALLES, 1992, p. 144).

1.1.3 As diversas interpretações sobre o movimento cabano

A Cabanagem entrou para a história local e nacional, muito pelo expressivo número de mortos e menos pelo seu significado enquanto movimento social e político representante das camadas aliadas do poder. Mas, em contraposição a esta perspectiva, a vinculação da memória cabana, relativa à sua luta, foi rememorada, especialmente, durante o governo do PT, não só na educação, mas enquanto essência das políticas que informaram à gestão. No entanto, o resgate da memória já tinha sido utilizado por outro governo, de direita, representado por Jader Barbalho entre 1983 e 1986.

Verdadeiramente nas fileiras da Cabanagem, estiveram escravos indígenas e africanos. Em comum, ambos ansiavam pelo “fim da subordinação aos dominantes portugueses, por soberania popular e o fim da escravidão” (SANTOS, 2004, p. 61). Isto

pode ser visto quando se observa a composição social das fileiras cabanas. Aponto, ainda, outros representantes que eram os caboclos. Vicente Salles, diz que são “não apenas uma configuração étnica, mas, sobretudo cultural (...). Nesse sentido, caboclo, que sempre constituiu parcela considerável da população local, integraria a classe dos ‘libertos’, ou seja, a parcela revolucionária por excelência no movimento da Cabanagem.” (SALLES, 1992, p.137).

Os libertos ficaram, de acordo com este autor, à margem da escravidão, em condições precárias e marginalizadas. Mas alcançaram, assim como os demais participantes, fundamental participação nas frentes de resistência.

Por tais características, concordo com Paolo ao afirmar que a Cabanagem foi a imagem das dicotomias sociais e a identificação de seus responsáveis. A saída para esta situação seria a socialização do poder, levando à base popular uma melhoria social e política.

Seu caráter popular deve ser reafirmado bem como seu propósito inovador e progressista para a época. Os cabanos viam o fim do governo português como a entrada numa nova forma de organização e de melhoria de vida. Mostraram-se mais avançados que a elite portuguesa ali presente. Propuseram mudanças sociais que contribuiriam para o fortalecimento da população tanto política como socialmente. (SANTOS, 2004, p. 110)

Portanto, a visão popular defendida pelo PT, encontrou na luta dos escravos, indígenas e demais cabanos, uma inspiração para ressignificar o movimento, mesmo que em outro tempo histórico, o século XX.

Podemos considerar a postura da administração petista, enquanto perspectiva contra hegemônica, que dá ênfase aos processos políticos e culturais locais, . desvelando a influência hegemônica sobre a produção do conhecimento. De acordo com Walter Mignolo é necessário pensar o conhecimento, “no sólo historias locais, sino localizadas” (MIGNOLO, s/d, p. 4). Desta forma, estar-se-ia produzindo o conhecimento a partir dos elementos locais, com suas características próprias e suas reflexões sobre as ideias universais produzidas como sendo aquelas homogêneas e corretas.

Para a historiografia tradicional, a Cabanagem foi um movimento de rivalidade entre os naturais da terra e os colonizadores europeus. Ou como abordou Euclides da

Cunha (1946) em sua obra, uma luta do homem do sertão contra o homem do litoral. Já Raymundo Faoro, numa postura discordante de Cunha, entendia ter sido o movimento:

uma luta entre centro e províncias em busca da separação ou o dissídio entre o litoral civilizado e o sertão bárbaro, falsamente identificando o balaio com o cangaceiro. Essa imagem, possível no período colonial, seria obsoleta no século XIX, já definitivamente esboçada a unidade nacional, certas províncias que só poderiam viver, prosperar e engrandecer-se dentro do indissolúvel aglomerado nacional. (FAORO *apud* SANTOS, 2004, p. 6)

Mignolo, usando o conceito de epistemologia fronteiriça, traz à reflexão o conhecimento europeu e estadunidense, enquanto história universal que encobre a produção cultural resultante do conflito entre local e global.

El momento actual, de tendencia hacia los pos (occidentalismo, orientalismo, colonialismo, modernidad) puede ser tambien un momento en el que el poscapitalismo, que ya no depende de la unidireccionalidad imperial sino que está allí para quien lo agarre (por así decirlo), hace impensable la distinción entre occidente/oriente y, con ella, la desarticulación de todo el conjunto de categorías geoculturales que organizaron la distribución del poder en términos geo-epistemológicos (MIGNOLO, s/d)

Na medida em que há um poder implícito nas relações estabelecidas pela epistemologia universal, é possível inferir que a dominação seria colocada em cheque ao propor o esclarecimento de falsidades construídas pelo colonizador. Enquanto a produção a cerca da Cabanagem foi sendo produzida, várias foram as tentativas de calar a importância e o significado da Cabanagem.

Esta região foi historicamente interpretada pelo olhar do colonizador. O processo de conquista e manutenção do poder, fez com que o conhecimento dos paraenses tenha sido, por longos anos, mais próximo da Europa que do próprio Brasil. Mesmo após a independência do país isto permaneceu. Como exemplo desta aproximação, pode ser citado o período da *Belle Époque*, que alcançou com força Belém e Manaus no final do século XIX e início do XX.

É a discordância de concepção em torno da Cabanagem, uma marca registrada entre as análises teóricas, políticas e sociais nos mais diversos períodos históricos brasileiros. Isto demonstra também a riqueza de detalhes que compunha o processo histórico cabano.

Constatei que desde a década de 80, houve um crescimento na produção teórica sobre o movimento. Teses e livros foram elaborados fora do eixo norte do país, apresentando novos elementos para a compreensão da Cabanagem. As referências, que até então eram em maioria conservadoras, foram substituídas por interpretações, nas quais a Cabanagem passou a ser vista como um movimento popular expressivo no Pará, resultado do sentimento anticolonial e transformador da província.

São relacionados um novo conteúdo ideológico (reflexos das revoluções políticas internacionais) e a posição paraense diante de toda uma história de colonização baseada na escravidão negra e na servidão indígena. Acreditamos ser este mais recente período de estudos sobre a Cabanagem que reúne um maior número de informações e interpretações, contribuindo para a reflexão da construção do Estado nacional brasileiro. Enfim, uma gama de elementos que nos permitem apresentar a Cabanagem como um movimento repleto de implicações e contradições do processo histórico e político brasileiro. (SANTOS, 2004, p.4)

É sob este prisma, que retomo agora a investigação científica detendo-me ainda sob o estado do Pará. O significado do movimento cabano ficou impregnado no sentimento e mentes dos paraenses, que buscam constantemente resgatar a luta por uma sociedade sem contradições sociais gritantes, como aquelas vistas atualmente na região.

Uma das interpretações correntes sobre a Cabanagem, é que uma luta étnica. Levando em consideração as forças expressivas na região Norte do país, onde “negros escravos, mestiços e tapuios, lutaram contra brancos portugueses que detinham todo tipo de poder e privilégios na província” (SANTOS, 2004, p. 7). Ao analisar dos documentos, nota-se que os indígenas foram os mais afetados pelo avanço colonial português, ao serem destribalizados e aculturados. Todavia, a Cabanagem apresenta uma série de elementos marcantes, por meio dos quais vimos que o movimento é bem mais complexo:

Apesar de entendermos ter sido a Cabanagem um movimento de classes, esteve presente também um aspecto étnico especialmente por parte dos índios e brancos. Todavia, cremos que a Cabanagem não foi algo isolado por estar inserida em um momento político nacional determinado, de reconhecimento da autonomia brasileira frente a dominação portuguesa (SANTOS, 2004, p. 47)

Outra vertente de análise sobre a Cabanagem é vê-la como um exemplo de luta revolucionária. Pasquale di Paolo, sustenta a interpretação de que o movimento propiciou as contradições sociais e políticas da época, que permitiram aos sujeitos, que compunham a base da população, tomar o poder, excluindo as classes burguesas dominantes. Segundo o autor, “nesta linha reflexiva, passou para a história como uma revolução por pretender romper com a ordem predominante. Apropriara-se de conceitos burgueses como cidadania, povo, pátria, sociedade, liberdade e igualdade.” (2004, p. 10)

Com base no exposto acima, verifica-se que a Cabanagem foi um movimento singular na História do Brasil. Sua vinculação com as classes populares ficou evidenciada em sua trajetória. Os estudos históricos, feitos com base em documentação, demonstram que o povo trabalhador do Pará é o personagem chave desta revolução. Mas isto demanda desvendar quem realmente compunha este povo:

Defini-los apenas como caboclos, índios e escravos não é o suficiente para compreendermos o movimento. Ao identificarmos qual a função exercida por tais elementos dentro do movimento, nos remetemos a outras discussões e caracterização dos fatos ocorridos. (...) A partir de então os lavradores, foreiros, homens livres e todas as classes de negros escravos e índios, participantes dos movimentos políticos desde o início do século XIX, formavam a expressiva presença popular neste movimento (SANTOS, 2004, p. 34; 60)

As especificidades se aprofundam ainda mais, quando pensamos que esta população de trabalhadores do início do século XIX, composta por negros escravos e indígenas, formaram um movimento de classe autônoma a partir de uma deflagração da classe média local.

Assim, o Pará acompanhava a tendência mundial de enfrentamento das contradições trazidas com o século XIX, demonstrando, também, o avanço do movimento cabano na Amazônia, longe dos chamados centros políticos.

Ainda hoje, quando a região norte do país é estudada pelos livros didáticos, pouca importância é dada a ela. Muitas vezes, aliás, nem é citada. Assim, seja a interpretação de luta de classes ou de luta étnica, não encontram eco na população nacional como um todo. Segundo Pasquale di Paolo (1985), a principal marca deixada pela Cabanagem é a organização de uma sociedade democrática, pautada em cidadania e participação da população nos rumos da sociedade.

Assim como apontado em estudo anterior

a tentativa de se instituir direitos e deveres, espaço na política e economia paraense e, por parte dos negros e índios, seu retorno à condição de homem livre capaz de produzir, ser um trabalhador reconhecido por seu trabalho e não apenas um ser escravo sem vontade própria, mão-de-obra que a nada tinha alcance, nos habilita a falar em luta de classes (SANTOS, 2004, p.108)

É esse conjunto de iniciativas inéditas que marcaram a vida social, cultural e política desde então. Tal é o alcance da Cabanagem, que a historiografia por mais de um século, colocou o feito cabano como uma afronta ao poder nacional, rebeldes contra a ordem.

Há muito a desvendar nos arquivos que guardam inúmeros documentos ainda não explorados e à espera de pesquisadores, que se debrucem sobre esta parte da história da região do Brasil.

1.1.4 A memória cabana na produção de significados para a participação popular em Belém

Os cabanos passaram para a história local, como exemplos de inovação e visão progressista, mostrando-se adiante de seu tempo como os líderes iniciais da luta cabana. Ao proporem mudanças sociais e políticas, como a liberdade aos escravos e a política como lugar também do povo, deixaram registrado sua marca revolucionária na Amazônia paraense.

Ao vincular o projeto de educação ao movimento cabano, a gestão de Edmilson Rodrigues retoma o debate do uso do significado da memória dos participantes da Cabanagem. Já em outros momentos da história do Pará, algumas personalidades se alinharam a visões interpretativas do que teria ficado para a história local, enquanto memória e simbologia do poder defendidos pelo movimento. Rebeldes, revolucionários, amotinados são algumas das qualificações dadas à Cabanagem. Todas elas produzidas de acordo com uma “tradição coletiva usando a memória como produção social tecida e moldada ao longo do tempo por diferentes sujeitos imbuídos de projetos e interesses diversificados” (BARBOSA, 2004, p. 16).

Aliás, toda a cidade de Belém é permeada por lembranças dos feitos realizados pelos cabanos. As administrações foram, ao longo dos anos, registrando a passagem do movimento cabano na cidade, por meio de ruas, praças, monumentos, prédios, bairros, enfim, um conjunto de símbolos do povo no poder. Ademais, distintas foram as forças políticas que se intitularam representantes do “povo cabano” e, portanto, disputavam o título de defensores legítimos da Cabanagem.

Um autor que realizou estudo sobre esta perspectiva, de uso da memória, é Mário Médice Barbosa, ao investigar a produção social da memória cabana, atendo-se, entretanto, em alguns períodos específicos em seu trabalho. Dentre eles vale ressaltar que, durante a ditadura militar, um deputado federal da ARENA mandou construir em Cametá, cidade importante nas disputas do movimento cabano, um monumento em homenagem aos que resistiram à Cabanagem. No entanto, quatro anos depois, em 1974, o mesmo deputado homenageia os cabanos com uma tela na Assembleia Legislativa em Belém. Tal posicionamento demonstra o uso da representação do movimento de acordo com o interesse do momento (BARBOSA, 2004). Num primeiro momento como símbolo no reduto conservador e depois, passado algum tempo, como houve a reinterpretação simbólica do movimento, veiculando-o aos revolucionários.

Apesar do emblemático uso da simbologia do movimento cabano retro citado, os períodos em que a utilização política da memória cabana se deu com maior destaque, foram durante dois governos de concepções ideológicas distintas: de um lado Jader Barbalho do PMDB, entre os anos de 1983 e 1986, e o governo de Edmilson Rodrigues do PT, entre 1997 e 2004. Em ambos “se expressavam estratégias de luta social no processo hegemônico como legitimação política” (BARBOSA, 2004, p. 11). Nesse trabalho analisaremos o segundo caso, o governo petista. . .

Jader Barbalho iniciou nos anos de 1980 as exaltações ao movimento. Por mais conservador que fosse se dizia descendente dos cabanos e enquanto tal, lutava pela população pobre. Mas essa “luta” não saía do papel, pois nada ou pouquíssimo foi feito em seu governo para eliminar a pauperização das periferias de Belém. “Ainda que propagandeasse a relação com o povo, Jader Barbalho não oportunizou nenhum mecanismo concreto de participação popular em seu governo. O povo no poder ficou

mais no campo da retórica” (BARBOSA, 2004, p. 204). Mesmo diante desta postura demagógica, comemorou os 150 anos da luta cabana em 1985, inaugurando o Memorial da Cabanagem, concebido por Oscar Niemeyer.

Com o governo de Barbalho, iniciava-se, assim, um novo período da política paraense, a qual passou a capitalizar em cima da simbologia de luta popular do movimento cabano. Na sequência, os demais governos também abriram as portas às memórias cabana, para a legitimação social de seus governos.

Os partidos de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores, também utilizaram essa simbologia que relaciona gestão popular e movimento cabano. Assim, na Gestão de Edmilson Rodrigues (1997 a 2004) o mesmo ocorreu. Sua administração atrelou a concepção de construção de identidade da população paraense com a Cabanagem, “assumindo características de uma figura mítica” (BARBOSA, 2004, p. 16). Por fim, a figura de Edmilson Rodrigues, foi sabidamente propagada como o Prefeito Cabano, o que expressava a retomada do poder pelo povo, interrompido durante a repressão à Cabanagem no século XIX.

Segundo Barbosa, “era como se vivessem no presente um passado glorioso e mitificado” (BARBOSA, 2004, p. 18). O Partido dos Trabalhadores inseriu, em sua visão de governo, valores como de participação popular e justiça social, se aproximando muito mais das carências da população periférica do que o governo de Jader Barbalho. As marcas deste período expressavam este objetivo: o uso do Orçamento Participativo, a Escola Cabana e a Aldeia Cabana, como espaço para debates e deliberações a cerca de aspectos do cotidiano, vinculados aos valores da Cabanagem. Neste momento, então, “a memória [dos] (...) antepassados seria requisitada como símbolo de combate, de diferença e alternativa em relação a essas práticas, pois lutavam contra a opressão e injustiça social na Amazônia” (BARBOSA, 2004, p. 19).

Verificou-se que neste trajeto da administração petista, houve uma aproximação mais efetiva entre o sentido revolucionário tomado dos cabanos e as experiências concretas para a população de Belém do Pará. Diversos foram os projetos feitos para o atendimento da população em situação de extrema pobreza, das crianças em situação de risco e da valorização do esporte e lazer, como formação de uma nova cultura entre

os jovens, programas de concessões de benefícios, entre outras ações educacionais que serão apresentadas mais adiante.

Existiu, portanto, políticas efetivas de inserção da sociedade na proposição das políticas públicas, concedendo voz à população das mais diversas origens sociais. Todos eram convidados a participar das instâncias deliberativas, fomentadas pela prefeitura. Segundo Barbosa, o prefeito afirmou que “além da inversão de prioridades sociais, há mudança no nível de valores culturais da população” o que se pode inferir aproxima-se com a busca pela hegemonia no espaço de poder (BARBOSA, 2004, p. 211).

A gestão de Rodrigues buscou atender as demandas do presente, mas ao mesmo tempo, atingir, de alguma forma, os ideais cabanos do passado. Como forma de demonstrar este movimento paralelo entre o presente e o passado, um dos trechos da introdução de um dos Cadernos Cabanos afirma que “para revitalizar esses valores, buscamos inspiração na Cabanagem, um movimento revolucionário do século passado. Por isso ser cabano para nós, simboliza a capacidade de insubordinação à ordem dominante e a coragem de lutar por um ideal coletivo” (BELÉM, 2002, p. 13). Logo, a tarefa que foi colocada era elaborar uma força coletiva, capaz de suplantar as diferenças históricas da região e abrir espaço para a formação da identidade local frente a globalização e emancipação em especial, via educação cabana.

É neste contexto, que se aproxima a memória da Cabanagem com a Escola Cabana. O governo democrático e popular, que chegou ao poder em 1997, resgatou o ideário do povo cabano como fio condutor de suas políticas locais para a cidade de Belém, com objetivos de Revitalização da memória, dos lugares, espaços públicos para o exercício da cidadania ao lado de uma concepção de educação progressista e participativa.

Desta forma, discute-se aqui, a Escola Cabana a partir de sua contribuição para o debate sobre a emergência do povo paraense como expoente principal de luta social, em detrimento da formulação dominante elitista, que predominou por anos no norte do país. O maior desafio é analisar a região do ponto de vista *ênico* (como ela é vista por seus moradores) e, por outro lado, pelos estudiosos.

De partida, sabemos que democracia, organização, participação popular, ideias tão presentes na Escola Cabana, eram as mesmas que unificavam as forças na Cabanagem. Este movimento histórico vive até hoje entre os paraenses, não só em monumentos e documentos históricos, mas, também, se pretendeu resgatá-los por via da ação educacional. No entanto, devido às mudanças governamentais, o projeto durou apenas até o ano 2004, quando outra orientação política assumiu a cidade e pôs fim ao mesmo.

CAPÍTULO 2

ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Os dois pontos que compõem este capítulo, a *Cabanagem* e a *Democracia*, dialogam na formação e concepção da Escola Cabana. Não poderiam estar separados uma vez que o resgate da Cabanagem enquanto orientação da Escola Cabana recebeu o significado de aspectos diretamente ligados à democracia. Mas não a qualquer interpretação democrática, mas sim universal, de massa, popular e participativa vivida pelas políticas educacionais.

Para muitos, o pensamento em educação está sempre ligado à sala de aula, aos professores, aos conteúdos e às provas. Parece haver um sentimento de exterioridade, que distancia a relação educativa daqueles diretamente envolvidos com a educação. Há pais, por exemplo, que o limite de envolvimento com a educação é, na sociedade atual, a tarefa de levar os filhos à escola e, quando muito, participar de uma reunião ou festa. Na outra ponta da relação, gestores e professores se veem constantemente responsabilizados pelo fracasso educacional. Muitas políticas públicas são projetadas sem levar em conta as demandas reais dessas personagens e não há identificação sobre como se definem as políticas educacionais ou os projetos pedagógicos das unidades escolares.

As decisões políticas também podem ser impostas e determinadas sem que haja debate coletivo, enquanto a educação é tida como algo não pertencente diretamente ao indivíduo. A instituição escolar e a prática ali colocada tornam-se unilaterais, pois apenas um dos lados envolvidos define os saberes a serem ensinados e aprendidos. Para se contrapor a essas políticas educacionais excludentes e pouco democráticas, um novo olhar e novas práticas podem ser intencionalmente elaborados, tendo como pano de fundo a participação de um número cada vez maior de pessoas naquilo que interfere na formação intelectual e define a identidade dos cidadãos.

Os debates a respeito das complexidades que envolvem a educação são diversos e entre elas certamente encontram-se o estabelecimento de espaços

democráticos e a chamada à participação popular. É com essa problemática que este trabalho procura se defrontar.

Como ponto inicial para a análise da Escola Cabana como fonte de inspiração para a participação popular, foi definido como recorte teórico a apresentação das categorias de participação popular e gestão democrática da educação. Tais aspectos foram pensados e analisados a partir das obras de Moacir Gadotti, Juan Bordenave e Elenaldo Teixeira. Mas não estaria completo sem pensar qual o significado e o sentido do conceito democracia, o que foi feito com base em Carlos Nelson Coutinho. É por este ponto que este capítulo se inicia.

2.1 O DEBATE SOBRE DEMOCRACIA

O sentido proposto para a condução do poder a partir do surgimento do Partido dos Trabalhadores tem sua sustentação na visão de democracia e participação popular. Estes dois pontos foram os orientadores da sua existência e, conseqüentemente, das políticas públicas desenvolvidas nas gestões petistas no intervalo de tempo analisado para esta tese de doutorado.

Para compreender esta particularidade é necessário haver um diálogo com a concepção de democracia que o PT buscava. Contudo isto não se faz sem se pôr dentro do contexto no qual se estabelece a abertura para o nascimento do Partido. Tratava-se de um ambiente de debates internacional a respeito de como conduzir a luta pelo socialismo. Aliado a burguesia, dentro dos limites das reformas social-democratas ou a partir de uma radicalidade colocando a democracia a serviço das classes populares (COUTINHO, 1992).

Este questionamento era formulado diante da crise interna em que vivia a União Soviética. No plano externo, apontava a uma necessária reorganização das forças socialistas de forma a darem continuidade à resistência e luta por outra sociedade. O choque foi profundo pois o socialismo soviético, em que pese seus erros, era o norteador da esquerda internacional.

Fora essa perspectiva o que se tinha era a democracia burguesa. Para Bobbio (1986) a visão liberal de democracia caminharía por dois sentidos, um de amplitude de participação por voto, ou seja, nem todos estariam aptos a fazer parte dos processos representativos, mas haveria a ampliação das bases por renda, sexo, idade. O outro sentido transitava pela multiplicação dos órgãos representativos. Ou seja, quanto maior o número de espaços democráticos, maior a garantia de sua realização. A ideia base era a de que existindo liberdade política e garantia de direitos para todos haveria democracia. No entanto, o que se reforçava era o distanciamento entre os membros deste modelo de sociedade, uma vez que, na democracia burguesa “as liberdades políticas são desigualmente usufruídas” (SAES, 1994, p. 153).

Bobbio também nos leva a refletir sobre a concepção democrática sob o olhar socialista. A diferença crucial seria a base popular que caracterizaria o Estado. Aqui a democracia vai além das bases políticas alcançando também o âmbito econômico. Desta forma, o controle político deveria ser exercido pelo cidadão que imprimiria um conteúdo muito mais próximo de sua realidade e necessidade com a democratização do Estado.

A chegada à democracia transitava assim, por estradas elitistas e tentativas de real participação popular. Mas tanto uma quanto outra observada na prática, deixaram erros ou lacunas em suas experiências concretas. Em especial após a queda do Muro de Berlim as esquerdas tiveram que se repensar e se pôr novamente no debate sobre a democracia e os elos coerentes e emancipatórios para com a população.

Numa perspectiva nacional a principal referência de fundamentação para pensar a questão democrática enquanto sustentação para a formulação política do Partido dos Trabalhadores pode ser encontrada em Carlos Nelson Coutinho. Nele há uma forte crítica à democracia representativa burguesa.

Coutinho se remete a Lênin no início do século XX que afirmava ser a democracia sempre adjetivada “não havia regime estatal sem conteúdo de classe determinado, sem que uma classe fundamental exerça através do regime o domínio sobre o conjunto da sociedade” (COUTINHO, 1979, p. 35). Logo, não é o Estado burguês o detentor da democracia, mas sim, do conteúdo que se quer dar a ela.

As mudanças de posições do socialismo internacional suscitavam a reformulação do próprio significado do socialismo. Havendo a história demonstrado os equívocos do socialismo real na ruptura com a estrutura capitalista, a questão era como conciliar as lutas do trabalhador com as instituições burguesas.

Coutinho em muito contribui para a resposta ao afirmar que o

socialismo consiste também ou deve consistir numa progressiva socialização dos meios de governar, uma socialização aqui tornada possível pela crescente participação das massas da vida política, através de sujeitos políticos coletivos que as vicissitudes da reprodução capitalistas, sobretudo na fase monopolista, impõem às várias classes e camadas sociais prejudicadas pela dinâmica privatista dessa reprodução (COUTINHO, 1979, p.38)

Esta concepção tornou-se importante pois, diante da impossibilidade da revolução a luta pelo socialismo poderia ser encampada pela conquista de espaços diretos na estrutura do Estado.

Outro aspecto que corrobora a linguagem petista de democracia era a apropriação pública do Estado frente a “apropriação privada dos mecanismos de dominação e direção da sociedade como um todo” (COUTINHO, 1979, p. 38). A radicalidade de abrir às camadas populares o que teoricamente na concepção burguesa são espaços privilegiados de poder a quem é de direito, eliminava o corporativismo e o conservadorismo.

O valor universal da democracia deveria, portanto, contemplar a pluralidade das massas que organizadas lutavam por fazer valer aquilo que lhe era de direito.

No momento em que o PT se estruturava o debate corrente nacional e internacional era sobre os rumos da democracia. Especialmente no Brasil vivia-se a expectativa que um movimento renovador surgisse e ampliasse as perspectivas de ruptura com o autoritarismo e a exclusão das massas na condução da vida política. A partir do momento em que a reforma política no período militar foi sendo estruturada, o debate sobre a democracia política acompanhava as rodas de discussão. Particularmente no Brasil as forças de oposição ao governo militar tinham claro que

lutar por sua unificação num poderoso bloco democrático e popular não é apenas condição para extirpar definitivamente os elementos ditatoriais que deverão permanecer ao longo do período de transição que se anuncia: é também um passo decisivo no sentido de criar os pressupostos para o aprofundamento e generalização do processo de renovação democrática e, conseqüentemente, para o êxito do programa antimonopolista de democratização da economia no rumo do socialismo. (COUTINHO, 1979, p. 44).

Em que pese as alterações estruturais que o curso da história trouxe para o movimento socialista, o Partido dos Trabalhadores se posicionou firmemente contra estas forças globalizadoras que ascenderam ao poder no pós militarismo no Brasil. Mesmo com a presença de outras forças de esquerda como o PC do B, PSTU, entre outros, foi o PT a expressão de todos os demais grupos de resistência. Suas ações garantiram a existência no plano teórico e prático da democracia enquanto valor estratégico e sinônimo de pluralismo de ideias.

No Brasil, haveria a defesa de um falso pluralismo ideológico na medida em que aqueles que se colocavam contra as propostas sociais, “acreditavam que só pelo parlamento há mudanças, sem vinculação com as massas” (PT, 1989c, p.19);. As relações de poder seriam mediadas também, nesta interpretação, por falta de democracia social e econômica, pelo monopólio de poder e pela burocracia.

O que se estabeleceu com o neoliberalismo a partir dos anos de 1990 foi um discurso democrático para “legitimar um falso consenso na implementação de suas políticas” (LUZ, 2008, p. 42). Na verdade, o uso da mídia e da manipulação dos dados

interferiu diretamente na vontade geral para que interesses particulares fossem alcançados.

Sell (2006) afirma que para o desenvolvimento da democracia participativa exige-se um esforço da esfera pública formulando espaços de mediação para discussões e tomadas de decisão. Exemplos, segundo o autor seriam os Conselhos e o Orçamento Participativo.

Em encontro nacional realizado do PT no ano de 1989 em São Paulo, e intitulado *Democracia como valor estratégico* houve um momento de reflexão sobre para onde caminhavam. Afirmavam que a “burguesia não tem compromisso com a democracia, é apenas tática” (PT, 1989c, p.19) quando na verdade ela tem valor imprescindível para a luta dos trabalhadores,. E colocam sua estratégia para que esta burguesia seja alcançada, via hegemonia do Partido nos aparelhos estatais que até então eram exclusivos da burguesia (COUTINHO, 1992).

A fonte teórica em que se sustentavam era Gramsci ao entender que “não basta apenas a apropriação dos meios de produção mas também construir meio para fundar a alienação política vista na reabsorção dos aparelhos estatais pela sociedade que os produziu e da qual se alienaram” (COUTINHO, 1992, p.27). Assim, garantir a participação popular e o pluralismo de ideias eram desafios postos a partir dos anos de 1990. Esta luta contou com o papel indispensável dos movimentos sociais que abriram as portas para as denúncias dos problemas sociais mas que também se vincularam partidariamente ao projeto de construção hegemônico petista.

A socialização a qual Coutinho se refere esteve presente nas gestões do Partido dos Trabalhadores haja vista o que se conseguiu com o Orçamento Participativo, a Gestão democrática da Educação e os debates do Plano Diretor Urbano. Podemos afirmar que em Belém do Pará sob a administração do PT houve uma democracia participativa na medida em que diversos canais de interlocução com a sociedade foram construídos. Mas isto não se deu sem resistência. Culturalmente a democracia

representativa, está impregnada em nossas práticas cotidianas. A Escola Cabana tentou romper este vínculo.

2.2 PARTICIPAÇÃO POPULAR: CAMINHO RUMO ÀS MUDANÇAS PARA A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Neste momento, a intenção é problematizar a relação, necessária, que se efetiva com o envolvimento de diferentes setores da sociedade na construção da escola pública. Para isso, serão revistas algumas categorias que podem permitir uma visão mais aprofundada do modelo educacional adotado em Belém do Pará.

Começamos, então, pela conceituação de *participação* dentro do cenário democrático. O conceito de referência é tomado de Bordenave, em cuja obra se considera a participação como elemento “inerente à vida social dos homens” (1987, p.17). Tanto que a orientação encontrada pelo autor, naquele momento em que produzia sua obra, era de uma mudança de posicionamento dos Estados em relação ao planejamento de ações: “muitos organismos oficiais se empenham depois de séculos de verticalidade e autoritarismo, em promover o planejamento participativo, capaz de gerar projetos relevantes para a população” (1987, p.13).

É possível pensar o processo de participação como um processo educativo. Dessa forma, a educação entra em evidência ao menos em dois momentos: como *alvo de reflexão/objeto* a ser pensado e construído em conjunto; mas também quando *exercida na prática*, na medida em que os agentes participantes da educação vivenciam experiências teóricas que também forjavam um novo ser na prática cotidiana.

De acordo com Bobbio, *participar* significa “tomar parte de maneira marginal ou protagonizar” (1986, p. 888). Trata-se do momento em que o indivíduo assume uma postura que o leva à estagnação ou à práxis cotidiana. No entanto, ainda de acordo com o autor, a forma como se faz a política nas sociedades ocidentais limita o interesse e a participação nos processos decisórios. Cria-se a ideia de que o ato de *fazer política* ocorra apenas em momentos pontuais e indiretos ou em períodos específicos (como em eleições ou plebiscitos). O processo emancipatório das sociedades passa pelo fato de

se deve tomar postura diante das situações que ocorrem em torno das pessoas. *Agir politicamente* envolve pensar sobre as instituições, ideias e fatos (BONAVIDES, 1976). Portanto, a reflexão sobre as demandas educacionais deve estar sempre presente nos questionamentos dos indivíduos.

A elaboração de mecanismos que permitam a intervenção popular, seja na proposição das políticas públicas, seja no dia a dia da escola, pode contribuir para que um novo perfil de aluno, e no futuro de cidadão, possa ser encontrado.

Desde quando o país saiu do triste governo militar, a educação foi, cada vez mais, sendo pensada como um espaço fundador da personalidade e identidade do indivíduo. A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB, lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), propõem uma educação democrática e cidadã com qualidade a quem passa pela escola. Isso seria possível, por exemplo, com a participação política. De acordo com Farias Neto, “o passo primordial para a efetiva participação política sucede no plano da consciência, pois o indivíduo não fica indiferente em face das situações incorretas e não desanima perante os obstáculos” (FARIAS NETO, 2011, p.132).

Dessa forma, não se pode pensar a educação desassociada da ideia de participação política, do ato de “tomar parte, de protagonizar, de tomar decisões” (BOBBIO, 1986, p. 888). A escola contribui diretamente para a formação da consciência política e, se ela for reprodutora das necessidades das classes dominantes, o ato de educar perde o sentido de visão de mundo, de levar o ser a entender a si e ao mundo que o cerca. Enquanto via de mão dupla, portanto, a educação democrática e popular persegue a formação de uma consciência cidadã, na qual os envolvidos não se eximem de assumir responsabilidades diante das tarefas exigidas no cotidiano. A participação política pressupõe envolvimento e, além disto, esclarecimento, para denegar a ideia de que apenas indiretamente, pelo voto e pelo sistema representativo, se limita a prática política.

O consenso, a partir da democracia, está sempre presente nas várias falas de grupos distintos da sociedade brasileira; no entanto, o exercício da democracia se

encontra pautado por diálogos esvaziados, traduzidos pela mídia e aceitos pela grande massa da população.

O momento histórico atual exige outro tipo de democracia, mais qualificada, qual seja, a democracia participativa. Para Solange Dias, podemos entender a participação como “a intervenção popular no planejamento, deliberação, fiscalização e canais de participação” (2007, p. 45), que coloquem em evidência não só as classes tradicionalmente ligadas ao poder, mas outros sujeitos sociais igualmente importantes. Por esse mecanismo, garante-se algo já previsto na Constituição Federal de 1988. Nesse documento legal, há instrumentos como o plebiscito e os referendos, por meio dos quais a população pode expressar seus anseios.

A participação popular caracteriza-se, assim, em alternativa para que outros aspectos importantes da vida política possam ser evidenciados. No cenário em que a sociedade vive hoje, forte complexidade da vida social e política, apenas à espera das concessões de órgãos oficiais do Estado, para atender a uma ou outra demanda social, não é o suficiente. Com base nessa perspectiva na participação,

sua prática envolve a satisfação de outras necessidade não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autorreflexão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. (BORDENAVE, 1987, p. 16)

Por tal forma estar na escola ou fora dela, porém discutir e influenciar em sua estruturação e mudanças, é parte das necessidades que compõem a vida política das sociedades. Pressupondo, pois, a ação do pensar sobre tudo o que envolve a vida, é um caminho para a formação completa do ser.

Historicamente, há um debate extenso que envolve o elemento participativo. A problematização é sobre como ele deve se dar, se de forma direta ou indireta. Depois de longos períodos de discussão filosófica a respeito da questão, o Estado Moderno acabou pautado pela democracia representativa. Dentro dessa opção, se preveem canais específicos para a contribuição dos setores sociais e políticos: eleições, plebiscitos, partidos e associações, por exemplo. As tomadas de decisão são feitas de

maneira indireta, via representante escolhido em eleições, ou em disputas internas entre seus pares. No entanto, uma vez que os representantes se investem no poder, ocorre um distanciamento entre eles e aqueles que lá o colocaram. Os primeiros encontram uma vida própria, no cotidiano das instâncias de poder, que os mantém cada vez mais numa posição vertical de poder. Logo, na democracia representativa o cidadão “não administra os meios de produção material e cultural” (BORDENAVE, 1987, p. 26).

É sabido que, muitas vezes, os eleitos assumem discursos particulares ou de grupos de interesses diversos daqueles que os elegeram. Promovem barganhas para a conquista de cargos e benefícios sem que haja fidelidade ideológica às ideias verdadeiramente necessárias a defender, quer seja, as dos eleitores em manifestação legítima de escolha. Portanto, frente a essas e outras situações, defende-se cada vez mais a democracia participativa, por meio da qual o cidadão toma parte, como integrante e atuante nos processos decisórios (BORDENAVE, 1987).

Essa situação se destaca ainda mais quando, a partir dos anos de 1970, foram ganhando vulto as chamadas *reivindicações micro*, que se encontram fora das amplas questões de desenvolvimento econômico do país. São exemplos disso as reivindicações por melhores condições de moradia, de saúde e de educação. Chegando aos anos de 1990, já estavam fortalecidos vários movimentos em defesa desses fundamentos básicos da segurança de vida, mas também outros tantos, que procuravam a defesa de setores até então na marginalidade, que nunca haviam podido expressar suas demandas em campo social.

Os múltiplos setores que constituem a sociedade brasileira passaram então a criar canais de reivindicação e cobrança das autoridades públicas por suas demandas. Podem-se citar, como exemplo, os casos dos trabalhadores sem teto, dos sem-terra, do movimento LGBT, dos portadores de deficiências.

Outro aspecto importante, quando se pensa em participação política, é o da *concentração do poder*. Para que haja espaços democraticamente participativos, em que amplos setores tenham participação, as estruturas de poder não podem estar

“concentradas numa elite minoritária” (BORDENAVE, 1987, p. 41). O Brasil, historicamente, organizou espaços nos quais a vez e a voz de decisão sempre esteve nas mãos das elites controladoras do poder. Dois casos podem ser tomados como emblemáticos, a Cabanagem que sustenta misticamente a Escola Cabana e a Revolução Farroupilha. Duas importantes revoluções do século XIX que traziam consigo a rebeldia das populações paraense e riograndense. Apesar da diferença de composição social das duas, suas reivindicações indicam tentativas de romper com o controle político e econômico exercido pelo poder central.

O período recente, com a abertura ocorrida a partir dos anos 2000, apontou para mudanças concretas e relevantes nesse aspecto. Dessa forma, as políticas públicas contaram com maior envolvimento dos setores representativos da sociedade civil. No entanto, o momento atual é de retomada das oligarquias e nova concentração de poder em suas mãos. Tal redefinição irá causar grandes transformações sociais, em especial no quesito educação.

Desde a década de 1990, a sociedade civil tem se reconfigurado, com a parcela mais humilde da população alcançando maior intervenção social, e principalmente política, frente à democracia representativa. Porém, tal caracterização não é fácil, frente a uma população acostumada ao controle e distanciamento da reflexão política. O ponto de aproximação são as questões mais próximas à vida cotidiana, de tal forma que saúde e educação são sempre apontadas, em pesquisas e consultas, como os setores que mais devem contar com investimentos.

Bordenave (1987) apresenta dois pontos básicos para que a participação possa ocorrer com eficácia: *diálogo* e *informação*. O acesso aos planos e projetos elaborados pelo poder público é o primeiro passo para o envolvimento nos processos participativos. O contato com seus pares e profissionais torna cada vez maior a capacidade de refletir e propor novos pontos de intervenção e melhoria no trato dos aspectos públicos do exercício do poder.

Outra crítica feita ao modelo de organização política da democracia liberal é a tendência a considerar os aspectos da macroparticipação sem dar lugar àquilo que é

chave para a sociedade do século XXI, microparticipação. Os movimentos por moradia, por reforma agrária, o movimento LGBT entre outros exercem uma importante parcela de conflitos numa sociedade que tenta generalizar as problemáticas sejam no campo ou nas cidades.

2.2.1 Participação popular: requisito para qualidade na educação

A segunda categoria que possibilita construir a base de análise da Escola Cabana é a *participação popular*. A escola que se propõe democrática deve garantir espaços para que a participação popular ocorra de forma aberta e consciente. Uma boa definição é dada por Solange Dias:

Participação popular é o processo político concreto que se produz na dinâmica da sociedade, mediante a intervenção quotidiana e consciente de cidadão individualmente considerado ou organizado em grupos ou em associações das atividades do poder público. (DIAS, 2007, p. 46)

A ação cotidiana é, pois, um aspecto no caminho para a expressão da participação popular. É nessa relação, estabelecida na prática, que a elevação da consciência ganha contornos válidos. A formação da consciência ocorre de maneira dinâmica, à medida que as tarefas do dia a dia exigem reflexão, posicionamentos, diálogo; ou seja, as experiências compõem um perfil de indivíduo que não se limita a questões pequenas, pouco aprofundadas.

No campo em que participam, os agentes estabelecem relações e trocas que os levam a um maior envolvimento naquilo que fazem. Esse ponto é marcante, ao se pensar a escola, pois o modelo mais comum é de distanciamento em relação às problemáticas que a envolvem. Quando o poder público tem um olhar progressista, toma como importante abrir canais participativos e incentivar que os indivíduos sejam ativos, o que faz toda a diferença no processo formativo.

No transcorrer da história brasileira, no entanto, a participação popular não alcançou a devida estruturação no que diz respeito à efetiva participação. Houve, pelo contrário, muito mais concessões e beneficiamentos ordenados por ações governamentais como instrumentos de controle. Um momento de importante expressão

participativa se deu nos anos de 1970 e 1980 quando ocorreu a formação de novos movimentos sociais, em busca de saúde, moradia, campo e educação, que daria maior força para a voz dos setores populares. Dias fala em uma “teia de organizações populares em torno da conquista, da ampliação e da garantia de direitos a melhores condições de trabalho e de vida” (DIAS, 2007, p. 47). O processo de abertura democrática, ao final do período militar, e a promulgação da Constituição Federal de 1988 reafirmaram o cenário positivo para a organização de amplos setores sociais.

Inaugura-se, então, no país, uma fase em que não só os partidos políticos são canais de participação; agora, a demanda seria por participação direta, mesmo havendo, por parte das elites sempre presentes no poder, uma visível resistência a essa mudança, uma vez que as bases instituídas poderiam correr riscos.

De acordo com Dias, a longa tradição do sistema representativo precisou se adaptar ao surgimento de novas lideranças populares expressivas, as quais conseguiam aglutinar força e realizar ações reivindicativas cotidianas.

Em paralelo as esses primeiros aspectos, caminham também as condições subjetivas e objetivas que têm capacidade de levar à real participação dos setores que procuram por novos canais de intervenção. De tal forma, a motivação e a alimentação da consciência de um lado; e os canais efetivos de participação, por outro, são indispensáveis.

Neste momento do debate, dialogamos também com Elenaldo Celso Teixeira (1997), que aborda a *participação cidadã* e o alcance que ela tem na formação política da população. Tendo como base o final dos anos de 1990 e apontando para a chegada do novo século, o autor busca, numa vasta bibliografia, demonstrar quais as dimensões alcançadas pela participação cidadã. Ele identifica que a sociedade civil é marcada por uma diversidade de atores em rede, suscitando alternativas distintas de participação (TEIXEIRA, 1997). A participação cidadã se constituiu pela participação direta de massa no campo com o Movimento Sem Terra - MST por exemplo, e nas cidades com os movimentos de luta por moradia.

A tendência, a partir do início dos anos 2000, foi a abertura para a formulação, o acompanhamento e a crítica das políticas públicas para os vários setores que compõem a vida política.

Pode-se afirmar que há uma desconcentração do poder, das mãos daqueles que historicamente detinham os espaços de decisão, em benefício da participação de outras camadas da população. A participação é caracterizada por “uma relação multifacetada de poder entre atores diferenciados por suas identidades, interesses, valores que se expressam por várias formas, conforme suas capacidades e condições objetivas do regime político em que estão inseridos” (TEIXEIRA, 1997, p. 184). O poder, nesse cenário, é medido pela capacidade dos novos agentes em fazer valer suas necessidades, interesses e valores. Um ganho desse processo é a construção e afirmação de novas identidades, o resgate das características mais próximas da realidade concreta dos setores populares que agora se expressam sem imposição de modelos pré-definidos pelas instituições estatais.

A esse movimento, Elenaldo Teixeira chama *participação cidadã*. Porém, ao menos teoricamente, há aqueles que são contra a participação direta, por entenderem que ela causa ameaças ao sistema democrático. É o caso de Sartori, que vê um risco na generalização desse tipo de organização política. No entanto, o que o transcorrer das experiências demonstra é que “são criados mecanismos institucionalizados de participação pelos movimentos a partir dos anos de 1980 com base na mobilização, pressão e protestos” (TEIXEIRA, 1997, p. 186).

Os processos democráticos, na medida em que são pensados além das formas tradicionais de fazer política, permitem a emancipação intelectual dos envolvidos e também maior poder de crítica frente às demandas da sociedade. Assim, ver criticamente as políticas públicas para a escola é um dos pontos centrais para se pensar a participação cidadã.

Nesse novo contexto, o Estado deve ser sempre “democrático, honesto e eficaz, envolvendo representação em todos os níveis” (TEIXEIRA, 1997, p. 188). No entanto, esse tipo de ação foi preconizado apenas em governos com orientação democrático-

popular; assim, as possibilidades de ampliação dos canais de diálogo ficam reduzidas, na medida em que a política tradicional não abre espaço para as demandas dos movimentos sociais. Teixeira define participação como “fazer parte, tomar parte, ser parte de um ator ou processo de atividade pública, de ações coletivas” (TEIXEIRA, 1997, p 188)

Portanto, a nova configuração requerida em meio a esse processo traz consigo um debate importante. Ao mesmo tempo em que se propõem novos instrumentos diretos de participação popular, depara-se com a necessidade, muitas vezes, de se saber como lidar com os mecanismos legais que acabam sendo os responsáveis pela vinculação e realização política. A relevância dos mecanismos institucionais é dada, segundo Teixeira, por dar “permanência e regularidade” aos debates e proposições. No entanto, ao mesmo tempo, os agentes ficam submetidos a uma “racionalidade técnico-burocrática”. (TEIXEIRA, 1997, p. 190)

O desafio que se coloca é: Como articular representação e participação cidadã? Na verdade, há possibilidade de criar novos mecanismos com “flexibilidade e menor formalidade criando procedimentos e regras próprias sempre discutidas, revisadas e renovadas de forma democrática” (TEIXEIRA, 1997, p. 190). Assim, alcança-se o fortalecimento da sociedade civil por meio de organização de indivíduos, grupos etc. Vários estudiosos, como Macpherson e Pateman entendem que a ação cidadã tem, entre outros papéis, o de “educar através da experiência política” (TEIXEIRA, 1997, p. 198).

Na Educação Cabana, é possível pensar em relação às conferências e outros mecanismos próprios dessa modalidade de educação adotada, os quais, ainda que advindos da administração estatal, são locais em que se abriria, potencialmente, espaço para a flexibilidade. Isso porque “a participação cidadã pressupõe o uso de mecanismos institucionais e sociais, disponíveis ou a serem criados, inclusive os de representação que precisam ser reformulados e aperfeiçoados” (TEIXEIRA, 1997, p. 207) de maneira a coordenar interesses dos agentes do processo.

Conclui-se, dessa maneira, que a participação cidadã deve ter como finalidade o alcance da crítica, da reflexão permanente, de forma coletiva. Ao final o resultado será a reafirmação da identidade local frente aos anseios e investidas do neoliberalismo.

CAPÍTULO 3

O PARTIDO DOS TRABALHADORES E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR

Neste capítulo o objetivo é apresentar a concepção de educação formulada pelo Partido dos Trabalhadores, que serviu como fio condutor para a elaboração do projeto Escola Cabana. A contextualização foi feita a partir da origem e desenvolvimento do PT, bem como do quadro histórico e político da época. Sua concepção de educação evidencia os debates e as discussões internas sobre o papel do partido na vida política partidária, da luta pelo socialismo, da defesa dos trabalhadores. Ao capítulo se soma, também, uma apresentação da gestão do PT, sob a qual se assentava a Escola Cabana.

3.1 ORIGENS E ORGANIZAÇÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

3.1.1 A abertura democrática e a origem do Partido dos Trabalhadores

A delimitação temporal do processo de investigação desta pesquisa, remonta a política recente no Brasil, que contou com um conjunto de percursos que marcaram o desenvolvimento histórico da nação. Para localizar no tempo e no espaço a área em estudo, que é Belém do Pará, entre 1997 e 2004, foi preciso olhar para trás e entender os movimentos que levaram a um partido novo, o Partido dos Trabalhadores, a alcançar o comando de uma das principais capitais do país.

A trajetória de ascensão alcançada pelo PT nos anos de 1990, tem vinculação com o próprio cenário de mudanças vivido pela sociedade brasileira, desde meados dos anos de 1970. Naquele momento após anos sob o regime autoritário do poder militar, saímos de uma fase bastante obscura a procura de um caminho para a abertura democrática, com a retomada de governos civis.

Ao longo de todo período da ditadura militar, com a instauração do Ato Institucional número 5, em 1968, no governo Costa e Silva, fortes movimentos de

resistência foram se organizando. No campo ou nas cidades, os focos de luta pela defesa dos direitos civis estiveram presentes. Entidades como a UNE, CGT, PCB, PC do B, Ação Popular, entre outras, foram cassadas frente à tentativa de limpeza e perseguição aos comunistas, articuladas pelo governo militar. Mesmo diante da repressão aos movimentos populares, setores representativos dos trabalhadores da indústria, conseguiram resistir à perseguição e tentativas de calar a voz dos insatisfeitos com o cenário político e econômico do momento.

A troca de poder em 1974, com Ernesto Geisel no poder, e a possibilidade de abertura política, permitiram uma perspectiva de mudança. Apenas duas forças políticas, desde o AI -5 eram permitidas nas casas legislativas: os partidos, ARENA e MDB. O primeiro era representante direto das forças conservadoras e apoiadoras do regime militar, e o MDB aglutinava as forças de esquerda. O último, inicialmente, com menor representatividade na Câmara, alcançou, a partir de 1974, mais espaços ocupando 44% de representatividade na Câmara Federal (LAMOUNIER e MENEGUELLO, 1986). No entanto, no ano de 1978, em que haveria novas eleições, “tentou-se por parte dos militares adiar ao máximo a perdas do monopólio das iniciativas eleitorais” (LAMOUNIER e MENEGUELLO, 1986, p. 72)

O processo de abertura, permitido pelo regime militar, faz com que em 1979, o retorno ao pluripartidarismo fosse possível. Com a maioria garantida em todas as casas legislativas, o regime militar se sentiu à vontade para viabilizar uma reforma partidária, levando à reordenação das forças políticas. Mas os militares continuaram em maioria, o que na dinâmica do regime, assegurou a continuidade de sua política.

Todavia, dois pontos foram fundamentais para o retorno ao pluripartidarismo. Primeiro, o cenário nacional de mobilizações em torno de sindicatos de forma expressiva no ano de 1978 e o aparecimento de lideranças populares entre os trabalhadores e, de outro lado, o desgaste cada dia maior dos militares, abriu o caminho para a reforma partidária. Na época eram feitas “severas exigências para organização de partidos” (MENEGUELLO, 1989, p 40). Para que se constituíssem enquanto partidos, as organizações deveriam conquistar um percentual de 5% do total de votação no país e 3% em nove estados. Tais delimitações permitiram a formação de quatro partidos: o PP, o PTB e o PDS, antiga ARENA, todos ligados ao governo; em

outro campo de atuação: o PMDB, antigo MDB; o PDT de Brizola, e o PT, trazendo rupturas com “os moldes conhecidos de organização partidária” (MENEGUELLO, 1989, p 40).

Na conjuntura de abertura política, o Partido dos Trabalhadores surgiu em 1980, inovando tanto na forma de organização de sua estrutura, como de representação de classe. Um ponto que marcou a caracterização do partido foi a capacidade de analisar criticamente o momento histórico, no qual estava empreendendo sua luta de resistência. Nas diretrizes e sínteses que o Partido apresentou, ao longo de sua existência, sempre olhou com detalhe para o que vinha acontecendo nos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos. Em especial a condição econômica e social do país, foi destacada em diferentes momentos.

Como exemplo, pode-se tomar a base na qual o Partido dos Trabalhadores se assentava no momento de seu surgimento, a análise conjuntural do início dos anos de 1980 entre a abertura democrática e as manifestações pelas Diretas Já!. A partir do trabalho de sistematização das resoluções do Partido dos Trabalhadores, feito por Moacir Gadotti e Otaviano Pereira, em 1989, revela-se um partido em meio a uma crise grave e profunda, baseada num modelo econômico e político imposto desde 1964. Como dinamizadores desta crise estavam latifundiários e a burguesia nacional e internacional (GADOTTI e PEREIRA, 1989). A crise possuía duas dimensões estruturais: a primeira de ordem interna, causada pelo aumento constante da inflação, desigualdade de distribuição de renda, aumento no custo de vida. E a outra dimensão, se baseava na crise internacional, a qual, também influenciava no plano interno, uma vez que a economia brasileira era totalmente dependente das nações capitalistas e seus organismos financeiros.

Na dimensão política, Gadotti e Pereira afirmam a “existência de uma desagregação internacional, corrupção, manipulação de dados pelo IBGE e FGV além da desagregação do apoio de classes médias e da burguesia à economia oficial” (1989, p. 107). Setores representantes dos trabalhadores se colocaram numa posição de imobilismo, reformista e pelego, defendendo os patrões e o regime militar. Outros agiam espontaneamente com quebras de máquinas, passeatas, mas não canalizavam a luta em prol da mudança geral e consolidada partidariamente. Em muito esse cenário

justificava a existência de um partido de nova ordem, que se orientasse pela defesa da classe trabalhadora e setores populares, os quais vinham sofrendo os efeitos diretos da crise.

Nesse contexto, oriundo das lutas sindicais no ABC Paulista, o Partido dos Trabalhadores, se apresentou como o representante das classes trabalhadoras. A visibilidade alcançada pelo movimento de greve, após meados dos anos de 1970, revelou lideranças carismáticas e mobilizadoras. Compunham o PT, em seu início, de acordo com Meneguello, “o novo sindicalismo de parte dos movimentos urbanos (...) setores da intelectualidade e da classe política de oposição envolvida no debate da Reforma Partidária” (1989, p. 40). Nesta fase, a reforma atraiu políticos e intelectuais de oposição para a base do PT, que antes estavam no MDB. É o caso de Fernando Henrique Cardoso e Almino Afonso. Mas alguns posicionamentos, como a autonomia parlamentar eram considerados radicalidade. Isto fez com que Fernando Henrique e Almino Afonso, seguissem sua vida partidária no PMDB, que já estava consolidado no cenário nacional como principal partido de oposição ao regime militar.

A maioria das lideranças petistas se concentrava em São Paulo e foi aqui que a definição do PT, enquanto um partido de massas ocorreu. Após 1978, Luis Inácio Lula da Silva e outros líderes dos sindicatos dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo, Santo André e Osasco, os bancários de Porto Alegre, representados por Olívio Dutra, os petroleiros de Campinas, juntaram-se a outros movimentos de resistência para constituir o Partido dos Trabalhadores (REIS, s/d). Os movimentos de esquerda, como Ação Popular Marxista Leninista, Aliança Libertadora Nacional, Partido Comunista Brasileiro Revolucionário, somaram-se ao grupo de sindicalista, conferindo uma configuração bastante heterogênea à organização partidária nascente.

Na radiografia que Rachel Meneguello (1989) fez sobre a formação do PT, destaca que houve a identificação de setores sociais e intelectuais, essências para a sustentação da legenda na sua formação. Eles eram ligados ao CEBRAP – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, CEDEC – Centro de Estudos e de Cultura Contemporânea, professores e intelectuais ligados à PUC/SP, UNICAMP e USP. Alguns eram referências nos estudos sobre Brasil e o desenvolvimento econômico e social, a exemplo de Paul Singer, Francisco Weffort e José Álvaro Moisés.

Orientando-se por esta dimensão política, o PT, tinha como proposta ideológica a defesa de questões sociais, relativas às pessoas marginalizadas. No desenvolvimento da proposta partidária, os debates em torno das lutas defendidas pelo sindicalismo, vinham numa corrente crescente desde 1978. Todavia, as análises conjunturais contidas na documentação do Partido, deixa claro que o momento histórico receberia de braços abertos um partido com fôlego para os embates em campos mais amplos, estivessem eles na vida urbana ou no campo.

Além dos movimentos acima citados, outro grupo expressivo, em termos políticos e sociais, que compôs a formação do PT, vinculava-se às Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, da igreja católica e setores progressistas da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

Composto, portanto, por importantes grupos sociais, o PT inovou na sua plataforma de lutas, voltada às organizações de bases, enfatizando as questões sociais, até então distante das plataformas políticas dos demais partidos, os quais se concentravam na luta eleitoral e numa orientação tradicional e não de uma política cotidiana, como o PT se propunha a fazer. Os demais partidos, proferiam discursos generalizados e não abordavam questões específicas ao cenário político do início de 1980. De acordo com a Meneguello, o PT, tinha “seu perfil é o de uma organização mais complexa, definida pela formação de núcleo profissional e de uma atuação permanente, extra-eleitoral” (1989, p. 41). O trabalho com as lutas cotidianas, em diferentes espaços de atuação de seus militantes, conferia esta genuinidade ao partido. Ademais, as outras propostas político-partidárias do PT, giravam em torno da “reorganização do sistema político, numa visão classista com a presença de novos atores que direcionassem a um governo popular.” (MENEGUELLO, 1989, p. 103)

Outra marca que distinguia o Partido dos Trabalhadores, era a democracia interna. Ela era caracterizada pelos debates e discussões até chegar a um consenso, na medida em que não se pode esquecer que o Partido é o resultado do agrupamento de tendências distintas, que buscavam espaço para unificar a luta em prol das massas e contra o período de exceção, pelo qual passava o país. Assim, o resultado foi a formação de distintas correntes internas no Partido, suscitando os intensos debates e a

definição da “democracia como valor inquestionável em sua sustentação” ideológica (GADOTTI, 1989, p. 200)

Dentre as discussões pontuais que o PT trouxe para a cena política brasileira, estava o aspecto da “ideologia democrática fundada no apego à democracia de base que se traduziu na proposta petista como uma forma peculiar de representação política e de governo popular.” (MENEGUELLO, 1989, p. 104) Esta característica foi o fio condutor das lutas, que o Partido encampou ao longo de seu desenvolvimento. Principalmente a partir de meados dos anos de 1980, quando assumiu algumas prefeituras, a ideia de um governo democrático e popular era o mote que conduzia suas intervenções nas políticas locais. A partir desta forma de entender-se enquanto representante das classes populares, as gestões foram traçadas com instrumentos de participação diferenciados daqueles usados na política tradicional. São exemplos disso: o Orçamento Participativo e a gestão democrática.

Portanto, como identificou Meneguello, o modo petista de governar contou com a “estruturação de mecanismos de ampliação da participação dos indivíduos nas decisões política” (MENEGUELLO, 1989, p. 109). Posicionavam-se abertamente contra a democracia representativa, delimitada pelo conteúdo burguês, que não garante espaços de efetiva participação no processo das implementações das políticas públicas.

O crescimento partidário do PT foi sendo gradativo. Nas eleições estaduais de 1982, em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do sul e Acre, a soma dos votos para PDT, PTB e PT ultrapassou 5%. Nos outros estados, a disputa se concentrou no dualismo entre PMBD e PDS. Por este discurso, o Partido se colocava como opositor ao histórico modelo autoritário de fazer política no Brasil. Ao mesmo tempo, trazia para o cenário, alternativas embutidas de possibilidades de participação popular. É importante destacar o papel da igreja na disseminação das ideias do partido, através das CEB's e da CNBB, garantindo bons resultados nestas eleições de 82.

Após as conquistas eleitorais de 1982, o Partido registra, em documentos, suas primeiras definições de como seria a gestão petista:

O governo no PT estimulará a participação popular organizada nas tomadas de decisões políticas, através de organismos criados nas próprias lutas dos

trabalhadores e não inventadas pelo PT, cujo papel é estimular sua organização (...) Em cada bairro seria feita uma assembleia, escolhido um conselho popular. Cada atitude do governo, na aprovação do orçamento ou na consecução de uma obra qualquer, teria de ser por consulta popular, para que se fizesse o projeto definitivo que fosse para a Câmara. (PT, 1982. apud MENEGUELLO, 1989, p. 110)

O Orçamento Participativo e a gestão democrática, como espaços de consulta e condução da vida local, posteriormente estariam disseminado na década de 1990, quando o PT assumiu importantes prefeituras ao longo do país.

Outro momento importante, no qual o PT assumiu papel exponencial, foi quando o povo tomou as ruas no início de 1984 reivindicando a defesa da emenda do deputado Dante de Oliveira do PMDB do Mato Grosso. Mas o movimento ganhou amplitude ao dar espaço para questões não só políticas, como, também, sociais, diante da crise interna pela qual passava o país. As mobilizações nacionais deram um bom campo de destaque ao PT, enquanto mobilizador popular e aglutinador de forças em vários cantos do país (LAMOUNIER e MENEGUELLO, 1986). Mas em 25 de abril, de 1984, a emenda recebeu 298 dos 320 votos necessários para sua aprovação, sendo, portanto, rejeitada.

Mediante a essa derrota no Congresso, a alternativa que se punha, foi a continuidade da escolha do presidente pelo Colégio Eleitoral em 1985. Na disputa estava Tancredo Neves na oposição e Paulo Maluf respaldado pelo governo. As alianças entre as forças partidárias, deram a vitória a Tancredo Neves como presidente e José Sarney com vice. Era a derrota do regime militar. O PT se recusou em estar presente na escolha indireta do novo presidente. Segundo Lamounier e Meneguello (1986), esta posição causou um isolamento político e, conseqüentemente, poucos resultados em termos de votos nas eleições seguintes.

*

As primeiras prefeituras conquistadas pelo PT foram: Diadema, no ABCD paulista e em Santa Quitéria, no interior do Maranhão, em 1982. Já em 1985, venceram a disputa eleitoral numa grande capital, em Fortaleza. Entre os anos de 1986 e 1988, ampliou sua atuação, dialogando com setores médios urbanos, retomando a vinculação com a luta sindical e os movimentos sociais. E, em 1987 conquistam Vila Velha, no Espírito Santo. Mas o período marcante é em 1988, quando o Partido conquista as

prefeituras de São Paulo, Porto Alegre e Vitória. Dentre essas vitórias eleitorais, caso emblemático foi de Porto Alegre, onde o PT conseguiu quatro mandatos consecutivos para a prefeitura, além de fazer um governador. De acordo com Raul Pont, esta forte presença do partido no Rio Grande do Sul era fruto do “enraizamento do Partido na sociedade por meio dos sindicatos, dos movimentos sociais” (1999, p 39). Outro ponto que favoreceu esta relação, foi a qualificação das pessoas, militantes ou não, para o enfrentamento das adversidades. Formulou-se uma outra cultura política, na medida em que as relações políticas eram feitas de forma horizontalizada, garantindo espaço para proposições, debates e fiscalização dos mais diversos participantes.

No quesito educação, Porto Alegre adotou os ciclos de formação desde 1998. Naquele momento, se constatou uma diminuição da evasão escolar, chegando a 0,98%, numa rede de 446 mil alunos. O Bolsa Escola era conhecido como Núcleos de Apoio Sócio-familiar e o Orçamento Participativo, passou a ser temático, abordando investimentos para educação, transporte, saúde, desenvolvimento econômico e tributação.

O PT se firmou, assim, como alternativa democrática e popular ao projeto apresentado por Fernando Collor de Melo. Primeiramente apoiado por setores da burguesia dominante, Collor realizou o processo de “abertura da economia para o comércio e a concorrência internacionais e iniciou a privatização do setor produtivo estatal” (PT, 1995, p. 31). No entanto, o descontentamento com a política realizada por Collor, e as denúncias feitas por seu irmão e Paulo César Farias, abriram a porta de saída para esse presidente, por meio de *impeachment*, apoiado tanto por setores econômicos, como por movimentos de rua.

Nos anos de 1990, o PT, juntamente com movimentos sociais, capitaneou um longo processo de resistência democrática contra a criação da ALCA, apoio à defesa da reforma agrária, e luta junto aos movimentos por moradia e educação. Colocou-se, portanto, como a principal força de oposição ao neoliberalismo.

Um dos momentos exponenciais para o Partido, foi na disputa realizada contra o PSDB, nas eleições de 1993. Em um encontro nacional, realizado em 1991, em São Bernardo do Campo, a orientação para as eleições de 1994 definiram que o programa de governo deveria dar conta de conter aspectos anti-reformas monopolistas e

implementar as reformas no âmbito de um “governo democrático e popular” (PT, 1991a, p. 21) democratizando o Estado. Para tanto, as alianças seriam necessárias, agrupando as forças progressistas sob a hegemonia petista.

Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso para a presidência da república no final dos anos 1990, a abertura ao neoliberalismo foi acentuada. Com isso, houve um crescimento acentuado do PT, que se traduziu nos números de eleitores. Partiu de 2,6 milhões em 1996 para 17 milhões em 2001. Além disto, o quadro geral dos anos de 1990 renderam 187 prefeitos, 134 vices prefeitos e 2485 vereadores.

3.1.2 O Partido dos Trabalhadores na disputa pela hegemonia nacional

Ao final dos anos 1990, acentua-se uma fase de luta por hegemonia no Partido dos Trabalhadores. . No contexto nacional, a disputa presidencial em 1989 entre Lula e Fernando Collor de Melo, o PT conseguiu um feito histórico para um partido tão jovem. Na primeira eleição direta, pós-ditadura militar, seu candidato chegou à disputa presidencial em segundo turno. Derrotado diante de intensa propaganda contrária a Lula e ao PT, mas que exaltava o “caçador dos marajás”, o processo eleitoral demonstrou que certos limites na política, traçada pelo Partido até então, precisariam ser rompido por eles.

A partir deste momento, o Partido se deparou com uma problemática definidora de sua base político ideológica. Ao posicionar-se, desde o início de sua fundação, enquanto um partido socialista, o PT, na entrada da década de 1990, é levado a se recolocar politicamente e redimensionar os ideais socialistas às suas proposições políticas. A queda do Muro de Berlim, no mesmo momento histórico, levou os partidos de esquerda pelo mundo, a realizarem um processo de autocrítica e adequação a nova ordem mundial.

Assim, no processo de revisão ideológica, o Partido dos Trabalhadores “rejeita a burocratização do socialismo real e em contrapartida, valoriza a democracia, notadamente através da defesa do exercício do poder pelos próprios trabalhadores e não em nome destes” (SANTOS, 2000, p. 48). A defesa de uma democracia participativa passou a ser a principal temática do partido. Ela estaria nas formas de

auto-organização das bases militantes, inseridas na sociedade capitalista. Seu objetivo era a construção da hegemonia dos trabalhadores, tanto no âmbito social, como político. Assim, o PT entrou nos anos de 1990 com clareza da política necessária para lutar contra o avanço do neoliberalismo e fortalecimento da democracia representativa:

Este fortalecimento se baseia no processo anterior de construção de hegemonia e num projeto de organização social e política dos trabalhadores e setores oprimidos, mas, também, em grande medida, na generalização das formas de auto-organização popular, do poder construído nas fábricas, escolas, empresas, no campo.
(PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1991a, p. 22)

Nesse novo cenário, os enfrentamentos seriam muitos e o PT, nas administrações que conquistou a partir desta década (1990), apresentou um modo de governar diferenciado, voltando suas ações para questões sociais, urbanas e educacionais. Todas elas conjugadas com um projeto de Estado nacional, afirmação da soberania social e por uma política econômica desvinculada da orientação do grande capital estrangeiro.

As propostas apresentadas pelo Partido dos Trabalhadores, sem sua análise de conjuntura, direcionam-se ao combate ao neoliberalismo por meio de um programa alternativo, ao que era implantado no governo Collor e posteriormente ampliado no governo Fernando Henrique Cardoso.

a) Reforma do Estado, incluindo o saneamento, desprivatização e democratização das empresas estatais; b) Reforma tributária, com forte caráter progressivo e taxaço das grandes fortunas; c) Reforma financeira e monetária, combatendo duramente a especulação e a sonegação; d) Implantação imediata da reforma agrária e de uma política agrícola, que assegure o abastecimento dos gêneros de primeira necessidade; Política salarial, que assegure a reposição da inflação para os salários e o controle efetivo dos preços. Garantia da elevação progressiva do salário mínimo; f) Combate à corrupção e fim da impunidade dos crimes de colarinho branco; g) Definição de uma política de defesa do emprego e proteção dos trabalhadores desempregados; h) Centralização do câmbio, suspensão do pagamento dos serviços da dívida externa e prioridade da política econômica para a estabilidade e retomada dos investimentos públicos; i) Combate à recessão – crescimento econômico com distribuição de renda; j) Amplas reformas políticas democráticas no sistema eleitoral partidário, representação proporcional dos estados na Câmara dos Deputados, redefinição do papel do Senado; k) Política educacional que assegure uma escola pública de qualidade, democrática e para todos; l) Instituição de um programa de garantia de renda mínima. (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1991b, p. 3)

Todas estas diretrizes, compunham o modo petista de fazer política e governar. No jogo da política municipal ou estadual, nas representações parlamentares e, no projeto de nação, as ações deveriam tocar nestas diretrizes. O discurso deveria, agora, se aproximar de projetos políticos que transitassem na sociedade civil e dela recebesse apoio. Durante o Congresso do PT em 1991, foram estabelecidas, também, a realização de alianças com forças progressistas, para dar sustentação às políticas partidárias e unificar forças frente ao ataque neoliberal.

De acordo com Walson Lopes, o PT saiu deste congresso como um partido reformista, preocupado em “radicalizar a democracia brasileira, elevando milhões de brasileiros à condição de cidadãos” (2014, p. 26). Há, realmente, nos documentos do Partido, referências a esta posição de uma democracia radical frente ao movimento histórico brasileiro, colocando como expoente central, as necessidades da população, uma maioria até então não atendida pelas políticas conservadoras.

Florestan Fernandes, em contribuição aos debates do Primeiro Congresso do PT, apresentou a orientação ideológica que passaria a vigorar internamente no Partido. Assegurava estar o PT, em disputa com a “social-democracia domesticada pelo capitalismo pós-industrial” e ser defensor de um socialismo revolucionário, que caminhava com a democracia. Mas tratava-se de uma “democracia da maioria e não da democracia restrita ou da democracia eleitoral-representativa ritual”. (1991, p. 44-45). A fase inaugurada pelo Congresso, após o processo eleitoral de 1989, exigia do Partido novos posicionamentos. Em especial, a sua relação com as instituições do poder, delimitadas pela sociedade capitalista. O horizonte revolucionário da fase inicial de sua organização, na década de 1970, seria substituído pela “reforma e a revolução em interação dialética e a se pensar a democracia como meio, fim e valores sociais.” (FERNANDES, 1991, p. 45).

Fernandes (1991), ainda apontava duas condições necessárias para o alcance dos objetivos do PT. A primeira, era suprimir a hegemonia das classes dominantes, que escondia o verdadeiro jogo das relações sociais e políticas. O PT deveria, assim, revelar as contradições e, ao mesmo tempo, constituir uma nova hegemonia a partir das demandas das classes historicamente alijadas do poder político estatal, logo,

defendendo a justiça social. A segunda condição, seria a necessária aproximação das políticas do Partido, com as forças mais amplas, a fim de formular um programa de governo para o Brasil.

Em outros momentos da atuação governamental do PT, também eram apresentadas as linhas pelas quais o fazer político seria conduzido. A partir da experiência em São Paulo, por exemplo, Manira Santos concluiu que “o estilo petista de governar sinaliza a recuperação de valores republicanos, resgatando sobremaneira o caráter público do Estado, onde a transparência e a moralização da vida pública são valores fundamentais.” (SANTOS, 2000, p 53)

O Partido dos Trabalhadores buscava governabilidade para atender as demandas de justiça social, que permitissem o combate à pobreza. Enfrentava “com radicalidade as desigualdades sociais expressas na dicotomia centro-periferia” (TREVAS, 1999, p. 54) e se firmou como oposição ao governo central.

No final da década de 1990, com o Partido consolidado e presente em cidades de diversas importâncias e em todas as regiões do país, o PT faz um balanço de seu modo de governar. Assim, reúne na Conferência Nacional de prefeitos, vice-prefeitos e secretários municipais, em 1999, para que possam produzir uma reflexão e autocrítica sobre as gestões petistas e sobre o papel do Partido até ali.

José Dirceu acentuava a necessidade de entender as experiências olhando para frente, rumo ao século XXI. Afirmava que mesmo diante da dificuldade em governar com o desmonte do Estado organizado pelo neoliberalismo, as políticas locais alcançadas pelo Partido, deveriam explicitar a capacidade deste em “demonstrar que a política de distribuição de poder e renda, da concepção democrática, do ponto de vista cultural é uma luta nacional” (1999, p. 22).

O Partido dos Trabalhadores não deveria apenas generalizar as políticas públicas, mas sim, considerar “a tradição do povo em termos de maior ou menor participação em processos históricos como a Cabanagem em Belém” (1999, p. 29). Portanto, sendo no Pará, em Porto Alegre ou em qualquer outra cidade de grande, médio ou pequeno porte, na qual estava a força política petista como majoritária, haveria uma preocupação em olhar os aspectos locais e, “por dentro da estrutura do governo, possibilitar os mais amplos, espaços para a participação do povo, para o

debate democrático para o controle popular do Estado” . (RODRIGUES, 1999, p. 29). De tal forma, estaria delimitada a diferenciação do PT em relação às demais organizações partidárias.

Sob este mesmo prisma, se posicionou um dos prefeitos da época, Edmilson Rodrigues. A leitura do texto de Edmilson, demonstra um olhar crítico sobre a vida orgânica do PT. É sabido, e já apontado anteriormente, a existência de várias correntes internas que compuseram o Partido dos Trabalhadores. Diante disto, ele afirma que há “modos petistas de governar” e não um único modelo base para todas as gestões. Afirma haver forças contraditórias, mas a ideia de unidade para a defesa do projeto de nação é comum a todas as correntes no Partido.

Na busca pela hegemonia, a estratégia para garantir espaço e poder ao PT foi a gestão democrática, marca comum às variadas correntes do Partido, e que faz parte de análise desta pesquisa. Na nossa compreensão, a gestão democrática é entendida como exercício de um poder plural, mas que buscava construir resultados qualificativos para as questões sociais. Desta forma, o PT, desde seus primeiros espaços conquistados, formulou mecanismos que garantissem maior proximidade com a população.

O período que segue as eleições de 1996, registra uma ampliação destes aspectos, indo além do Orçamento Participativo. Pontual e Silva (1999), afirmam ter havido um choque de realidade nos primeiros contatos com as localidades e no desenvolvimento dos OP's . Para que pudessem canalizar as expectativas em torno de seu projeto, o PT “debateu novamente o papel dos Conselhos populares nos mais diversos lugares e definiu canais institucionais de participação popular que permitisse o debate e as resoluções de conflito” (PONTUAL e SILVA, 1999, p. 64) que viessem a surgir.

3.2 A GESTÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES EM BELÉM

Como observado anteriormente, o Partido dos Trabalhadores entra nos anos de 1990 com uma política de ampliação de sua influência no cenário nacional. Amplia o número de prefeituras ao redor do país e conquista importantes cidades como Belo

Horizonte e Belém. Nesta última cidade, alvo deste estudo, o PT disputou espaço com as forças tradicionalmente conservadoras e que lá estavam há décadas.

A novidade político-partidária foi personalizada no candidato escolhido para a vaga de prefeito de Belém. Edmilson Rodrigues, um dos fundadores do PT, da CUT e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará – SINTEP, foi também diretor estadual e nacional do Partido e duas vezes deputado federal. Sua formação em Arquitetura, pela Universidade Federal do Pará, Especialização em Desenvolvimento e doutorado em Geografia pela USP, lhe imbuíu de uma sensibilidade para as questões amazônicas. Diante da dinâmica interna do PT, Edmilson Rodrigues representava a Esquerda Socialista e não a força majoritária no partido, a Articulação. Permaneceu no poder por dois mandatos consecutivos entre 1997 e 2004.

A disputa desta eleição ocorreu contra Hélio Gueiros, representante da direita e ex-prefeito. Apesar da boa aprovação pela população paraense, ao final de seu governo, Edmilson, não fez sucessor.

A Belém encontrada pela Frente Brasil Popular em 1997, continha um milhão e 200 mil habitantes, numa área de 51 mil hectares, distribuídos no continente e nas ilhas em seu entorno. Era dividida administrativamente em oito distritos, com 71 bairros. (BELÉM, 1999c). Não tinham muitas indústrias e a maior base da economia se assentava no setor de serviços.

A chegada ao poder por Edmilson Rodrigues é tida “como uma construção a longo prazo, enraizamento de setores dos movimentos sociais, sindicais e estudantis” (BARROS, 2012, p. 59). Segundo Joana Barros, as condições foram favoráveis para o sucesso petista. Sustentados por um bloco de partidos de esquerda e um longo processo de aproximação junto aos movimentos sociais, a Frente Brasil Popular alcançou a vitória e levou um novo modo de governar para a população local. Para o PT, as eleições de 1996 foram de poucas conquistas relevantes, frente ao Plano Real do governo FHC. Assim, Belém se colocava na contramão do que acontecia no restante do país.

Para Barros (2012), mediante esse paradoxo, o novo se deu, então, não só no âmbito político, mas, também, impregnou com seu caráter popular e democrático, todas as esferas da sociedade belenense, através do Congresso da Cidade e do

Orçamento Participativo, os quais foram essenciais para que os espaços democráticos fossem visualizados pela população, acostumada ao distanciamento com as decisões políticas advindas de cima. Na fala da autora eram:

Um processo de mobilização social de discussão dos rumos da cidade através de assembleias territoriais, plenárias temáticas, fóruns e congressos temáticos, distritais e municipais, que culminaram então na instância máxima de deliberação pública – o Congresso da Cidade. (BARROS, 2012, p. 95)

Barros, identifica, ademais, que as intenções das políticas governamentais petistas, somaram-se aos debates sobre cultura e cidade. Isto foi feito por meio da retomada da memória cabana, movimento até então recorrentemente interpretado pelas classes dominantes locais ou não, como inconsequentes e rebeldes. O Governo do Povo foi o momento em que a expressão popular da Cabanagem ganhou espaço no estado e no país. Tanto que:

Não é sem intenção e consequência que o espaço onde se desenvolvem as atividades gerais do Congresso da Cidade é a Aldeia Cabana – uma estrutura urbana projetada e construída (...) que abrigaria o Congresso da Cidade e também outras atividades de educação, cultura e lazer fomentadas e realizadas pela prefeitura (BARROS, 2012, p. 104).

O espírito de luta, de crítica, de resistência e uma vida melhor, requerida pelos cabanos no século XIX estaria ali retomados entre os novos defensores da população pobre e excluída na capital paraense, através da recuperação da memória dos antepassados cabanos. Para a gestão petista, essa seria considerada como sendo a segunda vez que o povo tomou efetivamente o poder. A primeira teria sido durante a Cabanagem, quando se “alterou profundamente a estrutura social de toda região norte, com a conquista de Belém, os sertões do alto rio negro e adjacências do rio Amazonas.” Caboclos, índios e escravos, pescadores, agricultores ou pequenos comerciantes “construíram um movimento vitorioso de inspiração e prática genuinamente revolucionária” (BELÉM, 1999c). A segunda seria com a força política representada pelo PT ao assumir o poder como genuína representante da memória dos cabanos.

Nesse sentido, enquanto símbolos de identificação da gestão, a prefeitura criou as “Marcas de governo” enquanto políticas estratégicas para a condução da política

municipal. Para divulga-las, a gestão do governo do Povo, através da administração de Edmilson Rodrigues, produziu um conjunto de materiais com as suas obras e programas, logo nos primeiros anos do mandato. Era por meio delas que divulgavam os projetos para a capital. As “Marcas do Governo” eram: Dar um futuro às crianças, Sanear Belém, Saúde para todos, Transporte Urbano, Revitalizar Belém e Participação Popular.

Ao analisarmos as “Marcas do Governo”, e a chegada ao poder pela Frente Brasil Popular, portanto, notamos que a gestão petista significou uma nova forma de fazer política e de se relacionar com a população. O Programa de Governo é o primeiro aspecto, que de pronto, caracteriza a organicidade da gestão e sua relação com a cidade, na medida que valorizava a participação de seus cidadãos nas decisões de governo: “Ao formalizar a participação política da sociedade, este modelo de gestão deve proporcionar apropriação da cidade pela população, fazendo-a cidadã. (...) A operacionalização se dará pela constituição de espaços públicos de debate.” (BELÉM, 1997, p.08)

Esta orientação do Programa de Governo destacou a importância reconhecida do partido com o protagonismo de sua população, colocando-se como pioneiros desse movimento, no cenário político local da época. Nesse contexto, um dos objetivos principais do programa, era colocar: a “questão social como principal desafio de governo, elevar a qualidade de vida da população mais pobre e enfrentar os padrões dominantes” (BELÉM, 1997, p. 09)

Para atingir tal objetivo, um dos itens programáticos, foi a geração de emprego e renda para a população mais pobre, de forma a incluir este setor na vida produtiva da cidade, bem como envolve-lo na vida política, chamando a participar via Orçamento Participativo.

A gestão democrática nos dois mandatos do PT em Belém usou de mecanismos estratégicos para a condução da sua política para a capital. O primeiro fundamento foi o Orçamento da Cidade, introduzido logo no primeiro governo de Edmilson Rodrigues. Já no segundo mandato, a partir do ano 2000 apresentou o Congresso da Cidade como a instância responsável pela cogestão do município.

Para uma região marcadamente conservadora, esta prática trazia “a construção de uma nova sistemática que rompa com o clientelismo e os desmandos políticos.” (BELÉM, 1999c). E foram estes instrumentos de participação, as principais pontes de aproximação democrática com a população belenense. O Orçamento Participativo (OP) transformou-se “num dos mais fecundos e promissores espaços de disputa e compartilhamento das decisões sobre a vida das cidades” (BARROS, 2012, p. 68). Nele qualquer cidadão pôde participar da organização de prioridades, sem que as demandas fossem impostas apenas pela burocracia da gestão.

A experiência do OP já era bastante familiar ao PT, uma vez que a cidade de Porto Alegre, desde 1989, com Olívio Dutra, organizava sua gestão a partir deste mecanismo. Além disto, outras cidades também usavam este elemento participativo. Mas Belém se diferenciava das demais localidades administradas pelo PT, por ter carências sociais bem mais acentuadas que as demais regiões. (BARROS, 2012)

Em material produzido pela prefeitura, para apresentar à cidade os resultados do OP, encontramos uma valorização deste mecanismo numa Belém composta por carências sociais e por ter uma população que por anos foi colocada à margem pelos governos clientelistas.

Através desta força popular, de acordo com Joana Barros, a gestão registrou um crescente número de participantes ao longo dos anos nos debates sobre o Orçamento Participativo – OP, e o Congresso da Cidade, realizados no segundo mandato de Edmilson Rodrigues. De 15 mil participações em 97 subiu para 140 mil em 2004 aqueles que contribuíram com OP. Em relação ao Congresso da Cidade os números cresceram de 30 mil em 2001, para 261 mil em 2004 (BARROS, 2012).

Apesar do expressivo aumento populacional nas reuniões do OP, algumas críticas vieram à tona. Existiam reclamações quanto ao uso dos recursos públicos, sobre a maneira como os movimentos sociais se relacionavam com o governo, e a respeito da não participação dos setores do empresariado, sempre acompanhada da fala, sempre negativa, dos órgãos de imprensa sobre a gestão municipal (BARROS, 2012).

No segundo mandato, de acordo com Izabel Oliveira (2007), foram realizadas plenárias para a elaboração do novo plano de governo. Realizou-se o Congresso da Cidade em 2001 aglutinando governo e sociedade civil. Nos documentos trazidos por Oliveira (2007) fica explícita a evidencialização dos setores excluídos da vida política e social da cidade. A participação popular foi definida com “co-gestão” entre administração e sociedade (OLIVEIRA, 2007, p. 115). Afirma ter sido sempre tensa a relação entre Estado e sociedade.

Izabel Oliveira caracterizou os espaços democráticos, a exemplo do Orçamento Participativo e do Congresso da Cidade, como permanência vívida e orgânica, na qual personagens comuns com muito a dizer, se posicionavam sobre os rumos do município. Os ganhos eram não só econômicos, mas também cultural e de formação de identidade.

Assim, a Frente Brasil Popular trouxe para Belém:

Concepção de gestão planejamento urbanos que tinha como compromisso político reformular a relação da população com o poder público através dos seguintes princípios: inversão de prioridades dentro da cidade, a função social da cidade e a gestão democrática através de maior participação popular na gestão e da transformação da cultura política local. (COSTA, VASCONCELLOS SOBRINHO e FARIAS, 2014, p. 50)

As mudanças na cidade foram de grande alcance em vários aspectos, não só naqueles diretamente ligados às questões sociais, mas, também, ao dar um tom de modernidade urbana e melhor aproveitamento do que Belém possuía em termos culturais e históricos.

A educação foi também considerada, como um dos pontos estratégicos da gestão belenense do PT. Ela aparecia com em várias publicações oficiais da gestão. Destacamos aqui como o Programa de Governo e o Plano Diretor Urbano fazem referência a ela.

No Programa de Governo, a Frente Brasil Popular, a referência é de uma “escola voltada para a cidadania, para um processo dinâmico de transformação, de conhecimento e na construção de uma relação democrática entre educadores e educandos” (FRENTE BRASIL POPULAR, Belém, 1997, p. 12). Esta era uma das marcas de governo: “Dar um futuro às crianças e aos adolescentes”. Para a

consecução desta política pública, alguns traços foram apresentados inicialmente. Um deles foi a destinação de 2,5% do orçamento municipal para o Bolsa Escola. Para fomentar o interesse pela educação, um salário mínimo era concedido para a família que mantinha o filho entre 4 e 14 anos na escola. Ainda para a educação, em 1997, quinhentas famílias em situação de rua foram atendidas com o programa; em 1998, 4 mil e 500 famílias e em 2000, 5 mil famílias (MARTINS, 2000, p. 20). A rede municipal formada por 46 escolas em 1996, chegou ao final do primeiro mandato com 58 escolas em 2000.

Além desta primeira intervenção, a administração, a partir de uma caracterização democrática e popular, formulou o projeto Escola Cabana em ciclos de formação com progressão continuada e a ampliação das condições de aprendizado e permanência na escola. Outro ponto que aparecia, eram as turmas de aceleração para “reverter o alto índice de distorção idade-ciclo que atinge 23% da população infantil.” Diversos projetos educativos estavam associados à Escola Cabana: Cultura, escola e alegria; Moleque pandeiro; Escolas de Esporte; Cores de Belém e atividades culturais e de lazer. Tais aspectos são alvos de investigação do próximo capítulo. (MARTINS, 2000, p. 21).

Em suma, um olhar atento e sensível foi utilizado para permitir que todos os sentidos estivessem em desenvolvimento no novo modelo de educação, como será demonstrado no próximo capítulo.

Além dos equipamentos já citados, a prefeitura propôs-se a abrir discussões aos cidadãos a respeito da proposta do Plano Diretor Urbano – PDU para Belém. Esse PDU “diz como deve orientar o crescimento e desenvolvimento da cidade e tudo o que acontece dentro dela para garantir que sua população tenha uma qualidade de vida melhor”. (BELÉM, 1997, p. 1). Existente desde 1993, o PDU não foi posto em prática. Este documento definia a cara que Belém assumiria ao contar com um desenvolvimento urbano melhor organizado e favorável a todos os setores da cidade.. A proposta do governo petista era dividir a cidade em Zonas, de acordo com suas características: Zonas Especiais de Interesse Social (ZEIS) – Habitação popular; Zonas Especiais de Preservação – ZEP – manutenção preservação recuperação do patrimônio histórico, cultural, paisagístico e ambiental e Zonas Especiais de Indústrias – ZEI – uso industrial (BELÉM, 1997). Assim, trazia não só planejamento para as áreas econômicas e

culturais da cidade, mas, também, intervenções nas áreas sociais como habitação, turismo e educação.

As ações de planejamento e gestão visaram à universalização da cidadania, desenvolvendo políticas públicas includentes que buscaram efetivar políticas sociais que ampliaram ao máximo o acesso dos excluídos a uma melhor qualidade de vida e cidadania. (COSTA, VASCONCELLOS SOBRINHO e FARIAS, 2014, p. 51)

As mudanças feitas na região da orla, demonstraram tal preocupação. O projeto do Complexo Ver-o-Rio, previu reavivar o Mercado do Ver-o-Peso. Além disso, houveram projetos de revitalização por toda a cidade, trazendo vida nova à população, aos comerciantes e aos visitantes. Assim, a administração municipal criou um espaço de interação, com elementos urbanístico renovados e, ao mesmo tempo, preservando a paisagem natural da Baía do Guajará

Nesse sentido, a experiência do Complexo Ver-O-Rio teve como diretriz principal, abandonar a postura de distanciamento da intervenção pública em relação à população local, isto é, o referido projeto não trabalhava apenas com as obras físicas, mas implementava ações de economia solidária na tentativa de criar um contexto que incluísse econômica e socialmente os atores locais. (COSTA, VASCONCELLOS SOBRINHO e FARIAS, 2014, p. 52)

Segundo Maria Lúcia Martins, a administração de Edmilson Rodrigues foi caracterizada como “contemporânea, incorporando todos os objetivos de eficiência e produtividade que as grandes empresas não cansam de valorizar” (2000, p.17)

Citando as palavras do prefeito, a autora relatou que:

a principal obra não é um resultado paisagístico. A principal obra de um governo de esquerda é a construção de um outro nível de consciência social, consciência do povo de que seu futuro depende de sua própria história, de seu orgulho por ela e de si mesmo. (MARTINS, 2000, 17)

Para a Habitação, o PDU propôs a discussão sobre as áreas de ocupações, de terrenos irregulares ou vazios, que poderiam ser usados para o interesse público. Com a “construção de casas populares, além de infraestrutura básica como água, luz, esgoto, ruas e ônibus” (SEGEPI, 1997, 3).

No quesito educação, o PDU apresentou como propostas: 6 horas de permanência na escola; melhor distribuição das escolas em áreas próximas à demanda

de alunos; EJA; ensino especializado à pessoas com deficiência e educação escolar com valores específicos para a nova Belém. Assim, o PDU, se aproximava à concepção central do PT para a educação.

As prioridades definidas eram; Construção de escolas, a Garantia de meios para erradicação do analfabetismo e acesso ao EJA, a capacitação, aperfeiçoamento e valorização dos professores como meios para o alcance da qualidade social da educação. Todos estes pontos substanciados por pesquisa educacional pedagógica e política (BELÉM, 1997, p.18)

Nesse contexto, o Plano Diretor Urbano, previa a participação do cidadão via gestão democrática e participação popular nos Conselhos Escolares, junto com representantes locais, com paridade para a definição da aplicação dos recursos educacionais (25% da arrecadação).

Os apontamentos da Prefeitura informam que em 1998, o ônibus Biblioteca visitou diversos bairros, atendendo cerca de 8 mil pessoas. Berçários e unidades de educação infantil foram abertos. E houve, também, adaptação de escolas para atender aos alunos especiais.

Portanto, a gestão do PT em Belém, estabeleceu uma relação de busca por maiores espaços democráticos que sinalizasse a possibilidade de transformação social a uma população carente, cheia de expectativas. Às portas do século XXI, uma administração que tinha um líder popular com visão progressista e moderna não poderia carregar apenas registros do passado. Ao eleger a educação como um de seus pontos estratégicos, o Partido dos Trabalhadores partilhava essa responsabilidade com a comunidade, que diretamente tinha a ganhar nos aspectos sociais, econômicos e políticos, marcando posição de avanço em relação ao país

No próximo capítulo, que será apresentado na sequência, traremos os principais pontos que registraram a cidade de Belém como “Cidade Educadora”.

3.3 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES

As reflexões sobre a educação no Partido dos Trabalhadores se iniciaram juntamente com sua fundação em 1980. O debate sobre a educação durante a abertura democrática foi bastante importante para a formulação da concepção de educação do

Partido dos Trabalhadores. As várias frentes de luta existentes neste intervalo de tempo, contavam com a presença de militantes petistas e forças progressistas.

Um dos primeiros momentos de discussão sobre a educação foi em julho de 1980 com o Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação, discutido internamente no Partido. No mesmo ano, a APEOESP formulou o Encontro Estadual de Educação em São Paulo, para sistematizar a linha de atuação dos militantes dentro da entidade.

Enquanto partido de massa e organizado em bases, o PT vinculou sua atuação ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP. Muitos militantes vinham do professorado paulista e propuseram espaços de discussão preparatórios para fundamentar a ação petista no âmbito da política educacional (GADOTTI, 1989). As primeiras intervenções, se deram em torno de dois pontos, a relação escola-comunidade e a relação educação-trabalho.

Para a delimitação da análise do objeto, os conteúdos estudados aqui foram os dois primeiros encontros entre militantes e professores, de modo a compreender o como foi essa relação direta com os mandatos municipais do PT, em especial com o mandato em Belém do Pará, haja vista que as resoluções eram feitas para um período futuro.

Em 1980, o PT elaborou um encontro denominado: “O que é a educação voltada aos interesses dos trabalhadores”, com a intenção de formar uma Comissão de Educação no Partido dos Trabalhadores. Nesta primeira fase de discussão, a orientação era que “as experiências vividas pelas comunidades de bairro, entidades populares, associações e sindicatos, os problemas da educação formal” (PT, 1989, s/p) orientassem as formulações do Partido. Os documentos do partido reafirmam necessidade de um preparo para às discussões nestes espaços deliberativos.

Em paralelo, o PT precisava também ter claro, uma visão de educação a defender. Internamente, o debate foi feito em momentos específicos em torno da temática. Os documentos revelam que muitos cursos eram feitos para a militância. A exemplo de Paulo Freire e demais associados, que em 1986, no Instituto Cajamar, apresentaram um dos primeiros documentos falando sobre a educação e o Partido. Nele coloca que a “educação enquanto direito do povo de caráter público e gratuito ao

mesmo tempo em que denuncia a política de favorecimento do setor privado impulsionado pelo regime militar.” (SOUSA JUNIOR, 1998, p. 27)

Outras ações realizadas, em concomitância com as discussões internas, foram as reuniões feitas com os parlamentares petistas para que, nos espaços ocupados pelo Partido, pudessem encaminhar propostas que viessem dos movimentos sociais. Mesmo porque, com os cargos no parlamento, eles precisavam apresentar suas contribuições ao debate educacional.

A partir do levantamento das fontes, identificou-se que o Partido realizou 4 Encontros Nacionais de Educação – ENED's: em 1989 em Cajamar, em 1992 em Taboão da Serra, o terceiro em 1998 em Cajamar, novamente, e o quarto encontro em 1999.

A primeira ação coordenada pelo PT, para a estruturação das questões educacionais, ocorreu com o Primeiro Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores - ENED. A organização foi feita pela Secretaria Nacional de Movimentos Populares, que havia formado, numa plenária na Universidade de Brasília em 1988, uma comissão organizadora para os preparativos deste encontro. Dela participaram: Moacir Gadotti, Alberto Damasceno, Antonio Medeiros Braga, Sergio Haddad, Paolo Nosella, entre outros. Realizado em Cajamar, São Paulo, entre os dias 3 e 5 de março de 1989, O Primeiro ENED contou com delegados municipais e estaduais de 17 estados.

O objetivo central do encontro, era a formulação de uma proposta político-partidária oriunda das necessidades da sala de aula, dos profissionais de educação e que fosse ao mesmo tempo, “classista e de massa.” (PT, 1989, s/p). As temáticas discutidas no Primeiro ENED ficaram localizadas em:

Princípios e propostas do PT para a educação brasileira; elementos para uma proposta de nova lei, LDB e PNE; proposta de educação para as novas constituintes estaduais; planos municipais de educação e Lei Orgânica dos Municípios; Propostas para um Programa Alternativo de Governo – PAG. (PT, 1989, s/p)

Os temas do encontro foram definidos com base no momento histórico político, a partir do qual, o PT precisava se posicionar. A orientação era de que houvesse uma sistemática interna para o acompanhamento da questão educacional.

A resolução do Primeiro ENED afirmavam que:

É preciso tornar esse acúmulo organizativo orgânico e permanente. O desempenho das administrações municipais petistas depende também de uma estrutura ágil d consulta ao partido, obtendo dele sustentação na implantação da sua política na administração pública. (PT, 1989, s/p)

. Para uma interferência nos processos, o Partido deveria orientar a tarefa de organização de núcleos de base dos educadores para ampliar sua força de intervenção social, pois apenas ter uma grande base de professores não seria o suficiente. Tais núcleos, enquanto bases de militantes, precisavam se relacionar mais de perto com a organicidade do Partido.

É possível perceber que a intenção do plano, num primeiro momento, era delimitar internamente, o que deveria ser concebido como educação. De partida, tinham claro quais eram os pontos que historicamente condicionaram o desenvolvimento da educação nacional: os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, as salas lotadas de alunos, a falta de turno noturno para os alunos, o caráter autoritário e antipopular da escola.

Nesse sentido, segundo a análise feita, o trato com a educação nacional em curso, desconsiderou a real importância pedagógica. Exemplo era o caso da educação infantil, que não capacitava a criança para a escolarização, mas que teria sempre assumido um caráter assistencialista.

Assim, ao fim desse encontro, concluiu-se que justificava-se a necessidade de uma “escola construída como projeto a curto, médio e longo prazos, mobilizadora da sociedade, portanto, formadora e transformadora” (PT, 1989). A qualidade da escola, portanto, foi uma das abordagens do Primeiro ENED. Entendeu-se que não só a quantidade de conteúdos transmitidos é importante, mas, antes de tudo “a solidariedade da classe que estiver construindo, pela possibilidade de todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – terem de utiliza-la como espaço para

elaboração de sua cultura” (PT, 1989). A noção de qualidade, assim, era o uso do espaço escolar, o tratamento dado dentro e para fora da escola. Só se alcançaria a educação pretendida, se houvesse participação popular dentro do espaço escolar. Os registros encontro afirmam que o povo deveria ser chamado à escola, não para simplesmente receber determinado conteúdo, mas para “participar coletivamente da construção de uma saber, que leve em conta suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.” (PT, 1989,).

Por este olhar, a concepção de educação do Partido dos Trabalhadores se distingue daquele costumeiramente encontrado nas salas de aula, ao longo da formação social do Brasil. Como afirmado anteriormente, a centralidade da ação posta na figura do professor, trouxe um papel muito claro ao estudante-aluno-cidadão, o qual saiu da condição de passividade, visto como sujeito possuidor de história, experiências e ansiedades frente à escola.

A escola, nesta concepção, passa a irradiar a cultura popular “não para consumi-la. mas para recria-la” (PT, 1998). Não apenas reproduzindo padrões externos, que nada se encaixam com as demandas locais, mas sim poderia ser colocada como mola propulsora, para que seus personagens se encontrassem dentro dela, por vê-la como local em que suas histórias aparecesse. Assim, a inclusão das histórias de vida dos alunos nas novas práticas escolares, pareceu como uma alternativa para a permanência no espaço escolar e avanço nos estudos por esses alunos, acabando, portanto, com os altos índices de evasão e repetência. A escola, até então, não era vista como acolhedora, mas, sim, como espaço estigmatizador. Portanto, a concepção defendida, levava em conta as especificidades das regiões brasileiras sem homogeneização do saber. De tal maneira que tanto educação, quanto a cultura, deveriam estar associadas à emancipação. (PT, 1989b)

O aspecto que mais se aproxima da perspectiva de discussão proposta neste trabalho é a de educação popular. Na leitura do PT ela é aquela:

cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente os interesses populares, que são os interesses da maioria; é portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária formando a consciência socialista (PT, 1998)).

Logo, antes de tudo, nesta visão de escola o ambiente de formação para o embate cotidiano das forças contraditórias, que expõem os conflitos, assume outro aspecto: a organização política das classes populares, lugar de reflexão, de crítica, e para sistematização das experiências pessoais do aluno.

O PT se caracterizou no documento supracitado enquanto socialista (defensor da democracia socialista), lutando por garantir um Estado em que os direitos dos trabalhadores fossem assegurados. Entre eles o direito à terra, à cultura, ao trabalho e à educação. Nesta proposição, “se considera educador das massas populares, na medida em que conscientiza a favor de quem e contra quem elas lutam”. (PT, 1989b). Desta forma, ao mesmo tempo, o educador deve se posicionar enquanto educando, na medida em que se abria aos movimentos sociais e às carências da sociedade, em especial no âmbito social.

Há na documentação deste primeiro encontro, a participação de Carlos Rodrigues Brandão, que contribuiu com este, ao apontar que educar para as classes trabalhadoras é:

fazer propostas concretas que atingem diretamente a classe trabalhadora: a escola pública, alfabetização de adultos, educação comunitária, supletivo etc. (...) Pensar e propor alternativas de co-participação popular nas decisões oficiais sobre a educação (...) lutar para que o povo seja co-responsável pelas modalidades de educação que hoje atinge diretamente as classes trabalhadoras. (PT, 1989b)

A política de alianças com os setores progressistas da sociedade estava presente desde este momento. O documento fala em alianças com grupos, pessoas e instituições comprometidas com a educação dos trabalhadores. Relevante, também, é o fato que Brandão defendia a formulação de um plano educacional, que servisse de base para a proposta do partido no poder. Diferentes dos partidos à direita, o PT não desvinculou a educação da política. Destacava sua vanguarda diante das demais organizações partidárias dominantes, por ser contra a dominação cega e ideológica das massas.

Os pontos discutidos no Primeiro ENED foram ainda mais debatidos nos anos que se seguiram. Foi o caso da proposta para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Os participantes do encontro foram firmes ao defenderem o ensino público e gratuito

em todos os níveis de conhecimento, mas voltados, no entanto, aos interesses dos trabalhadores. Posicionaram-se contra, também, à privatização da educação, de modo a garantir o acesso aos trabalhadores, a todos os níveis de educação.

A contribuição do PT à LDB vinculava o acesso e a permanência na escola, como dois pontos indissociáveis: “defende a gratuidade ativa, isto é, condições materiais que possibilitem não só o acesso mas a permanência do trabalhador na escola” (PT, 1998). De tal modo que o aumento de verbas para a educação, melhor administração e fiscalização dos recursos pelos próprios trabalhadores tornava-se fato determinante para o sucesso da política educacional. Como afirmava Florestan Fernandes, em texto de contribuição para as reflexões sobre a LDB: “o desprezo diante das classes humildes, subalternas e trabalhadoras estigmatizou e empobreceu a visão de educação básica, tornando a escola uma instituição social de segunda ordem.” (PT, 1998).

No momento em que o Partido dos Trabalhadores realizava esta primeira discussão sobre educação, estava com quase dez anos de existência, no governo de vinte e cinco prefeituras e com cerca de mil vereadores nas câmaras legislativas. Seu alcance já era nacional e acumulava experiência em diversas frentes de luta. Ao mesmo tempo, passava por uma revisão frente a orientação socialista, que estava em queda no plano global. Ainda assim, as resoluções do Primeiro ENED reforçaram a vinculação do Partido com o socialismo e, enquanto tal, sua tarefa era eliminar as diferenças entre trabalho manual e intelectual. Afirmavam que “o partido em lugar de ser educado pelo Estado, educa e é educado pelos trabalhadores para juntos educarem o Estado.” (PT, 1989b). Assim, a conscientização e o envolvimento com as questões educacionais deveriam adquirissem uma dimensão muito mais importante do que ser meramente reprodutora de conhecimentos. O resultado da primeira fase de reflexão sobre a educação foi a formação da Comissão Nacional de Assuntos Educacionais – CAED, em que definiu-se que a educação seria uma das prioridades nas municipalidades controladas pelo PT.

Neste sentido, nota-se que a defesa da educação foi, sobretudo, uma luta político-partidária pela superação das mazelas do capitalismo. Isso fica patente, ao encontrar na documentação do partido, trechos como esse: a “uma ruptura radical com

os interesses espoliadores do grande capital internacional e pela organização e mobilização dos trabalhadores contra as bases de sustentação da educação burguesa.” (PT, 1989b) Num primeiro olhar, esse posicionamento, parece mais um discurso político partidário, do que propriamente a defesa pela educação. Entretanto, o embate do momento histórico mais amplo e a prática política cotidiana, transparecia a preocupação com a educação.

A outra contribuição importante do PT, foram as propostas para o Plano Nacional de Educação. A experiência acumulada pelo Partido lhe permitia a elaboração de um Plano Nacional de Educação, no qual a camada dos trabalhadores tivesse prioridade de ação, de distribuição de recursos, de materiais e demais aspectos ligados às necessidades dessa população. Outra preocupação era formular políticas de formação e valorização docente, que contribuíssem para melhor qualidade da educação, colocando o professor numa posição mais favorável em seu ambiente de trabalho.

O processo pedagógico se estruturava, então, numa sustentação popular, com um currículo atrativo ao trabalhador e, ao mesmo tempo, historicamente construído. Trabalho produtivo, com ensino de ciências, educação física, arte e lazer “é um dos mais efetivos mecanismos de transformação social”. (PT, 1989b)

O PNE, esperado pelos militantes do PT, não podia se pautar pelas mesmas falas e ações da estrutura burguesa. Ele deve ser guiado pelas ansiedades do trabalhador, para “atuar em favor de uma educação para si na medida em que reconstrua todo sistema de educação a partir dos princípios políticos próprios.” O Plano Nacional da Educação projetaria, assim, um plano para o desenvolvimento social, pautado na participação popular de forma mais ampla.

A adoção de novas posturas, se fazia basilar frente ao momento vivido pelo Partido e sua perspectiva de crescimento nacional. Três anos depois desta primeira elaboração para a educação, realizou-se o Segundo Encontro Nacional de Educação do PT, que aconteceu em julho de 1992, em Taboão da Serra e teve como marca: “Educação para um Brasil cidadão”.

Ao olhar os dois momentos em que as discussões por educação são realizadas internamente, havia uma mudança de postura do partido. Se primeiramente necessitava elaborar uma visão de educação, que orientasse sua militância, o período do Segundo

ENED revelou uma preocupação em preparar propostas claras, para que uma vez no poder, pudesse defender uma política pública centrada nos estudos e nas análises feitas entre seus militantes. O que demonstrava “a compreensão de que todo ato pedagógico é um ato político avançou para a compreensão de que todo ato pedagógico é um ato político partidário.” (PT, 1989b).

No pleito de debates desse segundo encontro, chegaram à conclusão que lhes cabia a responsabilidade de formular políticas públicas que combatam em seus governos, os projetos neoliberais (PT, 1992, p.10). Enquanto que o Primeiro ENED recebeu como marca a educação vinculada ao trabalhador, este novo momento de reflexões, vinculava a educação social, como condição da democracia. Assim, definiram que:

criação de canais orgânicos institucionalizados e o processo de auto-organização são essenciais para que a população possa se apropriar das informações afetas ao funcionamento do Estado e as orientações políticas por ele implantadas, até hoje tratadas como patrimônio privado dos governantes e dos grupos econômicos que lotearam o Estado. (PT, 1992, p.11).

O principal exemplo que evidenciava essa orientação de abertura à população, são as próprias administrações dos governos petistas nas prefeituras. Nelas foram organizados Conselhos ou Comissões de Escola para a gestão das unidades escolares.

A ideia era que as experiências locais contribuíssem para que uma política democrática e popular, alcançando, também, instâncias superiores, como os Conselhos Estaduais e Federal de Educação. A formação adequada dos profissionais de educação, faria total diferença para o alcance das políticas educacionais implementadas. Parte delas, estava fincada na valorização dos profissionais de educação com salários adequados, com estatuto do magistério, adequação física das escolas com melhorias materiais. (PT, 1992) Inclusive, estas temáticas eram ponto de debates nacionais, pois havia o processo de formulação de propostas para a LDB, que seria promulgada em 1996.

Ademais, outro aspecto importante discutido nesse segundo congresso, era a valorização que o PT vinha realizando em suas prefeituras, do uso da educação não formal para jovens e adultos, garantindo, desta forma, o direito ao conhecimento de

forma orgânica e democrática. (PT, 1992). Essas experiências revelavam que “é fundamental também que a escola ao construir e desenvolver seu currículo vá encontrar-se com a comunidade e a sociedade como objeto de investigação.” (PT, 1992, p. 13) Essa visão requeria, portanto, conexões e eixos com o novo conhecimento e com a experiência que o indivíduo carrega consigo:

a gestão democrática da educação compreendida como parte do processo global de democratização e desprivatização do Estado e da auto-organização da sociedade e de construção da cidadania nas diferentes instâncias do sistema escolar, articulada com a busca permanente – individual e coletiva- de uma nova qualidade de ensino. (PT, 1992, p. 14)

A gestão democrática permitiria um desdobramento das expressões culturais para a formação de identidades, conquistadas a partir da mobilização popular, de modo a garantir a inserção da população na vida cotidiana das cidades.

Os registros do Segundo ENED trazem dados importantes sobre os números da educação naquele momento dos anos de 1990. Afirmavam que havia “5 milhões de crianças fora da escola, 30 milhões de analfabetos, 60 milhões de semi-alfabetizados. Além disto, 3,2 milhões de crianças eram reprovadas anualmente, 700 mil saiam do ensino médio e 450 mil eram retidos” (PT, 1992, p. 15). Este quadro levou o Partido a defender em suas prefeituras, a busca pela qualidade da educação, através da valorização do profissional da educação, nas práticas pedagógicas coletivas e não conservadoras.

A qualidade da educação seria vista, então, a partir de sua capacidade de construção democrática, libertadora, unitária e transformadora. Centrada nestes quatro pilares, a escola pretendida, abarcava a totalidade das relações entre escola, cidadão e Estado. A concretização da democratização da escola passava, portanto, pelo atendimento pleno nas municipalidades. A respeito disto, as gestões petistas priorizavam a abertura de vagas, em especial creches para crianças de 0 a 6 anos (PT, 1992). A partir da Constituição Federal de 1988, os municípios assumiram a tarefa de contribuir para o sistema educacional. Isto incorria em aplicação e bom uso de verbas, contratação de professores e capacitação daqueles que já estavam em exercício.

O último ponto abordado pelo Segundo ENED, foi a aplicação de recursos. Assegurou-se na resolução, a aplicação de 25% de verbas exclusivas na educação,

excetuando-se os gastos com merenda e veículos escolares, por exemplo. O que garantiria do uso correto do dinheiro, era outro mecanismo das gestões petistas, o Orçamento Participativo. Portanto, pensar a questão educacional sob a concepção petista é recolocar a educação dentro de um prisma mais amplo e democrático.

Numa perspectiva de sistematização, pode-se inferir, então, que a educação ao longo do desenvolvimento do Partido, assumiu para si o pluralismo e a auto-organização, com base na formação de uma nova cultura, que partisse da realidade de homens e mulheres, dotados de características singulares, as quais não podem ser esquecidas ou generalizadas.

Na década de 1990, houve um frutífero movimento educacional em algumas cidades brasileiras governadas pelo Partido dos Trabalhadores. Nesses lugares, a educação contou com uma organização mais aberta, a qual propuseram como espaços autônomos para exercer a cidadania. Dentro desses movimentos educacionais, foram destaques mais expressivos, os municípios de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Distrito Federal e Belém. Em muitos outros lugares também houve a mudança de concepção de educação, tornando-a canal de expressão social e política. Tratou-se de um momento único, mas fundamental para que os debates feitos ao longo de muitos anos, a cerca da participação popular na escola pública, pudessem ser tratados de forma objetiva e inclusiva. Todas elas demonstraram que não é possível delimitar um padrão único para o alcance e o exercício da cidadania.

A Escola Cidadã em Porto Alegre foi a primeira a ser implantada no governo Olívio Dutra, entre 1989-1992 e durou até 2004. Entre os anos de 1993 a 1996, a tarefa foi reorganizar a estrutura municipal a partir de três pilares: “autonomia, descentralização e participação” (MORAES, 2009, p. 171). As unidades de ensino passaram a organizar seus Conselhos Escolares e a realizar eleições diretas para as funções dirigentes. Uma contribuição seguida por outras cidades, foi a Constituinte Escolar que tinha como:

pressupostos a educação enquanto direito de homens e mulheres, a participação popular enquanto método de gestão das políticas públicas; a dialogicidade enquanto princípio ético-existencial de um projeto humanista e solidário (GADOTTI, 2003, p. 3)

Assim, a unidade escolar deixava registrada e colocava em prática um funcionamento direcionado para uma reflexão de si, com uso de instrumentos próprios, sem depender de orientações macro que destoavam do componente democrático e popular.

Salete Moraes afirma que “a educação democrática foi o eixo transversal de toda gestão, fazendo parte de uma ideia mais ampla da própria administração municipal” (2009, p. 171). A cidade ganhou uma nova roupagem. Para Moacir Gadotti, ela é “uma cidade educadora” na medida em que ela sai do mínimo necessário e se “formula para e pela cidadania (...) promovendo o protagonismo de todos na busca pelo direito à cidade educadora” (2003, p. 5). Ou seja, vivia-se um momento rico em concepções que aliavam o debate e a ação. Teoria e prática caminhavam juntas uma vez que também, as experiências das demais cidades levavam ao envolvimento dos vários sujeitos que, muitas vezes, não se viam participantes das tomadas de decisão.

Relevante perceber que, mesmo sendo canais institucionais abertos pelas gestões municipais, o objetivo era o de capacitar para a vivência nas questões amplas, que envolviam a municipalidade.

Os principais resultados dessas políticas educacionais em Porto Alegre foram: a diminuição da repetência, a maior qualidade de ensino e a dignidade profissional a seus professores. O Orçamento Participativo concedia prioridade orçamentária para a educação, contribuindo para a elaboração de uma Constituinte Escolar, dinamizando ainda mais, os processos de “discussões em torno da gestão democrática, dos princípios de convivência e a concepção de currículo e conhecimento” (MORAES, 2009, p. 172).

No mesmo período em São Paulo, sob a coordenação de Paulo Freire, havia a Escola Popular, que pautava-se por uma reorganização administrativa e política descentralizando a administração com o uso dos colegiados (MORAES, 2009, p. 171).

Em Belo Horizonte, a Escola Plural, em 1995 se voltou para a qualificação do atendimento nas escolas, em especial no que se referia ao direito de acesso e permanência na escola. A proposta foi discutida com os profissionais da rede na:

I Conferência de Educação realizada em dezembro de 1994 e seu debate desdobrou-se ainda em vários eventos e reuniões, organizados pela administração municipal. Sindicatos dos professores, movimentos sociais, Conselho Estadual de Educação, Conselho da Criança e Adolescente, pais de alunos da rede municipal, dentre outros. (HECKERT, 2004, p. 229-230)

Afirmavam que a educação plural não se limitava apenas ao conteúdo, mas também, às dimensões como o corpo, a arte e a cultura (HECKERT, 2004).

Em Santo André, entre 1997 e 2000, durante o governo de Celso Daniel, foi criada a Escola Inclusiva como lugar de gestão democrática educacional.

Por este caminho, as prefeituras agiam no sentido de instigar sua população a estar sempre atenta para as coisas que aconteciam na educação, mas, também, sobre os demais pontos da gestão. (OLIVEIRA, 2007, p. 55)

Não obstante às conquistas das prefeituras petistas no campo da educação, todavia, o desafio era a continuidade dos projetos para além de uma gestão governamental. Muitas escolas democráticas findaram logo após a alternância do poder para mãos de outras orientações políticas, recaindo numa problemática histórica da sociedade brasileira. A educação democrática e popular, a não ser colocada enquanto uma política, que estruture as bases de sustentação estrutural do Estado, demonstra a potencialidade que ela tem de corroer os velhos instrumentos de controle, pertencentes à classe dominante econômica e politicamente.

O levantamento demonstra que cidades de pequeno, médio e grande porte como o caso aqui relatado, além de Belém, representaram uma tentativa de criar um movimento nacional pela educação, pautado num Estado menos regulador e mais emancipatório (MORAES, 2009). Além de maior humanização das relações frente à racionalização e tecnicismo educacional crescente da década de 1990.

A escola alcançou, por inúmeras vezes, uma dimensão excessiva de “métodos, técnicas, currículos, avaliação, planejamento – que caracterizam a educação tecnicista, pragmática e utilitarista” (GADOTTI, 2014, p. 14). A revisão da literatura deixa isso bem claro, na medida em que a grande maioria dos trabalhos se debruçou sobre a análise curricular, valorização do professor e avaliação. Tais pontos são relevantes na

construção do projeto político pedagógico da Escola Cabana. Para este trabalho de investigação, a delimitação do nosso olhar difere das demais análises produzidas, porque, para, além disto, havia a intenção clara de usar a educação como dimensão política e pedagógica (GADOTTI, 2014).

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: OS CONTRAPONTO ENTRE DEMOCRACIA BURGUESA E A DEMOCRACIA NA ESCOLA CABANA

Como percebido no capítulo anterior, o Partido dos Trabalhadores em Belém do Pará, trouxe consigo as marcas democrática e popular para sua gestão. A exemplo de outras administrações naquele contexto histórico, a cidade passou a ser alvo de mudanças nas políticas públicas em diferentes setores e, dentre eles, a educação.

O governo que ascendeu ao poder propunha uma nova visão de cidade, criando um horizonte democrático-popular em todas as instâncias decisórias. O governo de Edmilson Rodrigues, então, pautou como base estrutural de seu governo, a educação como espaço para a reinserção das camadas populares na vida local. Nesse sentido, enquanto experiência histórica, a Escola Cabana está imbricada com a Cabanagem, na medida em que se pretende um resgate dos valores deste movimento. O Secretário de Municipal de Educação à época, Luiz Araújo, afirma que se tratava de uma concepção de educação e não apenas de jogada de marketing. Isto porque, a Escola Cabana: “homenageia e resgata esta rebeldia e esta coragem de nossos ancestrais”. O movimento do século XIX é visto pela gestão como: “um dos mais legítimos, revolucionários e populares movimentos” (BELÉM, 1999a).

Desta forma, este capítulo tem por objetivo apresentar a construção do projeto Escola Cabana, bem como discutir sua prática para a gestão democrática da educação.

Este capítulo, assim, se baseia nas fontes documentais produzidas pela equipe técnica da Secretaria de Municipal de Educação, para formação de seus profissionais e demais envolvidos no processo. A equipe municipal, contava com a experiência de pessoas envolvidas em outras gestões petistas, que seguiram as mesmas orientações em seus planos de governo.

Metodologicamente, para esta fase da pesquisa, foram escolhidos alguns Cadernos Cabanos, que diretamente dialogam com o recorte feito para o objeto de pesquisa: os registros das propostas pedagógicas, debates, fundamentação teórica, que permitissem o entendimento da formulação e implantação desta política pública.

Tais documentos analisados são aqueles que versam sobre o plano político pedagógico, a gestão democrática e avaliação inclusiva.

Ao verificar o material para essa pesquisa, percebe-se que a cada novo período de acumulação, o registro era fundamental para a análise crítica do que havia sido alcançado, buscando ampliar, assim, o número de escolas que adotaram o Projeto. A intenção era fazer com que mais professores aderissem às mudanças que vinham acontecendo e se percebessem como sujeitos no processo de implantação da Escola Cabana.

Ainda como método, nesse trabalho, dialoga-se com as produções acadêmicas sobre o tema elaboradas, não só em Belém mas em outras partes do país.

O guia norteador da Escola Cabana é a Gestão Democrática da educação. Com base nesta orientação, a prefeitura de Belém, via SEMEC, realizou um conjunto de ações para realizar as transformações educacionais. Essa gestão, transitou da consulta popular até a formação continuada dos professores, como apresentado a seguir.

4.1 OS FUNDAMENTOS DO NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Para analisar a Escola Cabana de forma ampla e localizada em seu tempo e espaço é necessário estudar os projetos e propostas de educação elaboradas pelos governos brasileiros, nas décadas de 1980 e 1990. Orientações políticas e econômicas globalizadas foram ampliadas aos países desenvolvidos, para que um conjunto de políticas educacionais fosse implementado sem levar em consideração a necessidade real da população brasileira.

As reformas realizadas, principalmente a partir do Estado Novo, permitiram que um só plano de ação fosse delineado. Assim, um ministério foi constituído, verbas para a educação básica nas três esferas de governo passaram a ser definidas, bem como a construção de um sistema público e a complementação do ensino privado, especialmente nos cursos superiores. O resultado foi, desde então, o uso da educação para atender as demandas de um modelo de indivíduo estabelecido pelos desejos da sociedade capitalista que se desenvolvia. Os órgãos internacionais de poder, como

Banco Mundial e FMI, passaram a estabelecer um conjunto de exigências nos aspectos políticos e econômicos e os estenderam, também, para a área educacional.

Desde os anos 80, o desenvolvimento do capital foi direcionado para a fase concorrencial global. A partir de então, todos os aspectos da sociedade ficaram submetidos a uma racionalidade econômica baseada no mercado competitivo. Como não poderia deixar de ser, a educação, principalmente na esfera pública, também seguiu esta orientação, exigindo a qualificação da mão de obra para os postos de trabalho. O objetivo era ampliar as bases, para que um número maior de pessoas estivesse nos bancos das escolas, de modo a se preparar para o mercado. No entanto, o que se observa é uma realidade distinta daquela estabelecida pelas leis que regem a educação no país.

Com a chegada do século XXI, um novo modo de acumulação do capital surgiu: a flexibilidade; a fragmentação da produção e dos recursos humanos; e a concentração do lucro nas mãos dos grandes investidores conquistou os espaços econômicos, culturais e sociais. O Poder passou para as mãos das corporações transnacionais, que ordenam e controlam todos os aspectos econômicos, culturais e sociais (mesmo que indiretamente). Assim, também, no Brasil esta nova ordem econômica foi determinada pelas grandes corporações mundiais, inclusive nos aspectos educacionais.

O neoliberalismo pensado por Friedrich Hayek e Milton Friedman, reassumiu seus contornos iniciais nos anos 90 no Brasil e em âmbito global. Foi a alternativa para a forte crise capitalista, iniciada nos anos 70. Críticos do paternalismo de Estado, esses pensadores reafirmavam: “a liberdade econômica como condição de existência das liberdades individual, política, religiosa etc.” (LIBÂNEO, 2008, p. 98,). À medida que o indivíduo se realizava por si só economicamente, sem a intervenção do Estado, as demais necessidades que o constituíam, eram mais facilmente equalizadas, pois dependeria apenas e exclusivamente de suas atitudes frente ao mundo.

Entraram em cena, então, novos paradigmas que ganhavam amplitude na mídia e na vida econômico-financeira no âmbito social dos mais diversos países. Frigotto afirma que “a privatização da informação, desta forma constitui-se em permanente ameaça à possibilidade de construir uma democracia efetiva e o instrumento m por

excelência, de legitimação da exclusão social” (1995, p. 84). Os mais variados órgãos de imprensa se prestaram a defender a ordem das coisas impostas por seus patrocinadores, encobrindo a verdade das coisas e selecionando informações.

Desta forma, a sociedade que desembocou no século XXI estava sendo sustentada por três pilares históricos: economia, política e a educação (LIBÂNEO, 2008). Um novo discurso foi preparado para a educação que atendesse aos anseios desta sociedade capitalista e neoliberal. Os conceitos de liberdade econômica, eficiência e qualidade; fortalecimento da iniciativa privada; democracia representativa; educação privada e formação educacional para o atendimento das demandas do mercado, se tornaram os grandes motes e orientações mundiais para salvar o mundo em desenvolvimento e acabar com a pobreza. Frigotto afirma ainda que “a integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos chaves para dar saltos de produtividade e competitividade” (1998, p. 98)

Nesta etapa da globalização da economia, as regras eram definidas por três centros estratégicos do poder: O Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Assim, os grandes centros financeiros mundiais, Estados Unidos e União Europeia, ao fazer empréstimos a esses países em desenvolvimento, enfraqueciam suas soberania.

A delimitação inicial desta política nos anos de 1990 foi dada na Conferência Mundial de Educação para todos os países em desenvolvimento, em Jomtien, na Tailândia. Organizada pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, PNUD, o objetivo central era a “integração dos países periféricos na dinâmica global do capital” (LIMA, 2002, p. 44). Esta dinâmica pôde ser entendida, como a capacidade de receber os grandes conglomerados internacionais de educação e submeter as populações locais à orientação destas empresas.

Na interpretação de Marilena Chauí, “constata-se que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é

tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista” (CHAUI, 2001, p. 103).

O trabalho parcelar e com pequeno grau de técnica e ciência, foi introduzido nestas relações do jogo mundial da produção escolar. Os grandes investimentos em pesquisa e tecnologia continuaram concentrados em poucos países, como forma de controle econômico, financeiro e político, deixando os demais países, dependentes tecnologicamente.

O modelo de educação proposto naquele momento definia novas competências para a vida em sociedade: flexibilidade, visão de conjunto, capacidade de comunicação, abstração, integração. A menina dos olhos era a educação fundamental, pois tem papel central no projeto político educacional, uma vez é que por meio dela que se desenvolverá. A educação básica permitiria desenvolver certas habilidades e competências fundamentais para o século XXI: as habilidades cognitivas, a inteligência instrumentadora, a adaptação do indivíduo ao modelo produtivo, a formação de um consumidor exigente e sofisticado. A universalização deste nível de educação seria uma das principais recomendações dos organismos financeiros internacionais. A educação básica: “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 63).

Os países dependentes do FMI e do Banco Mundial precisavam cumprir metas de avanço tecnológico, desenvolver habilidades intelectuais diversificadas num ensino eficiente e de qualidade, que apresente resultados quantificáveis capazes para a aferição e comparação. Além do mais, no jogo entre público e privado, imposto pelos organismos financeiros, a realocação de recursos da área educacional para outras é remediada com os investimentos da iniciativa privada, cobrindo aquilo que o Estado não mais tem “capacidade de fazer”, uma vez que é burocratizado e pouco dinâmico frente à lógica do mercado (TOMMAZI, WARDE e HADDAD, 2003).

A intervenção neoliberal foi sentida com maior amplitude, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso. Neste período, o que se teve foi um novo quadro econômico e político, estabelecendo fortes bases de linguagem neoliberal. A investida do modelo alcançou todas as esferas do cotidiano da população. Dentre elas, as reformas educacionais que descentralizaram a administração educacional, tirando aspectos que cabiam ao governo central e compartilhando responsabilidade para os governos estaduais e municipais (GENTILI, 1996). Os dados trazidos por Frigotto (1995), baseado no Tesouro Nacional, revelam que o montante investido por estados e municípios cresceu, enquanto que os gastos com educação em âmbito federal diminuíram durante os anos de 1990.

O Estado, como tendência neoliberal, dividiu a responsabilidade com novos parceiros. Como aponta Vera Peroni, as discussões sobre os projetos educacionais, feitas em parceria com associações científicas e sindicatos desde 1995, foram substituídas por “representantes do capital” (2003, p. 87).

A ideia de desmonte da educação pública, do fracasso do Estado em gerir o bem comum era fortemente ventilado a partir de então. Para educação foi crucial, pois quem historicamente era visto como responsável direto por elaborar as políticas públicas e desenvolver uma educação de qualidade, passou a ser caracterizado como aquele que não tinha capacidades financeira e administrativa para organizar a educação nacional. Sua função, portanto, deveria ser dividida com a iniciativa privada, regulada pelas leis de mercado. (SAVIANI, 1992) Este sim possui os melhores métodos de administração, que levariam à eficiência e qualidade frente uma sociedade altamente competitiva.

Neste contexto, o relatório do Banco Mundial para a América Latina afirmava que a transformação:

começou em 1995 com o governo da época assumiu a nível federal três funções normativas críticas que anteriormente não haviam sido cumpridas: i) a distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do FUNDEF; ii) a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (SAEB); e iii) a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola). Com estas reformas, mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as primeiras diretrizes nacionais de currículo, o Ministério da Educação alinhou os

elementos centrais de uma política de educação nacional. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 1)

As ações tomadas pelo Ministério da Educação caminhavam no sentido de preparar o terreno para a abertura ao mercado, na definição da escola, como uma prestação de serviços. Além disto, observava-se que a proposição da corresponsabilidade financeira, apontada pelo documento do Banco Mundial, era um dos temas que mais se procurava facilitar. Desta forma, o governo teria montantes para atender outras áreas que dinamizassem o potencial da livre iniciativa.

Assim, o Banco Mundial, afirmava, por meio de estatística, que houve um crescimento avassalador de equalização de escolaridade em apenas uma geração. Em cerca de dez anos, os anos de escolaridade saltaram de 4 para 9 e 11 anos.. (BANCO MUNDIAL, 2010). Ademais, faziam referência às altas taxas de repetência que persistiram desde o acompanhamento do órgão no Brasil. Ponto que também aparecia, era a crítica aos custos elevados com professores que alcançavam benefícios a partir de políticas públicas geradas pelo próprio Estado.

Entre o conjunto de mudanças da reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso estavam: Acorda Brasil! Tá na Hora da Escola: Aceleração da Aprendizagem: Guia do Livro Didático: Bolsa Escola: Dinheiro na Escola: Programa de Renda Mínima: Fundos para dinamizar a educação básica e a formação de professores, para citar apenas alguns. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007).

A respeito das políticas educacionais, o Ministério da Educação, sob o comando de Paulo Renato Sousa, proferiu mudanças no currículo e no funcionamento das escolas. Implantou exames nacionais como forma de auferir a qualidade da educação. ENEM e ENADE/PROVÃO foram apresentados como instrumentos de avaliação, impostos à comunidade escolar.

No que se refere ao ensino superior, por exemplo, a tentativa de avaliar as instituições apenas pelo desempenho final do aluno via prova, foi questionado e passou por alterações significativas.

As conexões entre o neoliberalismo e a educação, puderam ser verificadas nos debates, também, da redação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, além das diferentes formas de avaliação estabelecidas a partir do governo Fernando Henrique, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino superior e na abertura de cursos e faculdades particulares, na tendência a conciliar este serviço com o mercado particular.

Outro exemplo importante foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais a partir das diretrizes do modelo neoliberal como “controle político do conhecimento” (HAGE, 2000, p. 10).

Dados do MEC do Censo da Educação Superior de 2001 apontam que entre 1997 e 2000, houve um grande crescimento dos estabelecimentos particulares saltando 671 para 1004. Já as instituições públicas federais, obtiveram um crescimento tímido, indo de 56 em 1997 para 61 em 2000. Na mesma medida cresceu, também, o número de matrículas entre 1995 e 2000. Foram quase um milhão de matriculados no setor privado de educação. No entanto, poucos eram os alunos que conseguiam concluir o curso. A estatística era de que cerca de 30 % do total de ingressante chegavam à colação de grau.

Nota-se com isto que houve uma produção de novos valores e concepção de mundo, a medida em que a educação passou a ser vista como utilitária, pontual e limitada a formar, basicamente, para reconhecer os símbolos deste momento econômico e social. A visão que colocava a educação como organizadora de um saber emancipatório para o indivíduo perceber as contradições da vida social e seu lugar no mundo, passava longe desta perspectiva das reformas educacionais neste período.

Kátia Lima (2002) faz referência a um “fetiche da democratização” da educação no Brasil a partir de 1999. Falava-se em universalização da educação básica, em mobilização de pais e conselhos escolares, o empresariado se intitulava “amigo da escola”, quando na verdade, as estatísticas escamoteavam os números reais de certificação em larga escala. Na prática, qualidade de educação, com resultados além dos quantificáveis, quase não se encontrava.

A democracia assumiu assim novos contornos. Exercer a cidadania e a democracia era participar do processo produtivo, seja de forma plena ou precarizada. Na interpretação da CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe –, os contornos da cidadania eram delimitados “pelos códigos da modernidade como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 54). Uma vez que a democracia representativa se desenvolvia com “sucesso”, a cidadania se desprende da linguagem de organização política, do debate, da fiscalização das políticas públicas. O ser cidadão trancava-se na relação limitadora, de casa-trabalho-escola. A reforma curricular deveria passar por competências matemáticas, leitoras, interpretação de textos e redação.

Tal formulação permitiu correlacionar à orientação político-ideológica dos governos, guiados por modelos internacionais, à elaboração de políticas educacionais, que atendessem, antes de tudo, os anseios econômicos, sejam eles locais ou globais.

A partir da observação do desenvolvimento histórico brasileiro, portanto, é possível perceber que Demerval Savianni estava correto, ao afirmar que para pensar em educação se faz necessário “levar em conta o movimento da política brasileira” (SAVIANNI, 1992, p. 2-3). Tal fato ficou ainda mais evidente, após a redemocratização do país. De acordo com Pablo Gentili um determinado bloco político dominante, uma vez no poder, elaborou e colocou em prática um “ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade” (1996, s/p).

Há uma necessidade constante e fundamental de reconhecer quais são os argumentos ideológicos, que fundamentam as práticas políticas orientadoras para a educação. Portanto, o que resultou pós-aplicação daquela construção, foi um neoliberalismo, que de forma inequívoca, excluía e mascarava as raízes desigualdade social.

De acordo com Gentili (1996), o que se teve, então, foi a reprodução ampliada de um modelo de exclusão e não a formação de indivíduos, que se coloquem além da busca pela inserção no mercado.

Sendo assim, e trabalhando com a questão da educação, no período aqui definido de estudo, entende-se que duas orientações ideológicas foram implementadas. De um lado, a elaboração do modelo liberal e neoliberal pressupõe a livre concorrência e se fundamenta no paradigma da eficiência e qualidade, atendendo às exigências do mercado. Em caminho oposto a este, havia o paradigma da educação igualitária e do capitalismo social. (LIBÂNEO, 2008)

Já com ascensão do governo Lula, mesmo que dentro dos marcos capitalistas, buscou-se políticas públicas como maior amplitude e carisma como PROUNI, FIES e as cotas sociais e maior financiamento para a educação básica.

Muitas críticas foram feitas a estes projetos, pois o que prevalecia era a interpretação neoliberal de que tais mecanismos impediam o livre desenvolvimento das capacidades do indivíduo diante da sociedade competitiva e concorrencial, uma vez que eram consideradas paternalistas em relação ao sistema educacional até então constituído. As lacunas e a desigualdade sofridas pela população mais pobre deveriam ser corrigidas pela “capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado.” (GENTILI, 1996, p. 87). Era apenas neste universo, que a problemática pode ser pensada.

4.2 OS ASPECTOS LOCAIS DO NEOLIBERALISMO EM BELÉM DO PARÁ

O período histórico no qual o projeto Escola Cabana foi sendo gestado e colocado em prática, marcou-se por intenso avanço das ideias neoliberais para amplos setores da sociedade. A educação não ficou de fora, sendo vista pela iniciativa privada como espaço para sua intervenção no setor de serviços. Pelo lado estatal, os governos direcionaram grandes reformas para atender à ordem internacional financiada por organismos internacionais.

Hage (2000) faz referência a dois projetos em disputa: numa ponta o projeto neoliberal solicitava a participação da sociedade e, em outra, propunha-se a “divisão de responsabilidades com a população, incluindo a participação ativa da sociedade na gestão coletiva dos espaços e serviços públicos” (2000, p. 9). Ou seja, não estimulava-se a, intervenção e organização dos sujeitos ou sua ação efetiva nos processos que envolvem a construção da gestão democrática, adjetivada e vista como popular.

Estas duas formas de pensar a gestão democrática foram acompanhadas pelas políticas estatais. Elas poderiam estar centralizadas no Executivo Federal ou descentralizadas, contando com maior espaço de intervenção dos governos locais.

A gestão de Edmilson Rodrigues em Belém se assentava paralelo à gestão de Fernando Henrique Cardoso como presidente. Tanto nos aspectos políticos, como sociais, grandes foram as intervenções aplicadas no Brasil.

O enfrentamento político, pelo qual se pautou a Escola Cabana, ocorreu diante do corte de verbas para a educação, com vistas ao avanço da ordem neoliberal. As políticas educacionais implementadas pelo Governo Federal foram drásticas. Estabeleceram mecanismos de bloqueio dos recursos educacionais dos estados e municípios, quase que exclusivamente para o Ensino Fundamental; apresentaram um custo-aluno incompatível com o potencial financeiro do país; cortes nos gastos públicos como parte dos acordos com o FMI; descompromisso do Estado com a Educação Infantil, seguidos de cortes operados pelo Governo Federal.

Assim, a gestão democrática da escola neoliberal era vista como gerencial e operadora de recursos financeiros, com forte cunho tecnicista dos processos de gestão e da formação dos alunos. Contou, também, com a informatização dos processos, adequando-se à novidade da época. O convite feito à população para participar da vida escolar foi feito por campanhas como “Amigos da Escola”, no qual cada cidadão era chamado a contribuir financeiramente para o sucesso educacional do país. Ao mesmo tempo, entretanto, desmobilizava a população da vivência do dia-a-dia da escola. Segundo Hage, tal modelo de gestão assumiu um “caráter corporativista, privatista, regulado pelo mercado” (2000, p. 11).

Nesse período, apesar da gestão democrática da educação ter acabado de ser incluída na LDB, promulgada em 1996, sua aplicação prática, seguiu o a cartilha

neoliberal. Em discordância com essa visão majoritária, A Escola Cabana trouxe uma visão muito distinta, do que seria uma gestão democrática, uma vez que, era entendida com outro conteúdo, que não apenas aquele atrelado ao cidadão que faz parte do mercado produtivo, mas antes, se direciona para uma “escola voltada para a cidadania, para um processo dinâmico de transformação do conhecimento e construção de uma relação democrática entre educadores e educandos.” (BELÉM, 1997, p. 12). Nota-se, assim, que a proposta da Escola Cabana, tem claramente um conteúdo muito diferenciado daquele imposto pelo Estado neoliberal. Nele “a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como o meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia” (AZEVEDO, 1994, p 21). A gestão neoliberal, transparece legitimidade e ampliação dos direitos políticos, mas é, na realidade, um falseamento da participação e luta pelo poder e controle.

O Estado, ao implantar uma política pública, interfere diretamente no equilíbrio da ordem das coisas. O Estado liberal ou neoliberal proclamava que o indivíduo era o responsável pelo alcance da sua felicidade ou bem estar (AZEVEDO, 1994). Ao propor a política pública, a regra foi quebrada. Houve uma tentativa de gerar igualdade quando na verdade, pela democracia liberal ela é baseada na concorrência e na competição.

Mas a possibilidade de uma educação com real participação popular vinha caminhando em paralelo às investidas dos setores privatistas e globalizantes. Ainda num período anterior ao governo de Fernando Henrique, durante as discussões para a Assembleia Constituinte, formou-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, organizado pela sociedade civil. Além deste, os Congressos Nacionais de Educação – CONED’s, realizados em 1996, 1997 e 1999 também reforçaram a luta por um Plano Nacional da Educação, que atendesse aos anseios reais da população brasileira.

A luta por uma educação de qualidade encontrava respaldo nos movimentos sociais organizados. Representados por sindicatos, associações e fóruns, como o Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública, que durante o processo constituinte contribuiu para o debate nacional.

Os anos de 1990 chegaram e trouxeram novas demandas: “falta de vagas, filas para matrículas, resultados de exames nacionais, progressões contínuas, atraso de

verbas, etc” (GOHN, 2016, p. 5). A escola pública recebeu alunos oriundos das escolas privadas e, com isso, pais mais atentos às deficiências da escola. Paralelo a isto, a campanha “Compromisso todos pela Educação” convocava empresários, bancos, personalidades e institutos a contribuir com a escola, preconizando o direito à educação como responsabilidade coletiva.

Durante boa parte dos anos de 1999, os grupos progressistas como os partidos de esquerda, registraram como marcas de suas gestões “um caráter democrático e popular, fomentando a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais públicos, fortalecendo as lutas e a mobilização pela defesa da escola pública” (HAGE, 2000, p. 11).

Assim, este período, configurou-se como o momento no qual eram fomentadas políticas de inclusão como Bolsa-Escola, Orçamento Participativo, Educação de Jovens e Adultos, garantindo acesso e permanência na escola a diferentes grupos sociais. Tais governos definiam como fundamentos para suas gestões: alcançar maior nível de solidariedade, com a abertura a setores historicamente destituídos do acesso à educação. Pobres, trabalhadores, desempregados, minorias das mais diversas ordens, nestes governos, são atendidos por políticas educacionais.

Outro fundamento essencial era o entendimento do que era educação. Para as administrações de esquerda era tida com um mecanismo de “formação ampla, de luta pelos direitos, da cidadania e da emancipação social” (HAGE, 2000, p. 12). Levavam a cabo, a busca por formar o cidadão para que, coletivamente, novos paradigmas fossem possíveis no âmbito educacional para a qualidade social da educação.

Por fim, apresentamos aqui, dois fatores necessários apresentados por Hage: o “incluir”, de forma a incorporar a sociedade na “definição das prioridades das políticas sociais e educacionais para gerir democraticamente a educação.” (HAGE, 2000, p. 12). E a qualidade social adequada aos interesses locais, que possibilitaria uma nova configuração à educação escolar, no governo progressista de Belém.

Conclui-se, portanto, que para o alcance de todos estes aspectos, deveriam existir canais democráticos para o envolvimento de todos, inclusive o Estado, no cumprimento de suas responsabilidades. Assim, diferente da gestão democrática neoliberal, um perfil identitário no processo da formação dos educandos seria

alcançado, na medida em que o processo educacional ocorreria não só em sala de aula, mas no lugar da vida prática, no cotidiano.

Estas diretrizes foram apresentadas aos trabalhadores da educação e discutidas enquanto canais de alcance para liberdade, democracia e inclusão social. Para o momento histórico no qual se assenta a Escola Cabana, tais diretrizes eram avançadas e se colocavam na contramão da educação bancária, neoliberal. Enquanto muitos municípios e estados passavam por uma readequação aos moldes da linha de produção, Belém inaugurava um novo tempo no qual, a ênfase do processo de formação, era no sujeito e não apenas nas necessidades do mercado. Antes de tudo, a contraposição foi posta a partir da crítica ao projeto neoliberal de educação

CAPÍTULO 5

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM BELÉM COMO LUGAR DE RESGATE DA MEMÓRIA CABANA

5.1 AUTONOMIA E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

O movimento pela educação no Brasil requeria uma reformulação, que propusesse encarar a educação como ponto-chave para o avanço da construção da democracia. Desde o início dos anos de 1980, e mesmo depois, a abertura política, após o fim do período militar, permitiu que todos os setores da sociedade vissem na escola, a possibilidade de construir qualitativamente o indivíduo para a democracia.

Na fase anterior à promulgação da Constituição de 1988, vários fóruns públicos e privados discutiam a educação no país. Dentre outras entidades, estavam a ANDES, a ANPED, a OAB, a UNE, a UBES e a FASUBRA, propondo a democratização do ensino no país. Em comum, sugeriam “liberdade de expressão, respeito aos direitos humanos, elaboração e reflexão crítica e preparação para o trabalho” (PINHEIRO, 2001, p. 261).

Dessa forma, a redação de dois documentos-base: a Constituição Federal, de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (BRASIL, 1996) foram essenciais para que se olhasse com mais atenção para a educação como um todo e para a educação básica, em particular.

O primeiro impulso para uma escola mais democrática foi dado no processo da Assembleia Nacional Constituinte, que inseriu no capítulo sobre educação da Constituição Federal o que se espera alcançar nesse âmbito no país. Porém, as articulações políticas deixaram claro, na época, a dificuldade de se elaborar um texto voltado para o conteúdo que aqui se entende como concepção de educação popular e de qualidade. Destacaram-se dois representantes dos projetos em debate. De um lado, o deputado federal pelo PT, Florestan Fernandes, defendendo mais investimentos públicos exclusivos para os estabelecimentos públicos de educação. Na outra ponta, estava a deputada Sandra Cavalcanti, do PFL, que defendia a educação enquanto prestação de serviço, fosse ele público ou privado. (PINHEIRO, 2001). Esse foi o

debate que norteou a redação do texto da Constituição Federal sobre educação; e, segundo Pinheiro, houve, no fim, uma conciliação entre ambas as posições.

Apesar das inovações propostas pelo referido debate, suas efetivações na vida cotidiana escolar, logo apareceu como um desafio a ser enfrentado. . Neste contexto, para garantir o cumprimento de algumas propostas, em relação à educação pública, por exemplo, ficou assegurada a gratuidade de ensino em todos os níveis de conhecimento, a autonomia universitária, a associação entre ensino, pesquisa e extensão, a gestão democrática da educação pública e a orientação para que um plano de carreira para o professor fosse posto em prática (PINHEIRO, 2001).

Portanto, mesmo com problemas de fundo, alguns aspectos destacados na Constituição Federal – CF- em relação à educação, destacam-se, quando tratam de autonomia, flexibilidade, gestão democrática e cidadania:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

O período democrático, no qual a sociedade acabava de se inserir, deveria, assim, assumir para si a tarefa de construir uma educação nacional, que partisse desses princípios, de modo a se contrapor ao avanço do neoliberalismo nas esferas política e econômica. A Constituição Federal de 1988 ressalta a garantia de direitos, sejam sociais ou políticos, vistos a partir da inclusão social por gênero e etnia, por exemplo.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o processo de discussão em torno de qual escola e qual educação seriam construídas desde então foi intenso: conferências nacionais e associações de setores públicos e privados partiram para a elaboração de propostas sobre a temática. O resultado foi a formulação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual a dicotomia de interesses estava novamente em evidência. Ficou bem presente no debate e na redação da lei, uma concepção “tecnicista da educação” (LIBÂNEO, 2007, p. 156), coesa às ideias neoliberais.

Afora tais questões problemáticas historicamente postas, Pedro Demo afirma que o texto da LDB, Lei n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), traz consigo avanços bastante relevantes para o desenvolvimento da educação consignados, por exemplo, na gestão democrática da educação pública. Por meio dela, tanto os órgãos governamentais, quanto a sociedade civil estariam envolvidos em construir a nova escola.

A LDB, mesmo sendo, na opinião de Pedro Demo, um texto voltado para o ensino pensado “de dentro para fora e de cima para baixo” (DEMO, 2008), há elementos relevantes, mesmo que nem sempre inovadores (2008), que permitem, porém, a exploração de outra prática para as políticas educacionais. Ponto positivo é, também, a reflexão sobre a qualidade da educação, desde que não esteja vinculada a um olhar estritamente quantitativo (DEMO, 2008).

Soma-se a isso, a visão de conjunto do processo de educação, que passa a ser preconizada na nova lei. Os profissionais da educação precisavam sentir-se valorizados, e a LDB apontou caminhos para a revitalização do trabalho do professor. O art. 67 da lei e seus incisos trazem a perspectiva de formação continuada, da valorização do tempo de estudo e do planejamento, como aspectos que precisavam ser melhor enfrentados, para que a escola pública alcançasse maior qualidade.

É preciso ter-se em mente, que o contexto geral da década de 1990 era a expansão da visão neoliberal da economia, que perpassava, também, para a educação. Isso se faz evidente, na medida em que a LDB define a educação enquanto exercício

de cidadania e de qualificação para o trabalho, mas o que se destaca, nas demais partes da lei e na prática é a ênfase ao ensino (MENESES, 2004) e não na educação.

Pedro Demo afirma que a LDB de 1996 “contém dispositivos inovadores e, sobretudo flexibilizadores” (2008, p. 12). Em diversos momentos, há a defesa de que é papel da escola permitir o desenvolvimento da pessoa.

O autor também alerta, para que outras vertentes da lei sejam observadas à luz do momento ideológico em que ela foi elaborada e aplicada. A escola que, por muitas vezes, foi alvo de descaso, precisava ser avaliada em seus aspectos qualitativos e quantitativos, como defende o artigo 3º, que estabelece os princípios da educação, e também o 4º, sobre o dever de educar e o 9º, que determina a responsabilidade da União sobre a educação. Assim, seria oportuna, num momento futuro, a verificação do retorno dos investimentos feitos na educação, como uma valorização dos princípios constitucionais para a área. Além disso, o artigo 15º, propõe um “progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e financeira” aos estabelecimentos educacionais, levando em conta a realidade local e a resolução de problemas que lhe são próprios, de forma que seja possível levar a realidade local para dentro da escola, e desta para o mundo exterior.

Porém, o que aqui usamos para nortear a análise sobre o projeto da Escola Cabana, de Belém, é a gestão democrática da educação pública. O artigo 14º da lei indica que os sistemas de ensino definiriam as normas de gestão democrática para a educação básica, garantindo suas peculiaridades.

Tomando por base os apontamentos de Moacir Gadotti para a CONAE (2014), encontramos importantes reflexões sobre as questões de fundo da democracia na educação. No diálogo que estabelece com o momento atual, em defesa da educação, o autor coloca em evidência o papel que a gestão democrática da educação pública, pode assumir como propagadora da participação social e elevação da qualidade da participação política entre seus participantes.

Podemos afirmar que a gestão democrática é uma cláusula pétrea da Constituição Federal, quando define que “todo o poder emana do povo, que o exerce

por meio de representantes eleitos direta ou indiretamente” (BRASIL, 1988). Sendo assim, a CF aponta para dois pilares da democracia: a representação e a participação nos âmbitos social e popular.

Viver a democracia para além da representação é, também, um aprendizado, na medida em que a participação popular e a gestão democrática exigem uma postura crítica e reflexiva, não só sobre as questões da escola, mas também da sociedade como um todo. A relevância da gestão democrática é trazer consigo, determinada “concepção de educação democrática e emancipadora da educação” para a população (GADOTTI, 2014, p. 2).

Na reflexão sobre a gestão democrática, o mesmo autor faz uma distinção entre participação social e participação popular. A primeira deve ser pensada como um mecanismo de “fiscalização, acompanhamento e implementação de políticas públicas” (GADOTTI, 2014, p. 2); já a participação popular inclui “as formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras” (GADOTTI, 2014, p. 2). Tais forças são representadas pelos movimentos sociais e demais organizações de luta.

Gadotti complementa, ainda, sua visão progressista de educação, ao afirmar que a gestão democrática deve ser entendida como “radicalização da democracia, superação do autoritarismo, individualismo e desigualdades sociais” (2014, p. 8). O objetivo, portanto, é dar outro significado à educação, mas antes de tudo à própria política. Afinal, a escola estruturada nessa vertente, tem a capacidade de forjar uma nova identidade e noção de pertencimento nas pessoas. Assim, é possível voltar-se, desta forma, a uma outra contribuição importante, a qual fundamenta o projeto Escola Cabana de Belém, e que é um dos fins da educação: o “exercício da cidadania”, apresentado no art. 2º da LDB e no inciso III do art. 3º: “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”. São esses alguns dos pilares encontrados na legislação, para tornar possíveis as mudanças educacionais no município de Belém. Somam-se a isso, as questões da descentralização e autonomia, em particular no que se refere ao regionalismo que, segundo Gadotti, cumpre um “objetivo democrático e dinamiza a educação local.” (GADOTTI, 2014, p. 24)

No entanto, os anos seguintes à vigência da lei, demonstraram o quão difícil é mensurar os aspectos qualitativos na educação, por serem demasiado subjetivos. Por outro lado, a verificação quantitativa é a que mais ganhou força, servindo amplamente para os órgãos governamentais ressaltarem, por meio de números, os resultados da queda da evasão escolar, da repetência e da incidência de recuperações entre os alunos.

É preciso ter claro que a ação prática, que se pretende inserida na LDB e nos demais debates a partir dela, enfrentou e ainda enfrenta grandes desafios. Severino (2001), nos chama a atenção de que no Brasil vivemos na utopia segundo a qual, o direito foi sempre necessário, enquanto elemento de ordenação das carências sociais. Ao nosso ver, entretanto, a utopia deveria ser vista no fato de que tanto a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, apontaram a formação do cidadão e das práticas democráticas para a educação, como objetivo a ser atingido. Na realidade o direito não torna a todos iguais; pelo contrário, pode reafirmar a desigualdade, a pobreza e os interesses ideológicos. Tais pontos são evidenciados na LDB; por exemplo, quando o interesse privado que vê a educação, como item a ser aberto ao mercado.

Severino (2001) afirma ainda que, no Brasil, há fragilidade no direito, haja vista a posição autoritária para a violência e a injustiça. Ademais, tem-se a busca pelos privilégios e não pelo trabalho coletivo dentro da educação. Tal afirmação do autor baseia-se na realidade de vários municípios que se valeram do modelo engessado e particularista de pensar a educação. Estes deveriam, no entanto, defender a educação cidadã e por vezes o faziam, através da abertura à participação da população na comunidade escolar. Por fim, no entanto, segundo Severino (2001), a escola continuava a ser vista como um lugar de reprodução das desigualdades e que se coloca distante da história e dos problemas locais. É o que analisaremos mais detidamente a seguir.

A educação de qualidade como objeto de políticas públicas, sempre foi alvo de luta e debates em todo o país. Na Belém do Pará da segunda metade dos anos de 1980, poucas mudanças no âmbito da educação aconteceram diante da Nova República, havendo a manutenção dos altos índices de evasão, reprovação e analfabetismo. Para Fonseca “permaneceu o continuísmo da ampliação de vagas pela

via das escolas comunitárias, a concentração política e financeira permaneceu como caráter de financiamento e gestão, mantendo subserviência do município diante das esferas federal e estadual” (2009, p. 54). Esta carência local foi, inclusive, utilizada politicamente para formar um curral eleitoral.

As medidas adotadas nas décadas de 1980 e 1990, foram paliativas diante da lacuna histórica deixada por governos conservadores. Os dados educacionais demonstravam déficits em torno de 13,24%. Poucos investimentos destinados à educação foram feitos nos governos anteriores ao do PT. Até 1994, por exemplo, a Rede Municipal de Educação possuía apenas 15,63% do total de matrículas, enquanto a rede particular tinha 28, 68%. Além disso, quase 5% de sua população era analfabeta.

As poucas melhorias, quando ocorriam, eram feitas por “interesse eleitoreiro, privilegiando o convênio com escolas comunitárias nos bairros periféricos da cidade (...) Na vida local estavam enraizados fortes laços paternalistas e relações de apadrinhamento político” (FONSECA, 2009, p. 54). Havia a velha política conservadora, na qual se usavam os quantitativos como expressão da qualidade da educação.

A vitória da Frente Brasil Popular, composta por: PC do B, PSTU, PPS e PCB e encabeçada pelo PT, entretanto, apresentava diretrizes para mudanças substantivas na educação em seu plano de governo, em que a qualidade social da educação seria o canal das ações articuladas, que não se concentravam apenas no ensino, mas em todo o processo educacional, como afirma Zara Fonseca. Esta mudança de concepção pressupunha “compromisso com o aumento de investimento público, com a valorização dos trabalhadores em educação, com as condições de acesso e aprendizagem as quais eram submetidos os alunos e com a democratização da gestão” (FONSECA, 2009, p. 51).

Dados estatísticos sobre Belém no ano de 2000 encontraram uma população de 1,28 milhões de pessoas. O Índice de Desenvolvimento Humano estava em 0,723. Entre os pontos considerados para a medição do IDH, o que melhor era avaliado na cidade, era o IDH educação, com 0,815. O item pior avaliado foi a renda, que estava em 0,629. Problemas de infraestrutura também faziam parte do cotidiano da vida

urbana. Apenas 2,19% possuíam rede de esgoto e 30% da população água potável. (LUZ, 2008)

Silvia Luz acrescenta, ainda, que a rede de escolas era composta por 59 unidades, 32 anexos, 34 Unidade de Educação Infantil, 226 turmas de alfabetização de EJA e 172 crianças especiais atendidas. O número de profissionais de cerca de 2.000 professores, com carga horária de 40 horas semanais

O Programa de Governo petista de Belém no período analisado, consagra à gestão democrática da educação um papel essencial para que a ressignificação da escola, pudesse ser alcançada dentro do programa de governo apresentado à sociedade local.

A defesa da gestão democrática da educação já estava entre os pontos de luta do Partido dos Trabalhadores, antes mesmo da conquista do poder em Belém. Ela era parte das reivindicações do Partido e de sindicatos. É o que indica os documentos do partido em seus debates e propostas apresentadas à Assembleia Constituinte e à LDB, com ante-projetos e participação direta de seus representantes nas casas legislativas. (SOUSA, 2004).

Como apontado no início deste trabalho, a Escola Cabana tem como pano de fundo, o resgate da memória cabana como elemento norteador da luta de resistência e alcance de uma sociedade mais justa para as classes trabalhadoras de Belém

De acordo com Joana Barros,

A revolução Cabana foi tomada desta maneira não como uma revolta a ser lembrada, um passado petrificado e distante; ela estruturava e conferia centralidade à constituição de um referencial de luta e resistência política que se queria afirmar e fomentar em Belém. Era um passado sobre o qual se debruçava e sobre o qual se elaborava, não para conhecê-lo 'como ele foi' mas como pensar o 'presente' (2012, p. 108).

Logo, não se tratava de retomar a imagem do cabano isoladamente, mas sim, de ressignificá-lo e inseri-lo dentro de um esforço educativo, de forma a incentivar a participação popular na vida local (DIAS, 2012).

A base documental da Escola Cabana faz referência a conceber novas relações na prática cotidiana de cada unidade escolar, com olhares novos dos educadores para

os educandos de forma a consolidar “espaços democráticos de decisão, pondo um fim numa cultura de exclusão e expulsão do aluno, respeitando as diferenças” (SEMEC, 2002, p14)

Ou seja, o lugar historicamente determinado como ambiente de reprodução do conhecimento pré-concebido, de relações competitivas e burocratizadas, se tornaria espaço de construção de novos saberes e atitudes.

Portanto, a escola ganha outras dimensões ao ser pensado a partir da gestão democrática da educação. As ações de planejamento e demais aspectos organizativos da escola, deveriam se reestruturar numa “perspectiva coletiva e interdisciplinar” (TEIXEIRA, FERNANDES e SANTOS, 2004). Além disso, dialeticamente, a escola que aqui se pretendia era a compreensão dos conflitos e o fim da harmonia fantasiosa imaginada dentro e fora da escola.

Este modelo educacional tem como referência, a gestão de Luiza Erundina à frente da prefeitura de São Paulo, entre 1898 e 1992. Para a pasta de secretário municipal de educação designou Paulo Freire. Neste intervalo de tempo realizou um movimento inovador de educação em gestões públicas. Assim, as raízes da Escola Cabana estão também nos movimentos populares das décadas de 1950 e 1960, que estabeleceram uma educação popular contra a educação elitista e excludente da época e que via em Paulo Freire seu “principal representante devido às experiências metodológicas de alfabetização de adultos desde o SESI, MCP e Programa Nacional de Alfabetização” (DIAS, Alder, 2012, p. 93). Logo, havia uma relação direta entre as políticas educativas de Paulo Freire e do Partido dos Trabalhadores e a Escola Cabana. Desde sua fundação, o partido colocou em sua carta de princípios, a defesa de uma educação democrática e popular (DIAS, 2012).

Ao mesmo tempo em que a cidade de Belém iniciava suas mudanças educacionais, como já visto, outras cidades, além de São Paulo, estavam desenvolvendo este modelo de política pública para a educação. Em todas elas, estava o Partido dos Trabalhadores como força hegemônica. O principal objetivo era o resgate “do conceito de cidadania participativa articulando os nexos entre saber-poder a favor dos excluídos das políticas públicas” (BARRETO, 2008, p, 21).

O governo municipal de Belém, então, declara que estavam em curso dois projetos antagônicos, um neoliberal concentrador e autoritário e outro democrático e popular, que é a Escola Cabana.

Foi nos anos de 1990, que a questão da inclusão ganhou vulto. A ideia de inclusão deixou de ser apenas econômica, mas ampliou-se, na medida em que novos personagens excluídos ganham voz, pois a partir da abertura neoliberal, segundo a autora, surge uma nova pobreza além da precarização do trabalho. Houve a formação de “formas de inclusão política, econômica, cultural e social desenvolvida por meio de experiências democrático-participativas” (OLIVEIRA, 2007, p. 55). Dai a forte organização dos movimentos sociais. Nesse contexto, a educação inclusiva seria um dos canais pelos quais, tais setores seriam acolhidos. A autora defende que “a construção de espaços públicos democráticos como os referidos acima, tem implicado na formação de uma participação popular e cidadã que possibilita a defesa de identidades próprias referentes ao gênero, etnia, idade, região e cultura” (OLIVEIRA, 2007, p. 61).

Oliveira, destaca, também, o papel dos movimentos sociais a partir da leitura de Boaventura de Sousa Santos (1998), que delimitou a evidencialização dada aos movimentos negro, de mulheres, de raça entre outros como uma “nova forma de relação entre Estado e sociedade civil”, objetivando, portanto, a inclusão e a participação destes, através da ampliação de seus espaços na gestão pública. Nesse contexto, na educação, por exemplo, a LDB garantia a escola como espaço de um projeto democrático.

Ainda se valendo de Boaventura Sousa Santos, a autora usa a concepção de multiculturalismo, pensando a educação multicultural por dois caminhos: pela dominação legal ou a partir de outras posturas que dão espaço às diferenças: “busca de posturas igualitárias onde a diferença é o marco crucial para que não haja desigualdade e exclusão” (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Tais diferenças devem ser relacionadas, também, ao elemento social em decorrência das características econômicas do país.

Oliveira aborda, também, o movimento étnico-racial, como caminho para valorizar as identidades dos participantes. Para a Escola Cabana, houve a criação de

um Núcleo especial para a questão afro cultural e de um Conselho Municipal de Negros e Negras de Belém. Neste espaço, participaram igualmente membros do poder público municipal e representantes da sociedade civil. Desta forma, o caráter contra hegemônico se evidenciaria, na medida em que o projeto se contrapõe a visão globalizadora. Tal ação dialoga com uma nova forma cosmopolita de pensar e agir. São articulações de identidades e diferenças que marcam o modelo de escola em Belém.

Apesar da valorização do aspecto multicultural e da diversidade étnica ter sido inseridas sabiamente pelo movimento da gestão democrática em Belém, a marca principal deste modelo de gestão é dar um novo olhar para a escola. Segundo Oliveira, “é a própria escola que pertencendo, nesse caso, à sociedade capitalista, é ela mesma permeada de contradições e palco de conflitos e disputas hegemônicas” (OLIVEIRA, 2007, p. 118). Ou seja, a luta de classes se instala no processo da construção da gestão democrática da educação, na medida em que se defronta com o enfrentamento de um modelo conservador e autoritário, apresentando-se, assim, como alternativa fundamentada ao sujeito e cidadão cabano-paraense-belenense.

Nesse sentido, Izabel Oliveira identificou que a relação com os “movimentos sociais facilitou aos dirigentes, a inserção e, conseqüentemente, o diálogo com os setores da sociedade civil e desta, no âmbito estatal” (OLIVEIRA, 2007, p. 154)

Ademais, Joana Barros reafirma a contribuição para o Brasil que a experiência cabana em Belém deixa, ao evidenciar como a população pobre e oprimida, antes não visualizada pela administração pública, ganha espaço na gestão política municipal. Segundo ela, negros, mestiços e indígenas obtiveram voz, criando, deste modo, uma resistência ao modelo capitalista excludente, experienciando uma “subjetividade necessária para a vida política, em especial para a participação popular” (BARROS, 2012, p. 140).

O sucesso desta experiência inclusiva em Belém traz, no entanto, um questionamento a respeito da articulação entre gestão democrática, democracia e escola. Deve a escola ser supervalorizada enquanto instrumento de transformação social? Elias diz que é o “fortalecimento da gestão responsável pela sustentação de todos os segmentos organizados dentro e fora da escola” (ELIAS, 2000, p. 16). Portanto, a descentralização do poder é o início da abertura para o envolvimento do

conjunto dos participantes na tomada de decisões. Mas entende-se que este é um trabalho que exige esforço, porque há todo um conjunto de dinâmicas fragmentárias, arcaicas e conservadoras, que predominam no ambiente escolar.

No esforço para alcançar a gestão democrática em todos os seus espaços, deve haver debate dos temas recorrentes no seio de sua comunidade: saúde, pobreza, desemprego, baixos salários, enfim pautas que possam ser facilmente identificadas pela população de forma a, no processo de aprendizagem, formar uma significância.

Gusmão entende que o estímulo ao “diálogo e participação como forma de superação da desigualdade” (2000, p. 23) é parte constitutiva deste caminho na superação da democracia e da educação neoliberal. Destaca-se na leitura do autor, os termos crítica e criatividade como conteúdos que devem estar postos na gestão democrática. Tais aspectos estiveram realmente presentes em Belém, na medida em que as proposições dos projetos educacionais e ações de gestão se orientavam por essas características.

A discussão sobre a gestão democrática se deu não apenas na teoria, mas também, na prática para a formação dos envolvidos no processo da Escola Cabana, uma vez que a relação entre a educação e a gestão democrática deveria ocorrer no transcorrer de toda a composição dos momentos de participação.

Desta forma, a gestão democrática estava “no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução através de mecanismos institucionais” (BELÉM, 2004, p. 24). No trajeto, então, foi onde se incorporaram os sujeitos que até então não se viam ligados às tomadas de decisão.

Cabe ressaltar, que no desenvolvimento do projeto Escola Cabana, o envolvimento dos participantes foi pensado numa crescente de qualidade. Daí a realização de várias instâncias de comunicação, entre a municipalidade e a sociedade. A orientação do governo democrático e popular requeria a construção da identidade do cidadão belenense com efetividade, discutindo e se colocando criticamente diante dos problemas da cidade.

Este tipo de abertura, concede maior validade às políticas públicas elaboradas para a sociedade, uma vez que a participação dos diversos setores que a compõe, ratifica, fiscaliza e vivencia tais mudanças no espaço da práxis.

Para que isso se tornasse, então, uma prática da vida social e política de Belém, a prefeitura definiu os órgãos colegiados como um dos lugares de exercício da gestão democrática. A educação passou a contar com Conselhos amplos e representativos dos grupos, que se encontravam dentro das escolas. Justificavam que quanto maior a representatividade, maior seria a capacidade crítica de seus interlocutores na cobrança e acompanhamento do que eles mesmos contribuíram para melhorar no espaço escolar.

A proposta levada para as unidades escolares se deu de forma particularizada, tendo cada escola, a sua vivência na elaboração da gestão democrática. No entanto, parâmetros gerais serviam como guia. O primeiro ponto, era olhar a escola para dentro dela mesma, com suas especificidades e componentes humanos. A partir deste reconhecimento, três outros pontos deveriam ser levados em conta: a formação do conhecimento do aluno, a administração da unidade escolar, e a participação da comunidade.

A visão de escola passou a ser aquela na qual se responsabilizava pela formação das identidades, “o que acontece quando o ser humano, age, cria e recria” (BELÉM, 2004. p 25). Portanto, o papel assumido pela escola, não terminava em si mesma, mas extrapolava os muros da escola, uma vez que ela era colocada como mediadora na formação de um novo indivíduo. Saindo da escola, este teria uma relação distinta com o mundo, muito mais profícua nos sentidos social e político do ser.

A todo o momento, os documentos reforçam que essa nova escola está diretamente ligada às classes trabalhadoras, o que indica a necessidade de acolhida dessa população historicamente excluída, marginalizada e desacreditada no espaço da escola (BELÉM, 2004). Soma-se a isto, a relação política que a população tinha com a escola. Para muitos, ela era o lugar onde se “deixavam” os filhos durante certo tempo, para que pudessem trabalhar ou fazer as coisas do dia-a-dia. Não a viam como sendo o meio de formação de identidade e de instrumento de melhoria da qualidade social.

Portanto, a Escola Cabana se definiu pela “formação do homem cidadão em uma versão diferenciada daqueles que acreditam que cidadão é aquele que tem poder de consumo, mas ao contrário, é aquele que define, participa e constrói sua própria história” (CANELAS, 2000, p. 26). A relação entre democracia e educação permite,

então, a formação de novos horizontes culturais, na medida em que novas crenças e ideias são gerados, de tal forma que o espaço escolar tomado como “lugar da luta política, do confronto entre políticas educacionais e as políticas de inclusão social” é o canal pelo qual passa a educação das massas e não apenas um ‘mundinho da escola’ com regras próprias formuladas aos olhos de quem dela se sente dono. Corroborando com Canelas, democracia na educação não é só “deliberar em fóruns, mas também a construção de ações que venham contribuir neste fazer pedagógico” (CANELAS, 2000, p. 27)

O enfrentamento das diferenças, portanto, deve ser feito uma vez que não há fórmula pronta para o alcance e sucesso da gestão democrática (CANELAS, 2000, p. 26). Nesse sentido, erros e acertos aconteceram. Para Sônia Bertolo, esta situação deve ser atentamente analisada. A escola apresentada ao ideal de autonomia, no conjunto das ações, se viu ao mesmo tempo engessada, uma vez que a SEMEC era quem estabelecia os mecanismos comuns para a formação continuada, de forma que “limita a liberdade de escolas, fazendo com que as mesmas produzam um único modo de pensar estratégias para seus problemas” (BERTOLO, 2004, p. 15).

Neste contexto, o debate girava em torno das estruturas elaboradas para que a educação chegasse a alterar o status de passividade e reprodução na educação. Ainda que resistências e críticas fossem proferidas, não se pode refutar que a experiência cabana de reflexão e luta por emancipação, estiveram presentes na concepção de educação da SEMEC.

Bertolo nega, assim, que tenha havia a aproximação entre a Cabanagem e a Escola Cabana. Ao se posicionar desta forma, assumiu uma posição de negação do próprio projeto político pedagógico, dos espaços de debates gerados exclusiva e ineditamente para pensar a educação e os resultados junto às escolas, professores e comunidade.

Uma vez que o foco de discussão deste trabalho de pesquisa é a Gestão democrática da educação, serão apresentadas em linhas gerais, as concepções dos pontos da Escola Cabana que foram definidos nos espaços de debates, elaborados pela gestão municipal e pela sociedade civil.

A produção documental aqui analisada, também, registrou que os resultados alcançados foram “o envolvimento dos sujeitos valorizando a identidade local, a escola e a cidadania ativa.” (TEIXEIRA, FERNANDES e SANTOS, 2004, p. 32). Assumindo cotidianamente estes novos valores, o corporativismo estaria menos presente pois o povo acompanhava as atividades do poder público.

Com autonomia, a prefeitura de Belém elaborou seu próprio percurso para efetivar a gestão democrática. Seu desafio inicial foi construir o PPP e a partir dele, toda uma estrutura que propiciasse alcançar sua visão de democracia. As páginas a seguir, trazem os contornos pelos quais a população em conjunto com a administração, deixou sua marca na vida municipal e nacional.

5.2 OS ESPAÇOS DEMOCRÁTICOS DE DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO CABANA: JORNADAS PEDAGÓGICAS, FÓRUNS E CONGRESSOS

O debate sobre a gestão democrática da educação apareceu no plano de governo da Frente Brasil Popular. A Escola Cabana queria levar à sua população, compreendida tanto pelos envolvidos diretamente na vida escolar, quanto aqueles que agora eram chamados a participar não apenas da elaboração, mas principalmente da execução do projeto. Foi em 1998, com a realização da Primeira Conferência Municipal de Educação, que a o tema se materializou.

A rede municipal de educação era composta por 59 escolas, que gradativamente foram adotando as medidas trazidas pelo coletivo. Tal ponto era importante, pois não houve imposição para o aceite das mudanças. De acordo com a LDB, a escola tem autonomia em sua essência e a gestão municipal esperava que, com os resultados tornando-se visíveis, um número cada vez maior de escolas aderisse ao projeto.

Para isso, espaços foram criados (fóruns, jornadas, congressos etc) e houve reflexão, debates, diálogos sobre como as escolas se reorganizariam de “forma diferenciada, com seu ritmo próprio e acúmulo próprio, influenciadas pelas suas condições concretas, seus limites e possibilidades decorrentes de suas trajetórias históricas.” (TEIXEIRA, FERNANDES e SANTOS, 2004, p. 28). Pontos que

demonstram a participação popular e a gestão democrática na Escola Cabana, eram os canais criados para vincular administração e povo.

A primeira ação tomada foi a Semana de Planejamento, realizada em fevereiro de 1997. Neste momento, houve a realização da Primeira Jornada Pedagógica e o Primeiro Fórum Municipal de Educação. Logo após, houve a realização do Primeiro Fórum Municipal de Educação tendo como intenção decidir “coletivamente que rupturas queremos fazer no presente e que compromissos assumir para o futuro” (BELÉM, 1998, p. 5). Como resultado das observações, debates e reflexões coletivas foi construído o Projeto Político Pedagógico – PPP - base e a definição de eleição direta para diretores de escola, a formação de conselhos escolares, além de outros pontos que serão apresentados no desenvolvimento do capítulo.

Na sequência foi realizada a Primeira Conferência Municipal de Educação em 1998. Em todos estes espaços, a estruturação foi sendo pautada num canal de atendimento das vontades da classe popular local. Os documentos revelam que a intenção era uma educação articuladora entre conhecimento e prática política, levando o sujeito a conhecer sua própria história e sua relação de sujeito no espaço ao qual pertence (BELÉM, 2004).

Foram realizadas oito plenárias distritais e seis plenárias temáticas, até culminar no Congresso. Ao longo do processo, participaram cerca de 4.500 pessoas ligadas diretamente ou não à escola. A horizontalidade proposta pela gestão de Edmilson Rodrigues mais uma vez aparece, agora envolvendo a educação.

Os debates deste Primeiro Congresso giraram em torno dos elementos bases da Escola Cabana: acesso e permanência na escola com sucesso, gestão democrática da educação, inclusão social, qualidade social da educação, formação e valorização dos profissionais da educação e financiamento educacional. (TEIXEIRA, FERNANDES e SANTOS, 2004). Todas essas discussões, perpassavam o momento político da época enquanto modelo de orientação globalizante, mas que em Belém tomou configuração diferenciada, uma vez que o desafio era a formulação de políticas públicas mais próximas das necessidades da população e menos daquelas exigidas pelo mercado como se verá a seguir.

5.3 O Plano Político Pedagógico da Escola Cabana

A revitalização da educação belenense foi um dos pontos principais do programa de governo do prefeito Edmilson Rodrigues. O que verificamos, pelo levantamento das fontes, é que de início, não estava pronta a proposta educacional em sua administração. Havia as diretrizes anteriormente pensadas no programa de governo, mas não especificidades de toda a estrutura. Lá estavam destacados “a universalização da educação infantil e fundamental, a democratização do sistema de ensino, a qualidade social da educação e a valorização dos profissionais de educação” (BELÉM, 1997, p. 12), pontos referenciais para a política pública educacional.

Uma das primeiras ações foi a implantação do Programa Bolsa-Escola, já nos primeiros dias de governo. Por meio deste, a família que mantivesse o aluno na escola receberia um auxílio financeiro e capacitação profissional. Esta medida atendeu as regiões mais carentes de Belém, alcançando gradativamente um número maior de famílias. Dados do primeiro ano de governo informam, que os primeiros investimentos em 1997 saltaram de pouco mais de 3 milhões para 7,5 milhões em 1999, garantindo 2,3% do orçamento com educação. Além disto, um total de 8.570 vagas em sala de aula foram abertas no momento inicial da gestão petista. Elas saltaram de 51.300 para 62.530 alunos, em 149 estabelecimentos. Interessante perceber que a contratação e capacitação de professores estiveram entre as políticas públicas para a educação, a partir do início da gestão petista. (BELÉM, 1999a). Paralelo a esse movimento, todas as outras esferas de educação (pública e estadual) diminuíram o número de matriculados, enquanto que a rede municipal aumentou significativamente as matrículas entre 1996 e 2004.

Desse modo, os gestores, entre 1997 e 1998, se concentraram em intervenções pontuais como: o Bolsa-Escola, abertura de vagas e organização de outros pequenos projetos. A proposta maior, que ganharia a denominação de Educação Cabana, só foi concebida a partir dos fóruns, conversas, congresso sobre a educação municipal ao longo do ano e meio da primeira gestão. Por mais que tenha sido uma proposição do governo de Edmilson Rodrigues, as demandas eram de longa data e a orientação dada foi para que as políticas fossem formuladas em conjunto com a sociedade local.

A Secretaria de Educação reforçava a importância de pensar as mudanças, a partir da elaboração de um novo projeto político-pedagógico, o qual é o espaço para posicionamentos, estratégias de ação e de envolvimento da comunidade escolar, a partir da reflexão sobre a escola. A gestão que se pretende democrática-popular, portanto, não pode estabelecer uma imposição geral e universal para o sistema, mas sim, como elaborado em Belém, apresentar as diretrizes pelas quais, cada unidade do conjunto escolar estabeleceu sua autonomia. Os elementos centrais que eram a educação inclusiva e a gestão democrática deveriam ser, assim, os parâmetros a alcançar.

Passado o momento de reconhecimento do terreno, o pontapé para a construção da gestão democrática da educação foi a elaboração do Plano Político Pedagógico. Este documento apresentava um conjunto de orientações gerais que, somadas às características específicas de cada unidade escolar, daria o desenho progressista à educação municipal.

Os trabalhos de sondagem e observação para a definição do PPP, foram iniciados no início da gestão, em fevereiro de 1997. A primeira ação foi a Semana de Planejamento Participativo das escolas, na qual um roteiro de questões foi lançado para resposta entre os trabalhadores da educação.

Seguindo este contato inicial organizou-se, a Primeira Jornada Pedagógica da Rede Municipal, em que a orientação da proposta curricular foi debatida

A educação que admita as diferenças, mas não aceite as desigualdades; que compreenda os tipos e ritmos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos do conhecimento, mas não permita que parem em seus tempos próprios, porém os desafia a darem saltos qualitativos no processo de aquisição e construção dos saberes já sistematizados historicamente. (TEIXEIRA, FERNANDES e SANTOS, 2004, p. 12)

A Jornada Pedagógica lançou as diretrizes pelas quais a reorientação da política pública educacional seria sustentada. O documento aponta como inovações:

- Conselhos escolares como instância máxima de deliberação na escola
- Eleição direta para diretores pela comunidade escolar
- Trabalhar com as diferenças de forma inclusora e não discriminatória
- Valorização dos profissionais de educação garantindo formação continuada, estudo e planejamento.
- Organização do ensino em ciclos de formação
- Avaliação emancipatória (BELÉM, 1999a, p. 6)

Os pontos acima traziam consigo, a necessidade explícita da participação da população, tanto na formulação, quanto no acompanhamento das políticas desenvolvidas a partir do PPP, formulado no contato com a sociedade paraense.

Nesse sentido, como funções de sustentação para o plano, foram enumeradas: a) função articuladora entre todas as tarefas da escola para uma perspectiva de formar para a cidadania; b) função identificadora: dar uma identidade única com a cara de cada escola; c) função viabilizadora da filosofia e do projeto educacional da escola aqui se quer explicitar uma concepção de sociedade, educação e prática pedagógica; d) função de retroalimentação: constante reformulação com avaliações e replanejamento do que for necessário; e) função de inovação: ou seja, de possibilidades diante dos vários sujeitos envolvidos no processo de elaboração das políticas educacionais. (BELÉM, 1999a)

Esses pilares só existiram porque a Escola Cabana partia de um novo modo de governar, uma vez que foi a partir do contato com a comunidade, que o Plano Político Pedagógico foi sendo pensado. A orientação de plano de fundo, era a de que este plano deveria, necessariamente, ser resultante de uma experiência histórica determinada pelas relações sociais. Isto porque a Escola Cabana só podia ser “pensada enquanto um resultado de forças progressistas via Frente Brasil Popular na qual se somavam a secretaria municipal, os atores sociais da educação municipal e os diversos segmentos da comunidade escolar”. (BELÉM, 1999a). De tal forma, enquanto vitória da frente progressista num determinado contexto de enfrentamento político, a Escola Cabana ganha contornos diferenciados.

O caminho alternativo para a educação municipal, frente a política neoliberal, foi trabalhado sem esquemas prontos e acabados, mas contou com o acompanhamento, visitas, contato com professores e gestores ouvindo e recebendo sugestões para a fase inédita, que se vislumbrava para a cidade. Durante um ano, representantes da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC – percorreram as unidades de ensino realizando esta sondagem. Ao longo de seu desenvolvimento, uma série de iniciativas foi sendo construída para que a cidade de Belém alcançasse sucesso na aplicação de seus objetivos.

Desde seu início, no ano de 1997, o governo municipal convocou a população para participar das ações, que dariam outro desenho para a educação local. Assim, “movimentos populares, sindicatos de trabalhadores, associação de moradores, partidos políticos de esquerda, entidades estudantis, igrejas progressistas, movimentos de minorias e outros” (BELÉM, 2004, p. 12) fizeram parte dos primeiros debates para delinear coletivamente os processos para a educação.

A presença deste grupo diverso e heterogêneo demonstra a “inversão de prioridade e políticas públicas estabelecidas para atender ao princípio da inclusão social e a democratização do Estado” (BELÉM, 1999c).

A concepção de educação que compôs o PPP, envolvendo os aspectos democráticos e popular, passava pelo desejo de “uma escola pautada em valores que expressem nossa cultura tendo como objetivo a construção de novos homens e mulheres em direção à efetivação da **democracia econômica, social, cultural e política** entre os cidadãos” (BELÉM, 1998, p. 5). Esta orientação rompia efetivamente com a postura tradicional conservadora, que era encontrada naquela região.

A partir da reorientação curricular necessária, para o novo contexto municipal, exigia-se uma “ação político-pedagógica e cultural, pautada nos ideais da Cabanagem, na democracia, no resgate da consciência de ser povo” (BELÉM, 1999a, p. 38). Vinculava-se, desta forma, a uma localidade muito viva e entre a população.

A Cabanagem estava presente, então, a todo momento nos materiais orientadores, enquanto ideia e fonte de alimentação ideológica. Por este viés, a Escola Cabana “expressa uma concepção política de educação, sintonizada com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania” (BELÉM, 1999a, p. 1). A luta cabana do século XIX, que pedia por mais direitos e conquistas de espaços para a população trabalhadora, era evocada uma vez mais. No entanto, agora com maior preocupação com as classes populares do que em outros governos municipais, os quais também se intitulavam como “cabanos”, reivindicando para si a memória cabana.

No governo de Edmilson, entretanto, a roupagem para a educação era de luta constante e de resgate da memória do povo e de seu protagonismo. Assim, o Projeto

Político Pedagógico demonstrava que a política pública estava orientada para a inclusão social em torno de quatro grandes diretrizes:

Democratização do acesso e permanência com sucesso;
Gestão democrática;
Qualidade social da educação; e
Valorização do profissional da educação (BELÉM, 1998, p. 6)

Havia, portanto, uma clareza dos objetivos que se queria alcançar, enquanto visão de escola neste momento histórico. A Escola Cabana, ao eleger a inclusão social como ponto de início, deveria enfrentar algumas problemáticas para que sua proposta fosse efetivamente alcançada.

Desta forma, os gestores do projeto colocaram sobre a mesa a questão da desigualdade. Como olhar e pensar soluções? A resposta assentava-se na compreensão sobre sua gênese, mas de maneira propositiva, na medida em que as diferenças sociais, econômicas e culturais não são vistas como algo dado e impossível de enfrentar. Ao contrário, a conquista dos espaços, antes destinados a posturas conservadoras, ganha a partir de então, destaque e voz para um novo tempo educacional.

Diferente do lema de qualidade total nos processos, inclusive na educação, que orientava a visão neoliberal de educação, a Escola Cabana apresentava como seu fundamento, a qualidade social, ou seja, “estabelecer a relação com os valores expressivos das raízes históricas e culturais de nosso povo (...) com tradição de resistência, organização e luta pela conquista de seus ideais” (BELÉM, 1999a, p. 1). Esta escola estaria voltada para a formação social do indivíduo, levando-se em conta não os valores do capital, mas sim a percepção do indivíduo enquanto sujeito histórico.

Na medida em que a Escola Cabana possuía essa vertente de qualidade social na educação, baseando-se em Zara Ferreira (2009) é possível inferir que a sua concretização foi feita por homens e mulheres imbuídos dos mais complexos sentimentos e desejos. De um lado, temos aqueles que estavam na gestão municipal pensando as políticas públicas e discutindo as formas de gestão democrática que contemplassem os anseios da maioria, e de outro lado, a comunidade escolar se deparando com algo inédito, até então, em suas vidas. O Plano Político Pedagógico

representou, desta forma, o primeiro passo de reorganização da educação belenense a caminho da efetivação da gestão democrática.

5.4 OS CONSELHOS DE ESCOLA E ELEIÇÕES DIRETAS PARA DIREÇÃO ESCOLAR

Uns dos resultados do Primeiro Congresso Municipal de Educação foram observância ou definição dos instrumentos de gestão democrática. O primeiro ponto estabelecido foi a estruturação do Conselho Escolar, uma vez que se entendia que não apenas os recursos financeiros deveriam ser gerenciados pela população, mas também a gestão escolar.

O Conselho Escolar foi definido como “organismo consultivo e deliberativo de Gestão Escolar, por onde a comunidade tem expressado sua fala e vem contribuindo coletivamente para a consolidação de uma escola pública de qualidade, democrática e solidária” (TEIXEIRA, FERNANDES e SANTOS, 2004, p. 30). Paritário, era de sua responsabilidade o acompanhamento das ações administrativas e pedagógicas, bem como a avaliação, execução dos projetos e planos da Unidade de ensino.

Dentre os entraves identificados pela SEMEC para o pleno sucesso de algumas propostas, estava: exercer um maior controle por parte da comunidade sobre o Conselho, levando esses indivíduos a uma ação mais efetiva de sua cidadania. Além desta demanda, conseguir “articular competência pedagógica e política para encaminhar, em conjunto com professores, pais, alunos e demais segmentos da comunidade escolar, ouvindo e respeitando as diferentes opiniões, soluções para os problemas do cotidiano escolar” (GUEDES, 2000, p. 15). Neste sentido, ficavam evidenciados elementos de uma educação positivista enraizada entre diversos setores educacionais.

A figura dos conselheiros exercia total diferenciação para esta ampliação da participação. No exercício das funções, eram responsáveis diretos pela ação democrática, à medida que por eles passavam os “princípios de participação e da representatividade” (ELIAS, 2000, p. 16), tornando-as realidades. Sob sua responsabilidade, enquanto órgão coletivo estavam decisões e análises sobre os

problemas educacionais, bem como mudanças administrativas e pedagógicas. Costumeiramente, alguns gestores da escola a tratavam como sendo de sua propriedade. Agiam segundo suas próprias regras e não se colocavam a serviço da comunidade. Tal postura pode ser entendida pela análise que Severino (2010) faz enquanto “ideologia do terreiro”. A marca presente na forma de organizar a educação, se construiu com a “centralização do poder; autoritarismo no trato com funcionários e demais participantes, omissão em participar ou direcionar o planejamento e execução, ausência de diálogos e atitudes paternalistas e protecionistas” (GUEDES, 2000, p. 15). A ruptura com esses valores culturais, prescindia de uma profunda mudança no tradicionalismo e da visão de poder, seja pelos professores ou seja pelos diretores e demais gestores.

5.5 REORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E POPULAR

5.5.1 Ciclos de formação

A visão de escola pensada pelo projeto Escola Cabana pressupunha a ruptura com a rigidez formal consolidada na instituição escolar, de formação fragmentada e segmentada. Assim, o objetivo era “possibilitar aos educandos uma formação integral humanizadora, socializadora e facilitadora da construção de sua identidade cultural e auto-estima positiva” (BELÉM, 1999a, p. 9). Neste sentido, os ciclos de formação permitiriam pensar a educação, enquanto processo.

Os referenciais teóricos que fundamentam o trabalho em ciclos neste projeto são: o sócio-construtivismo e a dialética materialista. Por meio da interação com a coletividade, os educandos desenvolveriam características básicas iniciais.

O debate central, ao pensar os ciclos de formação, era a concepção de educação inclusiva, valorizando “as diferenças individuais e a diversidade humana (...) favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social não só do educador e

educando, mas toda comunidade escolar” (BELÉM, 2004, p. 50). Nesse sentido, a organização em ciclos traria maior capacidade de desenvolvimento das habilidades e competências de forma qualitativa. Este ponto se soma à ação educativa e evidencia os profissionais da educação como partícipes e sujeitos da política pública em desenvolvimento.

A lógica do conteúdo, representada na organização serial, estava contraposta às teorias de desenvolvimento humano. Para a Escola Cabana, a SEMEC definiu três ciclos fundamentais: o Ciclo I, agrupando as crianças entre 6 e 8 anos; o Ciclo II, responsável por alunos entre 9 e 10 anos e o Ciclo III, com os jovens entre 13 e 14 anos.

A política de ciclos era debatida no município desde governos anteriores a Edmilson Rodrigues. Os governos do PFL, no entanto, pouco fizeram para o desenvolvimento desta reorientação educacional. Determinaram que em seus governos não haveria retenção da 1ª para a 2ª série, e, além disso, os demais ciclos não foram aplicados à reestruturação escolar. (BARRETO, 2008)

Já a administração petista usou de fundamentação teórica para justificar a política de ciclos, pois as estruturas educacionais, até então, influenciaram negativamente a subjetividade do aluno, de forma que perdeu-se o desejo de estar na escola, levando à evasão e à repetência.

Com a gestão escolar pelo PT, houve uma queda significativa de redução da repetência e da evasão escolar:

**TABELA: INDICADORES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO
EM BELÉM (1997)**

INDICADORES	1996	1997	RESULTADOS
APROVAÇÃO	58,80%	77,78%	32,28%
REPROVAÇÃO	32,75%	21,88%	-33,19%
EVASÃO	8,38%	0,27%	96,78%

Fonte: SEMEC – Secretaria Municipal da Educação, 1999.

A tabela acima demonstra que a aprovação subiu 32,28%, enquanto que o número de reprovação caiu 21,88%. Apesar de pouco tempo de gestão, quando desta avaliação, as políticas iniciais surtiram efeito perceptível.

O uso da experiência dos técnicos e gestores, que também atuaram em outras administrações petistas, demonstrava que a intenção era a de “fugir do espontaneísmo, planejando ações com base em estudos científicos” (BARRETO, 2008, p.77). Os estudos realizados neste momento político demonstravam que as causas do fracasso não estavam apenas nos alunos, mas, também, na crise pela qual passavam as instituições diretamente ligadas à educação. Para fugir desta possibilidade de insucesso, o PT concentrou esforços na formação de seus militantes e na elaboração de propostas educacionais, para quando ocupassem o poder. Desenharam uma concepção democrática e diferenciada, na medida em que o sujeito é elemento central e não o mercado.

Para Zara Fonseca, a perspectiva de reorientação curricular foi baseada nos seguintes elementos: inclusão social na escola, tempo de aprendizagem, formação para a cidadania e democracia, trabalho coletivo e interdisciplinar (FONSECA, 2009). Com base nestes fundamentos, as escolas se direcionariam para o alcance da qualidade social na educação. Na concepção da autora, não é possível falar em apenas uma Escola Cabana. Isto porque várias podem ser descritas, na medida em que o processo de autonomia foi sendo gradativamente colocado em prática nas escolas municipais.

A qualidade social, ou mesmo a subjetividade, definida anteriormente por Barros, como contribuição da gestão municipal de Belém, só conseguiriam mesmo se afirmar e, assim se tornar uma prática natural da sociedade, se fossem “uma política de Estado e não de governo” (FERREIRA, 2009, p. 91).

De acordo com esta perspectiva, “não cabe à educação via currículo, apenas dizer àqueles que estão entrando no mundo, o que é mesmo este mundo e como ele funciona” (BARRETO, 2008, p. 47). Como a autora analisa, a política pública com o referencial teórico do pós-estruturalismo, permite entender a cultura “como espaço simbólico em que se articulam identidade em meio a interações, lutas e hostilidades constantes.” (BARRETO, 2008, p. 47) Necessário se fazia, portanto, sair de uma

proposta centralizadora para outra, na qual sejam inseridos novos conteúdos e conhecimentos em construção, rompendo com a manutenção de uma postura positivista e pouco aberta às mudanças, que contribuiriam para um sucesso menor do projeto.

Desta forma, Edna Barreto afirma que a Escola Cabana, ao abordar os ciclos escolares, tinha como pano de fundo “uma política curricular integradora” (BARRETO, 2008, p. 95). Contrapunha-se assim, à política educacional fragmentária e economicista do neoliberalismo.

Mesmo com as críticas e as limitações orçamentárias, os resultados foram perceptíveis. Os alunos passaram a ficar mais tempo nas escolas, houve aumento da hora-aula de 45 para 55 minutos e quatro aulas por turno. Foi possível perceber uma aproximação maior da Secretaria de Educação e com as unidades de ensino, trabalhando, em conjunto, com a inclusão de PNE's e a “ressignificação da gestão democrática” (SOUSA, 2004, p. 134), diante de uma política pública nacional conservadora para a educação.

Mas em Belém, ainda tiveram, outros aspectos progressistas na educação, presentes na reorganização curricular, como o uso de temas geradores para o planejamento escolar, luta por outra avaliação, denominada como emancipatória, e pela formação continuada dos professores, pontos esses, que serão destacados na sequência.

5.5.2 Avaliação emancipatória

Quando a Escola Cabana resgata, em seu referencial a Cabanagem, o faz com a intenção de incluir aqueles que desde longa data, não faziam parte das políticas públicas da cidade ou eram vilipendiados pela sociedade excludente e preconceituosa. Frente a esta postura, a escola passa a ser espaço para que os mais diferentes personagens façam parte dela, a partir de suas características específicas.

Aspecto que compõe esta concepção de educação democrática, nesta perspectiva, era acreditar que cada indivíduo tem um ritmo de aprendizagem e a escola precisava respeitá-lo. Diferentes ações metodológicas foram adotadas para equalizar

as carências e atitudes destes jovens e adultos e garantir a permanência na escola, entre eles, como avaliar. De acordo com o secretário municipal de educação, Luiz Araújo, a Avaliação emancipatória propunha uma “mudança de comportamento e de visão pedagógica” (BELÉM, 2002, p. 11).

Então, a avaliação emancipatória procurou “trabalhar e discutir, junto com o educando, a reconstrução qualitativa desses conhecimentos e seus significados para a compreensão e questionamento da realidade e de seu lugar” (BELÉM, 1999a, p. 17). Muitos alunos ficavam estigmatizados ao serem reprovados, pois ao estarem em salas de aula com alunos de outras faixas etárias, acabavam desistindo de estudar.

Assim, a Escola Cabana, deu espaço para uma “organização consciente do cotidiano com princípios claros de aprendizagem construídos e apropriados em cada ciclo e na escola” (BELÉM, 2002a, p. 18). O aluno teria a capacidade de desenvolver mais e melhor suas competências e habilidades, bem como adquirir percepção a cerca de seu cotidiano.

As avaliações passariam a contar com os seguintes pontos (BELÉM, 2002a):

- Interações sócio-culturais;
- Observação se o aluno expressa opinião própria em trabalhos em grupos, se respeita e ouve opiniões distintas;
- Autonomia durante as tarefas;
- Percepção da várias habilidades do aluno;
- Construção de significados;

Neste contexto, observou-se uma mudança de paradigma frente ao olhar corrente do professor sobre seu próprio trabalho em sala de aula. Com estas mudanças, o professorado deixou de ser exclusivamente o portador do conhecimento, para evidenciar as demandas, debilidades, expectativas e contribuições daqueles que eram os atores fundamentais do processo educacional, os alunos/educandos. Mas, apesar da adesão à formação continuada, muitos professores no cotidiano da atividade escolar, não aplicavam tais práticas, argumentando que a dinâmica exaustiva da sala de aula não colabora.

A avaliação passou a ser feita com critérios bem diferenciados, levando em conta aspectos não só quantitativos, mas a capacidade do indivíduo se interagir com o meio e desenvolvendo suas capacidades. Em anexo, colocamos uma das fichas elaboradas por uma unidade de ensino, que mensurava o desempenho do educando, a partir desta visão emancipadora de educação. Edna Barreto, ao entrevistar um técnico da SEMEC, identificou que o “debate interno na Secretaria que era que se a política buscava mudança efetiva na prática, isso seria feito via não retenção, pois seria a medida que mais impactaria o cotidiano da escola” (BARRETO, 2008, p, 105).

Para tanto, na análise dos dados da SEMEC, os documentos que balizaram esta política, trazem os eixos de avaliação: o quê avaliar, sempre ao final de etapas; para quê e como, apresentando estratégias diversas e focalizando não só na linguagem aprovação/reprovação; quem avaliar: autoconhecimento, observação das ações dos alunos por meio de fichas individuais preenchidas pelos professores (SEMEC, 1997, p. 8). Além disto, deixava pontuado que, a progressão continuada, a avaliação processual e acompanhada gradativamente, não tinham nada em comum com a aprovação automática. No Quadro 1 apresentado mais a frente, foram organizadas todas as etapas que faziam parte do processo de avaliação emancipadora e dos temas geradores, dando, desta forma, uma visão ampla de todo este processo.

Essa mudança de paradigma de avaliação do educando, só foi possível porque, o embate com a imposição da estrutura burocrática da sociedade burguesa foi feito a partir da capacidade crítica da população de Belém.

Ademais, a inclusão do conceito de qualidade social na educação municipal, na gestão do PT foi a possibilidade de inserir os alunos fora de sua faixa etária ou fora da escola. O projeto intitulado Turmas de Aceleração. Tratou da:

construção de novos conhecimentos sedimentados na valorização dos saberes que trazem para a escola, bem como da cultura local, fonte onde vão se embebedar de lenda, mitos, folclore, crença, valores, histórias desconhecidas, outras sufocadas pelo processo de globalização capitalista que insiste em tudo pausterizar, tentando nos fazer acreditar numa única cultura-padrão. (BELÉM, 2002, p. 7)

Logo, de forma a garantir o diálogo com esse novo momento de resgate da cidadania, frente visão neoliberal de educação, na qual competência e incompetência são evidenciadas de forma negativa na escola, as turmas de aceleração abriam espaço para o combate ao insucesso escolar.

Nos primeiros anos foram criados cursos de alfabetização e salas especiais para alunos entre 9 e 14 anos se reintegrarem ao sistema escolar. Nestas turmas, a progressão seria levada a cabo, desde que os alunos fossem caracterizados dentro dos parâmetros definidos acima, quando abordada a avaliação. (BELÉM, 2002, p. 14).

Foram atendidos em 1999, um total de 2.500 educandos, em 2000, cerca de 2.100 e, em 2001 foram 1.872. Sem entrar em detalhes, vários exemplos de sucesso das ações nas unidades escolares, são trazidos na documentação sobre o Projeto Escola Cabana. Mas de forma geral, percebeu-se que diante das características que marcavam uma sala de aceleração, os professores estiveram atentos não só aos elementos internos, mas, também, externos, que formavam a realidade de cada sujeito. Todavia, diante da apatia aversão à escola e rebeldia, notava-se que as tradições locais, a vivência dos alunos e suas expectativas para o futuro não eram levadas em conta.

Numa sala tradicional, este grupo de alunos estaria estigmatizado e excluído do processo de formação do conhecimento. Teixeira, Fernandes e Santos afirmam que “a função da escola não é simplesmente punir, mas construir cidadãos e esse não se constroem punindo” (2004, p. 25). As autoras fazem uma vinculação clara da escola como lugar das classes trabalhadoras. Nesse sentido, fazia imperativo a necessidade premente de acolher essa população historicamente excluída, marginalizada e desacreditada na escola (TEIXEIRA, SANTOS e FERNANDES, 2004, p. 26). Nesse sentido, a Escola Cabana, segundo as autoras, dava um passo à frente, transgressor e facilitador da cidadania, ao fazer tais agentes pensar, contribuindo, portanto, para formação de identidades, constituindo-se enquanto sujeitos históricos.

5.5.3 Temas geradores

A interpretação da escola como espaço, no qual o aluno é o protagonista, pode ser visto na Escola Cabana. O conhecimento se dá a partir do saber, que cada ser social possui e foi sendo adquirido cotidianamente. São as experiências dentro e fora da escola, que por vezes, são conflituosas, desgastantes e contraditórias, mas todas

essas são, também, caracterizações que contém um papel pedagógico ajudando a “desvelar e enfrentar criticamente esses conflitos” (BELÉM, 1999a, p. 6).

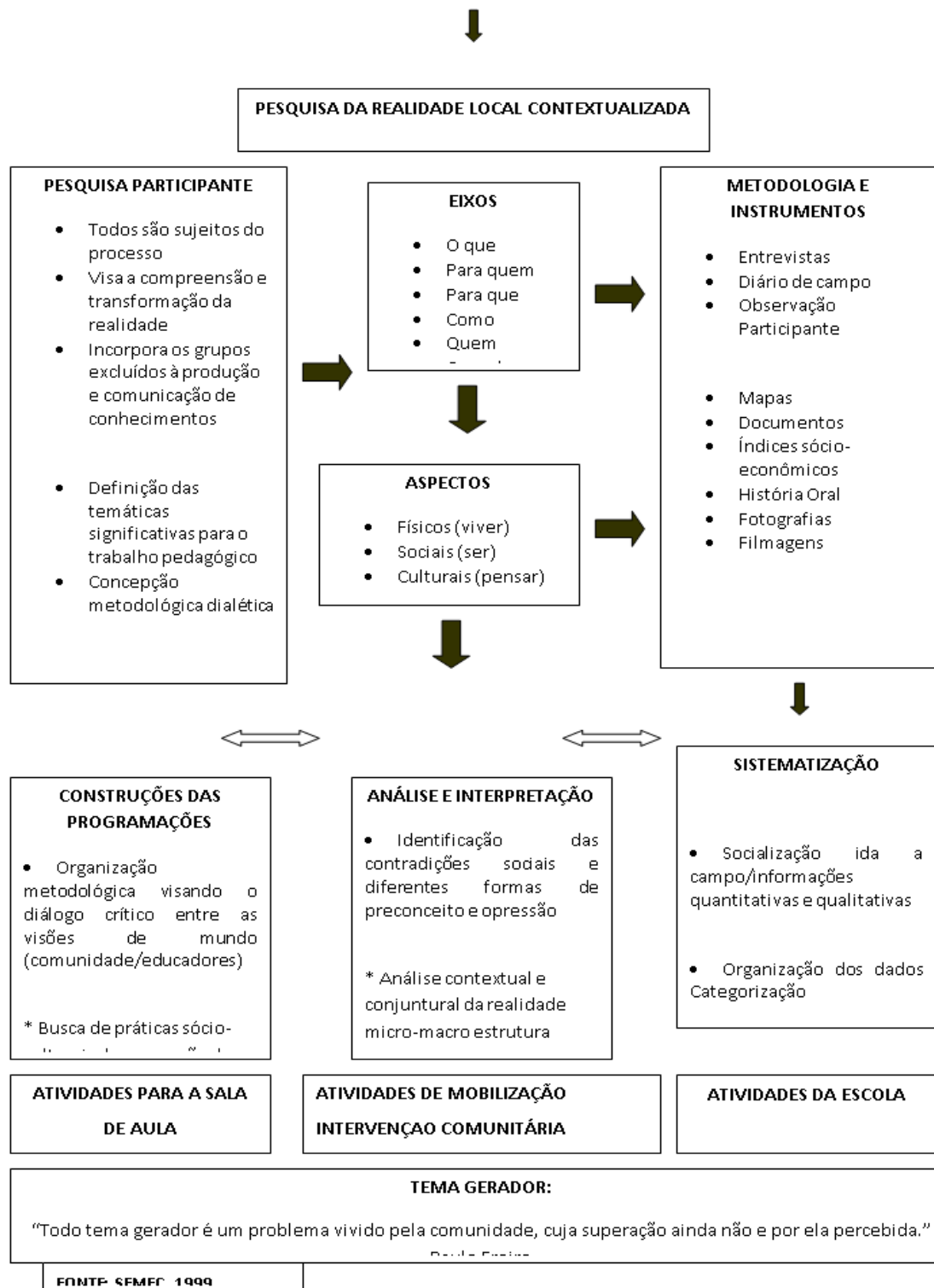
Fundamentados na teoria freireana, os técnicos e organizadores da SEMEC buscaram um espaço expressivo para inserir o educando no processo de formação do conhecimento. Outra não poderia ter sido a ação, uma vez que a democracia não poderia apenas ficar no debate teórico, mas precisava alcançar a prática pedagógica.

A educação, vista a partir da teoria marxista, deveria ser compreendida num processo de totalidades do conhecimento. Nesta perspectiva, o educando traz em si, parte do conjunto de conhecimentos a serem trabalhados pela educação escolar.

A construção do conhecimento via temas geradores, se dava de forma processual e contando com o envolvimento de professores, alunos e comunidade. Algumas etapas eram necessárias para alcançar uma aprendizagem significativa, a partir do senso comum dos educandos.

A etapa inicial era feita com um olhar sócio-antropológico sobre a comunidade, em que se assentava a unidade escolar. A metodologia contava com entrevistas, diário de campo, mapas, história oral, jornais, fotos, dentre outros materiais, junto aos moradores. Deste material eram retirados saberes, experiências e problemas locais ou gerais, como visto no quadro a seguir.

PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO CURRICULAR



O esquema anterior sistematiza as fases que a escola passou a realizar na reconstrução de seu currículo, com base na interação com sua comunidade interna e externa. O pontapé inicial dessa metodologia partia da pesquisa participante e dos eixos que informavam a quem direcionavam a ação pedagógica, bem como a relação do sujeito em processo de formação, o qual adquiria, assim, um conhecimento que partiu do real observado.

A sequência do método era dada com a organização dos dados “a partir do estudo da micro-estrutura local” (BRAGA, 2004, p. 88) e pela formulação de uma questão geradora fundamentada nas experiências apresentadas pela população. Este era o momento no qual, se chegava ao tema gerador “a visão da comunidade e dos educandos em relação às problemáticas que surgem no processo de pesquisa”. (BRAGA, 2004, p. 88)

Feito isto, a organização do trabalho em sala de aula deveria estabelecer uma rede temática, contextualizando as falas expostas, a partir do tema gerador. Procurava-se fazer, então, uma abordagem interdisciplinar, demonstrando aos alunos que eles e seus pares das comunidades, podiam influenciar no processo educacional. O resultado era o “educador investigando a cultura dos educandos retirando das falas significativas desses sujeitos temas que geram novos conhecimentos durante o processo educativo (BRAGA, 2004, p. 90)

Desta forma, a tarefa era, portanto, sair do particular e fazer o aluno perceber a complexidade do todo, uma vez que a problematização leva em conta a análise da conjuntura, de acordo com acontecimentos, cenários, atores relações de força e articulações. O indivíduo estava, então, completamente inserido no processo, demonstrando sua maturidade diante do que encontrava a sua volta. (BRAGA, 2004, p. 96). Assim, os Temas Geradores foram utilizados para dar início ao processo de aprendizagem. Essa proposta inovadora vislumbrava:

o caráter interdisciplinar e contextualizado onde os conteúdos curriculares não são constituídos somente pela matéria do ensino mas pela compreensão das condições objetivas que encerram corretamente o ato criativo, enquanto uma totalidade do conhecimento. (BELÉM, 1999a, p. 41).

O trabalho com os temas geradores, portanto, seria orientado enquanto “construção e reconstrução do conhecimento, sem hierarquizado do conhecimento superando a fragmentação dos saberes” (FERREIRA, 2009, p. 85). Eram, também, característicos desta forma de pensar a formação e a própria gestão escolar, que passava a ser orientada pela dimensão do que era trazido pelos alunos, enquanto tema gerador. Antes da aplicação do conhecimento em sala de aula, havia um trabalho coletivo, envolvendo não só os educandos, mas também a comunidade da escola. (BELÉM, 1999a)

Observando o trabalho feito com os temas geradores, podemos, também, fazer uma reflexão a cerca da base curricular pretendida pela SEMEC. O currículo passava a ser combinado com educação e trabalho produtivo (1999a, p. 39), e forma a despertar outras capacidades, percepções e sensibilidades no sujeitos. Importante destacar que a opção teórico-metodológica é fundamentada na “dialogicidade freireana, articulando conhecimentos do saber popular com o conhecimento sistematizado, a partir de investigações na realidade local e sistematizado coletivamente” (SEMEC, 2004, 39, travessias inclusivas). Ademais, a mesma visão era trabalhada em outras cidades administradas pelo PT e apontavam sucesso em suas políticas.

A Escola Cabana tinha por concepção, de que a leitura do mundo pelos olhos das Ciências, da Filosofia e das Artes se somaria à expressão da ação humana (SEMEC, 1999, caderno 1). Difere em muito da visão tecnicista neoliberal, que exige um saber mecânico e utilitário para o cotidiano do mercado. O contexto no qual as mudanças locais em Belém vinham se processando, caminhava na contramão do perfil nacional. A reorientação curricular proposta pelo sistema neoliberal, para a educação, era contraposta à da Escola Cabana, que tinha como pauta o currículo “enquanto construção social, real, significativa, intencionalidade político-pedagógica.” (SEMEC, 2004, p. 37, travessias inclusivas).

No projeto Escola Cabana o currículo pode ser tomado sob

a forma de resistência à visão tradicional de uma consciência escolar incontestada e unitária, de forma a ressignificar o uso do espaço escolar, criando novas possibilidades dentro e fora dela, para a prática de esporte, arte e lazer na perspectiva da consolidação de direitos. (SEMEC, 1999, caderno 1)

O currículo justificava tal posicionamento como meio de promoção das manifestações culturais, contribuindo para a “democratização do acesso ao esporte, à arte e ao lazer” (SEMEC, 1999, caderno 1 p. 45). Vertente muito mais humanista, ao colocar os alunos e comunidade como agentes em todas as dimensões da vida em sociedade. Neste contexto, várias ações foram formuladas para compor essa perspectiva curricular. Podem ser citadas: Escola de esportes; Vivências corporais; Cultura, Escola e Alegria; Contador de Histórias; Mala do livro; Projeto folclore; Cores de Belém: ressignificação da pichação; Projeto Dança, Projeto Brinquedoteca.

À medida que a educação se voltava para a população a qual estava inserida, alcançava uma “construção curricular emancipatória” (SEMEC, 2004, 43, travessias inclusivas) por somar ao conhecimento técnico à “lógica dos próprios sujeitos, e a devida relação com outras esferas em escalas mais amplas” (SEMEC, 2004, 43, travessias inclusivas).

Pode-se pensar, a educação Cabana, então, dentro da perspectiva de Marx sobre educação e trabalho, em que o indivíduo não poderia apenas pensar ou trabalhar, mas, sim estar preparado técnica e cientificamente para assumir novas posturas e posições na sociedade. Deveriam, estes sujeitos, estar aptos também a perceber as correlações de forças, de conflito e de si mesmos neste novo processo histórico.

5.5.4 Formação continuada

Ao pretender uma mudança de fundo na educação de Belém, a SEMEC não poderia deixar de dar lugar de destaque aos professores que estão dia-a-dia à frente dos desafios da sala de aula e da vida. Aos professores são legados a responsabilidade de alcançar e acompanhar as novas orientações metodológicas da escola pública da capital do Pará.

Em complementação a esta visão de educação, a Secretaria Municipal de Educação, em seus documentos, trazia como orientação, a formação continuada como instrumento indispensável para o alcance da qualidade social da educação que se pretendia.

Para tanto, a prefeitura investiu em constantes processos de formação continuada, para que estes profissionais estivessem sensíveis à ruptura com a visão clássica de avaliação por meio de notas, provas, além da relação desvinculada entre avaliação tradicional com a realidade do indivíduo.

Em 2001, um conjunto de professores passou pelo processo de formação continuada ao longo de seis meses, que objetivava produzir um “registro síntese” do que estavam produzindo e que seria parâmetro para as escolas que adotassem o projeto Escola Cabana. Foram encontros, debates e dramatizações coletivas, nas quais os educadores expressavam suas vivências e expectativas a respeito da temática. Ao final dos encontros, a SEMEC elaborou um conjunto de registros para construir um perfil do processo avaliativo e das propostas realizadas para avaliação dos alunos. Agindo pela divulgação das ações internas à escola, os Cadernos Cabanos “vieram como necessidade declarada desde o programa de governo, sendo concebidos para tornar públicos as atuações da administração” (SANTOS, 2005, p. 55). Os envolvidos direta ou indiretamente, sabendo das atividades e resultados, se sentiriam muito mais próximos da gestão popular.

Percebe-se que o papel conferido ao professor aproximava-se ao de um intelectual orgânico, na medida em que era entendido como “sujeito dirigente, capaz de apreender os conhecimentos dos alunos, suas condições sócio-culturais e o conhecimento com a interação com o meio.” (GARCEZ et al., 2004, p. 151). Portanto, era papel do professor, tanto o contato com novos conteúdos, bem como a contribuição de sugestões para a ampliação da participação de todos na formulação e gestão do projeto. Esta matriz de interpretação exige do professor “o compromisso social com a educação” (GARCEZ et al., 2004, p. 151).

As equipes técnicas responsáveis pela formação continuada dos professores estavam, também, vinculadas à Coordenadoria de Educação – COED e à Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer – CEAL. As ações eram divididas em distritos, cada um responsável por um conjunto de unidades de ensino. Em todos os lugares havia a preocupação de fomentar não só atividades teóricas, mas, também, propiciar o contato com espaços esportivos e culturais, com o objetivo de ampliar a relação entre teoria e prática. Para a condução dos trabalhos, cada distrito tinha um técnico

responsável pela ligação com as coordenações pedagógicas da escola e intermediavam a formação continuada (FERREIRA, 2009). Os enfoques eram dados por meio de exercícios situacionais, dinâmicas de grupo, produção de texto, enfim, com uma visão humanista e dinâmica, que fosse além do padrão conservador e da zona de conforto de professores e alunos.

Nesse contexto, os professores deveriam ser vistos enquanto imprescindíveis para a execução da qualidade social da educação e da gestão democrática. (POJO e PASSOS, 2004, p. 26). Dentre as estratégias de valorização profissional destacadas, a mais valorizada, pelo conjunto de professores, foi a Hora Pedagógica. Nela o professor poderia ter mais proximidade com seus pares, discussão sobre entraves da realidade cotidiana na execução do trabalho, além de receber remuneração por esse período.

Ademais, além das horas pedagógicas, para incentivar à adesão dos professores ao processo de formação continuada, foi criada uma jornada de trabalho menor. Mesmo as escolas que permanecessem seriadas deveriam ampliar os espaços inclusivos, como por exemplo, o trabalho coletivo. (SOUSA, 2004, p. 129)

Os diagnósticos realizados pela Secretaria Municipal de Educação, para pensar as mudanças na carreira docente, anterior a escola Cabana, revelaram má avaliação dos professores à carreira, bem como apontam para as estruturas completamente deterioradas das unidades de ensino e da gestão. Assim, a alternativa encontrada para este cenário foi “inicialmente pela transformação no interior das escolas, instaurando processos democráticos e participativos e, posteriormente, pelo fim das reprovações e seriações que representavam o modelo excludente e tradicional” (BARRETO, 2008, p. 82).

Para a reformulação da carreira docente do município, a SEMEC, portanto, organizou ações nas quais foram debatidas, analisadas e formuladas diretrizes para o material orientador do processo de formação continuada. Nada vinha pronto e definido verticalmente. Interessante perceber que, os elementos de fundo, que são a democracia e a participação popular no processo educacional, estiveram presentes nos mais diversos momentos. Isto era visto como uma construção coletiva dos meios que seriam adotados pela rede municipal, para a Avaliação Emancipatória.

Mesmo com estes espaços objetivando conhecer melhor o dia-a-dia da escola, e das sugestões dos professores, foi comum encontrar no levantamento bibliográfico referências às medidas impositivas do governo municipal. Sousa aponta, ainda, que os professores não estavam acostumados à nova dinâmica que lhes foi apresentada. Isto porque “a questão da cultura tradicional enraizada na escola e também como uma forma de resistência; de não se responsabilizar por algo que não concordam” (SOUSA, 2004, p. 126).

Para alguns dos que estavam diretamente ligados às escolas, “o projeto não tinha sido gestado democraticamente, mas que tinha sido imposto” (SOUSA, 2004, p. 125). Todavia, a administração pública afirmava que houve disputa e convencimento por argumentos para a tomada da decisão final.

As falas de funcionários técnicos e dos professores, sistematizadas por Silvia Letícia da Luz (2008) demonstraram descontentamento. Com as novidades que interferiram diretamente na prática cotidiana escolar, alguns tiveram que cobrir trabalho de outros professores que faziam a formação continuada e, outros, não receberam remuneração adequada. Além disto, as capacitações não alcançavam todos os docentes, uma vez que os não eram licenciados e aqueles da Educação Infantil não eram contemplados. Para este último segmento foi incentivada a formação superior na área pedagógica.

Portanto, “a educação com qualidade envolve dimensões individuais e sociais devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente” (/In: PARO, 2001 apud BELÉM, 2002, p. 71). Somava-se a isto, a necessidade de desnaturalizar uma postura tida como natural desde sempre na ação dos professores na educação escolar.

Há, portanto, um debate vigoroso sobre as mudanças da carreira docente, promovidas pela ideia de formação continuada, na medida em que alguns enfatizam a intenção da mudança, de enfrentamento das questões problemáticas, enquanto que outros se colocam numa posição de críticas vazias e pouco construtivas, desconsiderando os avanços e as conquistas, mesmo que sejam tímidas. Como colocam Luz e Ferreira, entendemos que as críticas, funcionam como práticas

necessárias para uma dinâmica democrática de participação ativa, em que se questione e proponha outro processo. Para Ferreira, “se permitida pelos condutores e quando se desejada pelos docentes, poderia ser mais qualitativa e de suma contribuição para a construção e solidificação da política educacional em curso” (FERREIRA, 2009, p. 144).

Há quem afirmava que a problemática central, no alcance de reais e amplos resultados positivos de mudanças educacionais como esta era a dificuldade financeira pela qual passava a cidade à época da gestão de Edmilson Rodrigues. Para Iris Sousa (2004), por exemplo, houve uma diminuição de recursos advindos do ICMS e FUNDEF, por parte do estado e do governo federal, que seguiam política oposta a Belém.

Na avaliação do projeto de formação continuada do corpo docente, por parte dos pesquisadores aqui citados, verifica-se que muitos se referiram a limitações do projeto, principalmente no âmbito da possibilidade democrática de participação do processo, apesar dessa, a participação, ser a base de orientação da gestão Edmilson Rodrigues. Para Silvia Letícia Luz (2008), por exemplo, o governo Frente Brasil Popular, responsável por tais mudanças, “possuía uma visão limitada de democracia”, uma vez que sindicatos e organizações sociais não eram ouvidos na escolha de secretários. Portanto, “a existência de governos democráticos e populares tem a ver com o próprio ciclo do sistema capitalista de superar suas crises, pois seus gestores se apresentam como os melhores administradores da crise do sistema” (LUZ, 2008, p. 84). De tal forma, esta fase instaurada em Belém, não era a contramão do sistema, mas sim apenas um aspecto necessário para o momento histórico. Consequentemente, não houveram transformações ou mudanças sociais estruturais que rompessem com a ordem estabelecida.

O trabalho docente em Belém estaria, portanto, dentro dos limites do capitalismo e não se direcionava para as reformulações requeridas pela categoria em seu Estatuto do Magistério e mesmo pela sociedade como um todo. Segundo Luz, tais medidas reduziram “a unidade de ação entre governo e movimento docente na possibilidade de estarem, no período analisado, num mesmo campo político de enfrentamento às medidas neoliberais adotadas no Estado do Pará e no país” (2008, p. 178). Sua conclusão é de que foram poucos os ganhos para os profissionais, uma vez que estes

não eram universalizados. Ademais, não teve progressão salarial e direitos assegurados, uma vez que o sindicato da categoria mantinha posicionamentos dúbios.

Diana Ferreira (2009), em seu trabalho de investigação, apontou, ainda, que nestes espaços os temas abordados não eram anteriormente escolhidos pelo conjunto dos envolvidos, mas, sim, trazidos de forma fechada pela SEMEC. Tal fato, muitas vezes, trazia incômodo e questionamento sobre as intenções da gestão. No seu entender, havia uma discrepância no que os documentos orientadores do projeto Escola Cabana, colocavam e o que seus entrevistados relataram.

Como já citado, a autonomia defendida para o professor ficava limitada ao debate de temas previamente delimitados. Para a secretária municipal de educação, Luciene Medeiros, os professores estavam “impregnados da naturalização dos processos e não entendiam que o que faziam estava no mais alto grau de inovação educacional” (FERREIRA, 2009, p. 149). A exemplo disto, cita a fala de Michel Apple, que palestrando em Belém, a convite da Secretaria, afirmou ter a Escola Cabana um dos mais importantes trabalhos de educação democrática. Muitos, só depois de alguém de fora elogiar, é que sentiram a amplitude do trabalho realizado.

Deste modo, a Escola Cabana se colocava na contramão da formação continuada pretendida pelo Banco Mundial, na medida em que “busca a melhoria da formação docente e de um entendimento desta como processo contínuo atrelado às condições de trabalho, carreira e salário” (FERREIRA, 2009, p. 159). Para o Banco Mundial, o quesito predominante era o custo benefício e não a formação inicial com qualidade e caminho para a formação de um bom profissional. Apostavam na formação continuada com conteúdos técnicos e menos numa boa formação pedagógica.

Nesse sentido, segundo Ferreira, são cinco as características que o Banco Mundial definia para a formação docente: “formação continuada, conteúdo e não prática docente; EAD, Políticas Educacionais construídas sem a participação direta dos envolvidos; referências teóricas de estudiosos de países ricos sem observar as experiências dos países pobres” (FERREIRA, 2009, p. 46-47). As políticas públicas, a partir dos anos 1990 não podem ser pensadas desassociadas deste contexto de orientação internacional. Desde aquele momento, vários programas foram postos em

ação, como o Plano Decenal de Educação para Todos, a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, com o objetivo de “fortalecer as ações educativas e promover a universalização do acesso à educação e promoção da equidade” (FERREIRA, 2009, p. 97).

A temática da formação docente tornou-se imprescindível, também, porque pesquisas realizadas pelos organismos financeiros internacionais, apontavam os professores como os responsáveis diretos pelos maus resultados na educação. Portanto, formação continuada, plano de carreira e melhores salários trariam ao professorado mais ânimo em sua jornada de trabalho (FERREIRA, 2009).

A década de 1990, em que está inserida a Educação Cabana foi marcada por intensos debates acerca da reforma educacional. Dentre os pontos de questionamentos estavam os programas de formação continuada. É também desta fase, a organização de diversos movimentos sociais de luta por melhores condições de formação e trabalho aos docentes. São exemplos a ANFOPE – Associação Nacional de Profissionais de Educação; ANPED – Associação Nacional de Pós-graduados em Educação; CNTE – Fórum Nacional em defesa da Educação Pública. Enquanto instrumentos de luta foram resistentes e propositivos defendendo a formação inicial e formação continuada, planos de carreira e salários. (FERREIRA, 2009).

Defendo aqui que a democratização da escola e da formação do professor são demarcadas pela socialização dos conhecimentos e das práticas. Os Cadernos Cabanos fizeram o papel de levar o que se pensava sobre a educação, sobre a concepção de escola, resgatava a memória dos cabanos e justificava a retomada da luta por uma Belém de resistência frente ao projeto neoliberal em ampliação no país. Estes materiais registraram as orientações teóricas, mas mais importantes são os registros das experiências cotidianas nas escolas e os olhares dos professores sobre o resultado do que produziam.

Corroborando com o posicionamento de Santos, acredito que a Escola Cabana e a gestão democrática de Edimilson Rodrigues, compuseram “uma política maior que visa dar sustentação a um projeto de governo” (SANTOS, 2005, p. 64). Outros entendiam que seguir os registros dos Cadernos fariam dos professores revolucionários. Entretanto, Pinto (2006) afirma que muitas vezes os técnicos, gestores

e professores pareciam estar em posições opostas, até mesmo concorrente, em vez de caminhar em coletividade para o sucesso do projeto.

A apresentação destes aspectos gerais sobre a Escola Cabana delimita seu espaço de oposição ao neoliberalismo, ao saber fragmentado e parcelar, mas principalmente se distingue ao colocar como centro de sua política pública, o indivíduo com carências, com multiplicidade de visão de mundo e com vontade de descobrir o mundo, sem que esteja subordinado a alguma forma de pensar.

Como encaminhamento a última parte deste trabalho, analiso a Escola Cabana à luz de Vitor Paro, além de ressaltar o papel da população no Governo do Povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto acima, a orientação neoliberal para a educação, dada pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, concebia uma determinada formação e papel para o professor. Estes projetos externos e globalizantes, longe estavam da realidade dos docentes e das escolas (FERREIRA, 2009). Segundo estes organismos, o alto índice de pobreza se devia ao elevado número de pessoas fora da escola.

Esta ampliação só era possível, por se tratar de uma concepção do partido que liderava a Frente Brasil Popular. O PT internamente realizava um intenso trabalho de formação e já identificava que o alcance do sucesso na gestão, só seria possível se fosse “junto aos seus servidores, a comunidade escolar e também debater as mudanças na política educacional.” Com aprendizados ao longo do processo, a gestão desenvolveu a educação em Belém com está prerrogativa, além da defesa da educação como vínculo de desenvolvimento humano. Eram aspectos irrevogáveis para a política de educação apresentada naquele momento. Socializavam o conhecimento, as práticas desenvolvidas nos encontros de formação e ainda levavam para a população e comunidade escolar “o professor, o aluno, a família como agente transformador da sociedade belenense.” (SANTOS, 2005, p. 54)

Ao tomar contato com a documentação do projeto Escola Cabana, muita coisa num primeiro momento parecia idealizada e fora do contexto local. No entanto, ao longo da pesquisa se percebeu que os envolvidos na construção do projeto tinham a clareza das dificuldades reais na aplicação do mesmo. A orientação dada às políticas públicas para a educação era bem objetiva e identificou as grandes dificuldades, que emperravam sua ampla realização. Os empecilhos eram, entre outros, a questão salarial, melhores condições de trabalho, infraestrutura, tradicionalismo da escola burguesa, entre outros.

Tais pontos foram alvos de debates nas instâncias deliberativas construídas pelo projeto Escola Cabana e respostas foram apresentadas para que o profissional da educação se sentisse realmente ouvido e valorizado. Para tanto, a gestão municipal implementou um plano de carreira, horas de atividades, formação continuada e investimento na readequação física das escolas.

O que se percebe é que o debate entre escola tradicional e escola democrática, a todo o momento estava vivo entre seus pares. A SEMEC foi sensível a estas especificidades e deixou que cada unidade construísse seu Projeto Político Pedagógico com autonomia, sem intervenção, para que tivessem a liberdade de amadurecer as novas concepções para a sala de aula. A Escola Cabana deveria ser pautada com base em outras relações, para a compreensão das relações do cotidiano como espaço dialético contraditório.

O Projeto Político Pedagógico da nova escola, enfatizava o conflito e a ruptura como uma pretensa harmonia como o caminho para “a sobrevivência das instituições democráticas que geram mudanças significativas” (BELÉM, 2004, p. 28). Apenas por meio do diálogo propositivo a nova escola se faria.

Como resultados, as análises da Secretaria de educação afirma ter alcançado maior legitimidade das políticas públicas e controle social sobre o bem comum. De um lado, uma cidade mais envolvida nos processos políticos e sabedora de suas demandas. De outro um governo que realiza suas tarefas administrativas e de formação cidadã. Assim, foi necessário que se aprofundou as instâncias de deliberação e a análise do processo via diálogo com os agentes da experiência cabana em Belém.

O Partido dos Trabalhadores, em suas declarações, afirma que democracia é a radicalidade no processo. Assim, mesmo que resultados mais robustos não tenham se perpetuado na cidade de Belém, enxergava essa radicalidade ao enfrentar a educação capitalista mercadológica, na qual a escola é apêndice da vontade do mercado.

No projeto da Escola Cabana o cotidiano da escola, abriu-se espaços para os historicamente excluídos, os quais passaram a ser vistos como sujeito pertencente à realidade social e escolar. A despeito das várias críticas a avaliação emancipatória e os temas geradores deslocam o poder das mãos únicas dos professores para o conjunto da comunidade.

A democracia era vista ainda no embate árduo, com as raízes do conservadorismo ao ter o professor como exclusividade no saber. Tanto os temas geradores, como a formação continuada, levavam práticas sensibilizadoras para a sala de aula, em contraposição ao autoritarismo e à violência.

A proposta de investigar a vida política, social e cultural do Pará revelou uma centena de contribuições para a compreensão das relações político-pedagógicas do final do século XX e início do século XXI. A imbricação entre a organização do Partido dos Trabalhadores e a necessidade histórica de pensar um sistema educacional para o país com autonomia e longe de modelos preconcebidos, aponta como alternativa à Escola Cabana.

As aproximações ficam ainda mais evidentes ao olharmos para a concepção de educação do PT, que se sustentava na gestão democrática da educação como fonte de pluralidade social e emancipação política. A experiência em Belém dialogava com uma literatura, que encontrava possibilidades de ver a escola como meio de fugir das padronizações e cerceamento do pensar, desejado pela democracia liberal.

Analisando o final dos anos de 1980 e a entrada na última década do século XX, Vitor Paro traz consigo esta expectativa. Ele defende uma escola utópica, mas pensando este conceito como base no que pode vir a ser e não naquilo que não se realiza. Por esta inspiração, Paro anuncia que a educação de qualidade seria aquela que olhasse “com os olhos do trabalhador e pensasse a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola” (PARO, 2001, p. 9)

Era isto que se encontrava em Belém do Pará com a vitória da Frente Brasil Popular. Em entrevista realizada com Luiz Araújo, ex-secretário municipal de educação na cidade, percebe-se justamente esta vinculação com um ideário que por mais utópico que parecesse no início da gestão, foi ganhando contornos materializados junto ao enfrentamento da ordem tradicionalmente estabelecida:

- *Construímos ou reconstruímos escolas e unidades de educação infantil;*
- *Transformamos escolas conveniadas em anexos de escolas municipais, trocando os antigos professores leigos por professores do quadro (isso gerou tensão no início com lideranças comunitárias que tinham o poder de indicar parentes leigos como professores);*
- *Investimos na melhoria física, mesmo que isso ainda ficou aquém do que gostaríamos e planejamos.*

Ou seja, a fala inicial de Paro, do utópico enquanto aquilo que pode ser realizável foi tomado como tendência na educação municipal em Belém. As alterações

para incluir a população no sistema oficial e retirar-las das relações clientelistas, demonstraram o avanço dos gestores frente ao paternalismo que marcava a região. Esta intervenção primeira na educação infantil demonstrava que a escola pública deveria ser apropriada pela classe trabalhadora.

Paro (2001) enumera dois condicionantes para que a qualidade da escola seja alcançada. O primeiro ponto é a relação entre espaço, organização da escola e equipamentos que ela possui. O segundo elemento, diz respeito às relações institucionais vividas dentro da escola. O uso do poder interno na unidade e a posição desta frente às instâncias superiores.

Dialoga-se, assim, diretamente com este instrumental na Escola Cabana. Nesse sentido, a descentralização e distribuição do poder no interior da escola são peças chave para o processo de transfiguração do modelo dominante, como afirma Paro (2001). Araújo afirma que a *“Democratização dos espaços escolares, que passou por eleições para diretor, conselhos escolares fortalecidos e principalmente espaço para formulação pedagógica na jornada dos docentes, onde as questões pedagógicas eram discutidas.”*

Vitor Paro investigou como poderiam ser os mecanismos de inserção da classe trabalhadora, no lugar em que não eram reconhecidos e apenas vistos a partir do olhar burguês. Um deles era justamente o papel do diretor da escola. Este espaço político era o ponto inicial para a transformação, mas com autonomia, na medida em que seja visto como espaço democrático.

O engessamento tradicional de antes, poderia ser substituído pela participação direta de amplos setores que compõem a vida escolar para definir como administrá-la. A responsabilidade gera cuidado, atenção, envolvimento. Deste modo, “os grupos representados na escola tornam-se instrumentalizados pela conscientização que sua própria organização propicia” (PARO, 2001, p. 12). Há uma apropriação de poder, que leva a uma tomada de posição diferente daquela primeira pertencente ao indivíduo.

O terceiro condicionante trazido pelo autor, diz respeito às ligações político-sociais. Muitas vezes são esses componentes que causam maiores empecilhos no alcance da qualidade da educação. Neste quesito, fica evidenciado o conflito entre

os diversos grupos que compõem a escola. Fazendo a ponte com a Escola Cabana as relações de interesses foram decisivas para a condução dos trabalhos.

Ao questionar Luiz Araújo sobre como a SEMEC lidava com as críticas e as resistências da classe dos professores, ele diz ter entendido este momento enquanto parte da reação às mudanças inéditas para a cidade. Mas reforça o quanto o conflito pode e deve ser democrático

Nossa proposta foi aprovada na Conferência, mas era bastante polêmica. Por isso, na mesma conferência, apesar de aprovarmos, decidimos (os delegados) que a implantação da proposta dependeria de que a escola (toda comunidade) fizesse uma assembleia e concordasse em implantar. Assim, começamos com poucas escolas, justamente por que há um normal descompasso entre quem participa de espaços decisórios (como conferências) e a média de pensamento nas escolas.

Foi um processo bastante democrático, mas por isso mesmo com muitas polêmicas. Por exemplo, um dos pilares da proposta pedagógica foi a implantação de ciclos e a não retenção em todo o ensino fundamental. Os professores de disciplinas de 5ª a 8ª séries resistiram muito a este modelo.

Ressalta-se, desta forma, a valorização do diálogo, da busca pelo consenso e não apenas a imposição verticalizada das decisões.

Assim, os ganhos para uma escola, numa perspectiva qualitativa, não podem ser vistos como barreira, mas sim como parte do processo democrático que ira culminar numa relação muito mais vívida. Segundo Paro, é preciso “levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas complicações na busca da democratização da gestão escolar” (PARO, 2001). A partir das relações conflituosas está embutido, também, o amadurecimento político dos diversos personagens que delas fazem parte.

Por fim, o viés ideológico não poderia ficar de fora desta relação. Há, de acordo com o autor, concepções e crenças historicamente sedimentadas na escola, as quais agem sobre práticas e comportamentos. Existindo um posicionamento conservador desligado de pensar para fora, haverá em decorrência, incentivo ou dificuldade em dar condições de participação para a comunidade. Como exemplo, Vitor Paro se refere a “uma escola perpassada pelo autoritarismo muito dificilmente permitiria que a comunidade autonomamente ai se faça presente. Pelo contrário, a escola verá a tutela como seno o tratamento adequado a essa população” (PARO, 2001, p. 48).

Distanciando-se desta linguagem, as várias novas experiências trazidas pela administração petista suscitavam a todo o momento, a alimentação de práticas que não deixasse de fora a população da cidade. Questionado sobre o papel dos movimentos sociais e a contribuição que estes imprimiram na elaboração e consecução do projeto, Araújo diz que:

O grande debate que travamos no início do governo foi justamente sobre como construir um projeto político pedagógico e com quem. Acho que podemos dizer que ocorreram várias interações. Ouvimos muitas experiências progressistas de outras prefeituras de esquerda. Ouvimos a equipe e técnicos da rede municipal. Ouvimos gente da universidade também.

Em alguns temas o movimento social contribuiu mais diretamente, posso citar a educação infantil sobre o formato de oferta e linha pedagógica e na educação de jovens e adultos que os movimentos de alfabetização foram bem participativos.

O trabalho coletivo de contribuição dos movimentos sociais apareceu em Belém para dar uma cara popular e participativa às políticas que formaram a Escola Cabana. A relação dada entre o processo de apropriação política dos espaços burgueses e elaboração de propostas democráticas de educação, auxiliadas pela sociedade organizada, somente são possíveis, de acordo com o autor (PARO, 2001), quando as classes dominadas estão no poder. Do contrário, a escola burguesa não permitiria colocar em evidência a classe trabalhadora.

Além disto, Paro se refere ao “provimento de condições”, para que os que sempre foram explorados, possam participar com qualidade da gestão. Isto requer uma administração pensada para os trabalhadores. A conversa com o ex Secretário, deixa claro o quanto a gestão se esforçou para que uma nova forma de fazer política e educação se tornasse possível. Ele relatou, que ainda hoje na cidade, as pessoas dizem que “naquela época elas eram ouvidas, o prefeito chamava todo mundo para decidir. O produto concreto desta participação é que sustenta esta recordação positiva. Depois que houve a perda do governo as obras na periferia foram abandonadas, isso o povo sentiu”. As várias conferências, encontros, fóruns eram não só informativos, mas, sobretudo, deliberativos, exigindo da população que deles participavam, uma postura reflexiva diante das problemáticas que eram debatidas na educação.

Diante dos fatos e das teorias, conclui-se que a tarefa, portanto, não é de fácil resolução. Há jogos de interesses, trato com poder e questões financeiras. Há, acima de tudo, um olhar de desconfiança e até mesmo de preconceito. Desconfia-se de como uma população “despreparada” poderia intervir na condução dos processos escolares. Para muitos diretores e professores, o lugar da comunidade era ficar fora das decisões de políticas para a escola, ficando, assim, a participação popular, circunscrita à vida cotidiana. A observação atenta de Paro, então, nos mostra como a população se relaciona com a escola. A cultura escolar vista, enquanto depósito de saber e não como lugar de envolvimento e acompanhamento, faz com que o trabalho dos pais “se esgote na conquista da vaga e não da qualidade do ensino” (PARO, 2001, p. 57).

O desafio de pensar a qualidade na educação, por mais subjetiva que possa parecer, leva a questionar o próprio papel da escola. Ser ela um ambiente de formação para a democracia, não faz dela necessariamente democrática. Pelo contrário é muito mais espaço de resistência sobre o novo.

A escola encontra a qualidade na concomitância com a produção do saber historicamente construído e apropriado por quem dele se parte.

Faz-se necessário m processo educativo que envolva a interação entre sujeitos livres, como pode (e deve) ser desenvolvido na escola. É preciso pois pôr a formação para a democracia sob o exame, para que se possa refletir seriamente a respeito das potencialidades da escola nesse sentido” (PARO, 2007, p. 24)

Essa concepção se choca com a visão neoliberal, que propõe analisar a qualidade com os mesmos parâmetros trazidos pela indústria e caminhar para lados totalmente opostos: “a indústria exige rigor no controle do desempenho dos produtores diretos” (PARO, 2007, p. 28). Enquanto que na educação há subjetividades, que interferem e trazem imprevisibilidades aos processos. Logo, políticas públicas democráticas e o caminho da qualidade:

não podem ignorar a necessidade de propor os meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem mudanças na própria estrutura escolar, ou mesmo a instituição de uma estrutura didática e administrativa inteiramente nova.(PARO, 2007, p. 31)

Aliando teoria e prática, a Escola Cabana, com seus erros e acertos, deve ser vista como uma das referências para que as utopias permaneçam e para que as estruturas escolares alcancem qualidade social e não apenas econômica.

Por fim não se pode deixar de falar desta escola enquanto espaço direto de formação política e de seus ganhos deixados não só para o Pará, mas para a sociedade como um todo.

Em Gramsci há um rico arcabouço teórico que alimenta esta dimensão democrática da escola. Com base nesta construção, poder-se concluir que há na escola, relações eminentemente políticas. Enquanto tal, em seu desenrolar há uma função educativa nos mecanismos de poder político. Logo, reforça a dimensão política da educação e a dimensão pedagógica da política:

Uma escola de liberdade e livre iniciativa, não uma escola da escravidão e de orientação mecânica (...) em que todos os filhos do proletariado devem ver diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e a coletividade (GRAMSCI, 2010, p. 66)

Na Escola Cabana, não só os filhos dos trabalhadores, mas os próprios trabalhadores encontraram lugar, voz e protagonismo dentro dela. As ações que valorizavam o conhecimento e a prática pedagógica, a partir do saber do educando e de sua comunidade, refletem esta dimensão político-pedagógica encontrada em Gramsci. Ademais, ter a escola como espaço de inclusão, de aceitação das diferenças que não estigmatizam adultos, jovens e crianças por sua origem, classe, gênero ou condição física. Descolados desta escola democrática, o homem não se percebe na sua completude e se mantém na ignorância.

Dentro dessa perspectiva de Gramsci, a proposição feita em Belém estimula à participação social e popular. Ademais, mesmo havendo na gestão petista aqui analisada, a abertura para uma nova estrutura administrativa voltada à gestão democrática, a Escola Cabana definiu, também, que o alimento substancial seria a participação popular, via movimentos sociais do município, ampliando as possibilidades para as ações políticas: “A reciprocidade entre processo político hegemônico e relação pedagógica verifica-se não apenas no âmbito das instituições escolares, mas também no âmbito de uma nação” (NOSELLA, 2015, p. 12).

Assim há que se pensar em como abordar este elemento na análise da Escola Cabana. A Participação popular estaria no processo anterior, nas reivindicações históricas pela educação, que culminaram na Participação social dentro do Governo do Povo.

Neste sentido, ao nos atentarmos com cuidado sobre as referências que poderiam ser tomadas para a análise do processo de elaboração e aplicação, do que fomentava a Escola Cabana, saltou também aos olhos o elemento hegemonia, uma vez que esse conceito é, também, encontrado na concepção do projeto cabano pelo PT. Isto em razão da proposta ser antes de tudo um ato político e não exclusivamente pedagógico. Político, pois rompeu com o senso comum de que a escola reprodutora deveria se perpetuar, enfrentando os vários conflitos, não só salariais, mas de entendimento sobre a prática dos professores.

Portanto, as relações políticas são o pano de fundo das tarefas pedagógicas. Assim como afirma Gramsci (2010), a função educativa está presente nos mecanismos do poder: “à margem da educação formal ocorrem ações que produzem persuasão permanente” (MONASTA, 2010, p 32). Estes bastidores da estrutura educacional podem ser descritos como espaços onde se produziam os debates, onde as resistências eram ressaltadas e onde a fala da comunidade era ouvida e registrada.

A Escola Cabana, ao levar sua concepção de educação para o município de Belém, abriu as portas de suas salas de aula para que a população pudesse se expressar fora dos padrões pré-estabelecidos de certo ou errado. Os temas geradores e a formação do conhecimento, tinham por base, falas significativas que caminhavam para o rompimento com a mecanização do conhecimento.

Por fim, a título de encerramento das ideias aqui apresentadas, concluímos este pequeno estudo com um trecho da fala de Luiz Araújo sobre o ficou da Escola Cabana:

O prefeito fez uma pergunta uma vez para a minha equipe de direção que nos perseguiu durante todo o governo. O que estávamos fazendo que um governo de direita não poderia fazer igual? Não uma direita tosca e truculenta, mas uma direita mais esclarecida. E o saldo político ficou claro que não era construir escolas, mesmo que isso fosse determinante para incluir milhares de alunos, foi o processo de revisão de como educar, o conteúdo e a forma de nossa proposta pedagógica. Mudar as cabeças das pessoas (docentes e discentes e servidores), isso sim foi uma contribuição.

O legado extraído, então, da fala do ex-secretário é muito mais amplo do que os levantamentos numéricos, as estatísticas e as gratificações aos professores. A principal contribuição está na capacidade de desenvolver o pensar e ação de homens e mulheres levando-os a perceber suas raízes históricas e culturais de resistência, de capacidade de organização e conquistas de seus objetivos, assim como o aprendizado cabano deixou registrado na memória local.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M.L. **Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo**. Um estudo sobre a política educacional no Brasil. Campinas: UNICAMP, 1994.

BANCO MUNDIAL. Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos – Sumário executivo. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1390/atingindo-uma-educacao-de-nivel-mundial-no-brasil-proximos-passos---sumario-executivo/>> Acesso em: 10/02/2017.

BARBOSA, Mário Médice. **O povo cabano no poder**. Memória, cultura e imprensa em Belém- PA (1982-2004). SP: PUC, 2004.

BARRETO, Edna Abreu. **Mediações e produção de sentidos em políticas de currículo**: os contextos de construção da política de ciclo na experiência da Escola Cabana. Doutorado em Educação. RJ: UFF, 2008.

BARROS, Joana da Silva. **Participação popular em Belém**. A experiência do Congresso da Cidade e o orçamento participativo e a sociabilidade política brasileira. Tese de Doutorado em Sociologia. SP: USP, 2012.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana: projeto político-pedagógico - roteiros para sua elaboração. Belém: SEMEC, 1998.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana. Avaliação emancipatória: registro síntese da práxis educativa. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Cabana entre vivências e mudanças. A construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso. Belém: SEMEC, 2002a.

_____. Escola cabana: construindo uma educação democrática e popular. Belém: Secretaria Municipal de Educação, 1999a.

_____. Coordenação das Relações Internacionais. DECLARAÇÃO CABANA. Belém, 2001.

_____. As caras de Belém. Belém, 1999b.

_____. Secretaria Municipal de Coordenação Geral de Planejamento e Gestão – SEGESP. Orçamento Participativo. Belém, 1999c.

_____. CARTILHA DO PLANO DIRETOR URBANO - PDU. Belém, 1997.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana:** contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**, UNB: Brasília, 1986.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. SP: Forense, 1976.

BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. SP: Brasiliense, 1987.

BRAGA, Odozina. Construção do conhecimento via tema gerador. In: TEIXEIRA, Elizabeth; FERNANDES, Marcela. e SANTOS, Maria Roseli (org.) **Travessias inclusivas de saberes: A Educação Cabana em Belém (1997-2004)**. Belém: SEMEC, 2004, p. 85-149.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. SP: Brasiliense, 1984.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Acesso em: 10/11/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394/96. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf Acesso em: 13/02/2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **“Fatos sobre a educação no Brasil: 1994-2001”** Brasília, 2001 <<http://www.mec.gov.br>>

CANELAS, Glaydson. Gestão democrática: caminhos e (des) Caminhos. In: BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática no projeto pedagógico da Escola Cabana**. Belém: SEMEC, 2000. 25-27.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Economia e Sociedade em áreas periféricas: Guiana Francesa e Pará (1750-1817), RJ: Graal, 1984.

CHAUÍ, Marilena, 2005. “Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização”. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, org, 2005. **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Polis, pp. 23-30.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. SP: Unesp, 2001.

COSTA, VASCONCELLOS SOBRINHO e FARIAS, **Planejamento e gestão de orlas urbanas na amazônia: uma experiência democrático-participativa em Belém (PA)**, ORG & DEMO, Marília, v. 15, n. 1, p. 37-58, Jan./Jun., 2014

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. RJ.Civilização Brasileira, 1979. Encontros com a civilização brasileira.

-----, **Democracia e Socialismo**. Questões de princípios e contexto brasileiro. SP:Cortez.1992.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. SP: Lello Brasileira, 1967.

DEMO, Pedro. **LDB ranços e avanços**. SP: Papirus, 2008.

_____. **Metodologia das Ciências Sociais**. SP: Atlas, 1992.

DIAS, Alder de Sousa. **Paulo Freire na Escola Cabana: Memória e práxis de profissionais da Educação de Jovens e Adultos**. Mestrado em Educação. Belém: UEPA. 2012.

DIAS, Solange Gonçalves. **Reflexões acerca da participação popular**. Integração, São Paulo, v. 48, p. 45-53, 2007.

DIRCEU, José. Governos locais, e regionais e a luta política nacional. In: MAGALHÃES, Inês.; BARRETO, Luiz. TREVAS e TREVAS, Vicente. **Governo e cidadania**. Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. SP: Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 15-25.

ELIAS, Lina Gláucia D. Conselho Escolar: avanços e desafios na consolidação da gestão democrática. In: BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática no projeto pedagógico da Escola Cabana**. Belém: SEMEC, 2000. 15-18.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**. Vol. 1, ed. Globo, 9.o Ed.

FARIAS NETO, **Ciência Política**. SP: Atlas, 2011.

FERNANDES, Florestan. **O PT em movimento**. Contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. SP: Cortez, 1991.

FERREIRA, Diana Lemes. **Políticas de formação docente do Projeto Escola Cabana: dilemas e desafios da implementação do Programa de Formação Continuada**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação: Políticas Públicas, 2005.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **A Escola Cabana e a concepção de qualidade social de educação como política pública educacional para Belém/PA (1997-2004)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2009.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. SP: IEB, 1997.

FRENTE BRASIL POPULAR. **Governo do povo** – princípios programáticos. Belém, 1997/2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo na educação**. 1995. p. 77-107.

GADOTTI, Moacir, **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**, CONAE, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. SP: Cortez/Autores Associados, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã; Cidade Educadora**. Projetos e práticas em debate. V Fórum de Educação CEAP. 2003.

GADOTTI, Moacir; PEREIRA, Otaviano. **Pra que PT?** Origem, projeto e consolidação do Partido dos Trabalhadores. SP: Cortez, 1989.

GARCEZ et al. Política de formação continuada. In: BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática no projeto pedagógico da Escola Cabana**. Belém: SEMEC, 2000. 150 - 173.

GENTILI **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, **1996**.

GOHN Maria da Glória, Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Educação, Movimentos Sociais e políticas governamentais. Curitiba: UFPR 24 a 27/ jul./2016.

GUEDES, Maria Gorete. A experiência de festão democrática no Município de Belém. In: BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática no projeto pedagógico da Escola Cabana**. Belém: SEMEC, 2000. 13-15.

GUIMARÃES, Renato. “Cabanagem – a revolução do Brasil”, In: **Coleção Temas de Ciências Humanas**, vol. 4, SP, 1978 p. 93- 130.

GUSMÃO, Zanete Almeida. Gestão Democrática: um ponto de partida para as transformações necessárias. In: BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática no projeto pedagógico da Escola Cabana**. Belém: SEMEC, 2000 22-25.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Gestão Democrática na escola: dois projetos em disputa.** In: BELÉM, Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática no projeto pedagógico da Escola Cabana.** Belém: SEMEC, 2000. 9-12.

HECKERT, Ana Lúcia Coelho. **Narrativas de resistências: educação e políticas.** Doutorado em Educação. Niterói: UFF, 2004.

LAMOUNIER, Bolívar. e MENEGUELLO, Rachel. **Partidos Políticos e consolidação democrática.** O caso brasileiro. SP: Brasiliense, 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

LOPES, Walson. **O PT na década de 90: construindo um programa neonacional-desenvolvimentista.** SP: PUC, Lutas Sociais, São Paulo, vol.18 n.33, p.23-34, jul./dez. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/25739-67143-1-SM.pdf> Acesso em: 03/02/2017.

LUZ, Silvia Letícia D. **A valorização do profissional da educação e a carreira docente: a experiência do governo de Frente Popular em Belém do Pará.** Mestrado em Educação. Belém: UFPA, 2008.

LYRA, Maria de Lourdes. **A utopia do poderoso império.** Portugal e Brasil: bastidores da política – 1798-1822. RJ: Sette Letras, 1994.

MARTINS, Maria Lúcia Retinetti. **Os desafios da gestão municipal democrática – Belém 1997-2000.** Desenhando a cidade do terceiro milênio. São Paulo: Polis, 2000.

MENEGUELLO, Rachel. **PT: a formação de um partido 1972-1982.** RJ: Paz e Terra, 1989.

MENESES, JOÃO Gualberto de (org.) **Estrutura e Funcionamento da educação básica.** São Paulo: Pioneira, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Espacios geograficos y localizaciones epistemologicas: la ratio entre la localización geografica y la subalternización de conocimientos.** Disponível em: <http://www.javeriana.edu.co/pensar/Rev34.html> .

MONASTA, Atílio. **Antonio Gramsci.** Tradução e organização Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Salete. **Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação, novas perspectivas de solução para velhos problemas?** Educar, Curitiba, n. 3, UFPR. p. 165-179, 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci 22 anos depois.** São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Borges Corrêa. **O Processo de construção de políticas de inclusão social no projeto Escola Cabana:** consensos e tensionamentos entre os segmentos sociais e o poder público municipal. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2007.

PAOLO, Pasquale di. **Cabanagem: a revolução popular da Amazônia,** Belém, Cejup. 1985.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** SP: Ática, 2001.
_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** SP: Atlas, 2007.

PARTIDO DOS TRABALHADORES, **Carta de Princípios,** 1979.

_____. **Proposta de Criação da Secretaria Nacional de Assuntos Educacionais.** SP: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1989a.

_____. **I Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores,** Cajamar: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1989b.

_____. **7.o Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores,** Democracia como valor estratégico. São Paulo: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1989c.

_____. **8.o Encontro Nacional do Partido dos Trabalhadores,** Por um governo democrático e popular. SBC: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1991a.

_____. **1.o Congresso do Partido dos Trabalhadores.** São Paulo: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1991b.

_____. **II Encontro Nacional de Educação do Partido dos Trabalhadores,** Taboão da Serra: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1992.

_____. **O que é o Partido dos Trabalhadores?** SP: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1995.

_____. **Resoluções de Encontros e Congresso do Partido dos Trabalhadores.** São Paulo: Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores, 1998.

PERONI, Vera M. V. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado em educação: um conflito fora de moda? In: FAVERO, Osmar. (org) **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.255-292.

POJO, Eliana Campos e PASSOS, Eliene Brito. Gestão Democrática na Educação Cabana. In: TEIXEIRA, Elizabeth; FERNANDES, Marcela. e SANTOS, Maria Roseli (org.) **Travessias inclusivas de saberes: A Educação Cabana em Belém (1997-2004)**. Belém: SEMEC, 2004, p. 24-35.

PONT, Raul. O papel dos governos petistas no projeto político partidário. In: MAGALHÃES, Inês.; BARRETO, Luiz. TREVAS e TREVAS, Vicente. **Governo e cidadania**. Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. SP: Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 35-45.

PONTUAL, Pedro.; SILVA, Carla Cecília R. A. Participação popular nos governos petistas, trajetórias, mecanismos e caráter. In: MAGALHÃES, Inês.; BARRETO, Luiz. TREVAS e TREVAS, Vicente. **Governo e cidadania**. Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. SP: Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 61-70.

RAIOL, Domingos. **Motins políticos no Pará**, ou a história dos principais acontecimentos da província do Pará. Belém: UFPA, 1970.

REIS, Daniel Arão O Partido dos Trabalhadores – trajetória, metamorfoses, perspectivas <http://www.historia.uff.br/culturaspoliticas/files/daniel4.pdf>

RODRIGUES, Edmilson. Modos petistas de governar. In: MAGALHÃES, Inês.; BARRETO, Luiz. TREVAS e TREVAS, Vicente. **Governo e cidadania**. Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. SP: Fundação Perseu Abramo, 1999, p.26-34.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**. SP: Cortez, 1985.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAES, Décio. **Estado e Democracia**: ensaios teóricos. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1994.

_____. **Formação do Estado burguês no Brasil**. RJ: Paz e Terra, 1988.

SALLES, Vicente. **Memorial da Cabanagem**. Esboço do pensamento político revolucionário no Grão-Pará, Belém: CEJUP, 1992.

SANTOS, Ana Maria Smith. **Os Cadernos de Educação da Escola cabana (1997-2004): Dispositivos Textuais e Materiais Para a Estratégia de Conformação e**

Prescrição de Práticas Pedagógicas em Belém-PA. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2005.

SANTOS, Manira Aboud. **Educação e democracia no governo da cidade de São Paulo (1989-1992).** São Luis: EDUFMA, 2000.

SANTOS, Sandra Costa. **Cabanagem: crise política e situação revolucionária.** Dissertação de Mestrado em Ciência Política. IFCH: UNICAMP, 2004.

SAVIANI, Demerval. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? *Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina.* In: VELLOSO, J., MELLO, G.N., WACHOWICKZ, L. e outros. **Estado e educação.** Campinas: Papirus: Cedes: São Paulo: Ande: Anped, 1992.

SELL, Carlos Eduardo. *Introdução à Sociologia política,* SP: Vozes, 2006.
SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria C. M., EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 2007

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** SP: Cortez, 2001, p. 57 – 68.

SILVEIRA, Ítala. **Cabanagem, uma luta perdida para a liberdade.** Belém: SECULT, 1994.

SOUSA, Iris Amaral de. **Escola Cabana:** o olhar dos gestores sobre o percurso da política educacional em construção no município de Belém/PA. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. PUC/SP, 2004.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Educação e política.** O projeto de educação do Partido dos Trabalhadores e a Constituinte de 1988. João Pessoa: Editora Universitária, 1998.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Crônica de um partido não anunciado:** programas e governos no PT entre 1979-2000. Tese de Doutorado em Economia. Campinas: UNICAMP. 2004.

TEIXEIRA, Elenaldo. **As dimensões da participação cidadã.** CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 179-209, jan./dez. 1997.

TEIXEIRA, Elizabeth; FERNANDES, Marcela. e SANTOS, Maria Roseli (org.) **Travessias inclusivas de saberes: A Educação Cabana em Belém (1997-2004).** Belém: SEMEC, 2004.

TREVAS, Vicente. O Partido dos Trabalhadores e suas experiências de governo. In: MAGALHÃES, Inês.; BARRETO, Luiz. TREVAS e TREVAS, Vicente. **Governo e cidadania.** Balanço e reflexões sobre o modo petista de governar. SP: Fundação Perseu Abramo, 1999, p. 51-58.

WARDE, Jorge, HADDAD. Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo, Cortez, 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO EX-SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM LUIZ ARAÚJO

1. Na elaboração do projeto escola cabana houve a consulta a movimentos sociais e sociedade civil com o objetivo de ouvir as demandas da sociedade belenense?
2. Se sim, como se deu essa consulta? Houve um canal específico de participação?
3. Durante as duas gestões quais foram as principais contribuições dadas pelos movimentos sociais à administração local?
4. As produções acadêmicas feitas a partir da experiência da Escola Cabana trazem críticas apontadas por professores e administradores escolares afirmando que a gestão da prefeitura de Belém à época era impositiva, apresentando propostas prontas sem reais espaços participativos para a comunidade. Como se posiciona frente a essas críticas?
5. Qual foi o quadro encontrado nas escolas da capital no início da primeira gestão?
6. No seu entendimento quais foram as principais contribuições que a Escola Cabana trouxe para a cidade?
7. Analisando a documentação produzida pela SEMEC vê-se que houve uma preocupação em capacitar para a participação. Como ocorreu a preparação (técnica) deste material (Cadernos Escola Cabana e outros materiais)? Qual a intenção inicial ao formular e pensar a proposta? Ao final, vocês viram/sentiram os objetivos alcançados?
8. No que se refere à população, foi criada uma expectativa em relação à participação dos setores populares? Como geraram o envolvimento?

9. Fora a sociedade civil organizada (sindicatos, partidos, entidades e outros) a população comum também buscava os canais de comunicação para a gestão da Escola Cabana?

ANEXO A - PROPOSTAS DE REGISTROS SÍNTESE CONSTRUÍDAS NOS DISTRITOS

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM			
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		- DABEL	
Escola Municipal:			
Nome do Aluno:			
Idade:	Sexo:	Ciclo:	<u>1.o Ano</u> <u>2.o ano</u>
Filiação:			
Frequência anual			
%	Ano	Turma	Turno
Professores do Ciclo			

O PROCESSO DE FORMAÇÃO**01. Interação no Grupo (Eu e outro)**

- ___ Contribui na construção de regras propostas pelo grupo;
- ___ Desenvolve com autonomia em favor do coletivo;
- ___ Participa das decisões coletivas (debates, discussões, etc)
- ___ Construções da autonomia e auto-estima.

02. Organização e Elaboração (compreensão da proposta e produção)

- ___ Compreende e realiza as atividades propostas pelos professores;
- ___ Estabelece as relações entre as informações estudadas nas diferentes áreas do conhecimento, com o contexto vivenciado, registrando através da oralidade e escrita;

03. Progressão Continuada

PARACER – Síntese do conselho de ciclo ou classe sobre em que circunstância se dá a progressão do aluno para o próximo ano ou ciclo, caso necessário, indicar: Avaliação especializada e/ou plano pedagógico de apoio e outras observações complementares.

Assinaturas:

Professor (a) **Professor (a)** **Professor (a)**