

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

10.2011

EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E AUTONOMIA



DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA
BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU
DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA

MARCELO NUNES SAYÃO

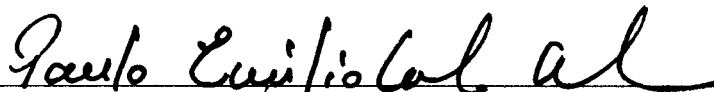
Rio de Janeiro, 1999.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA E AUTONOMIA.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR
MARCELO NUNES SAYÃO

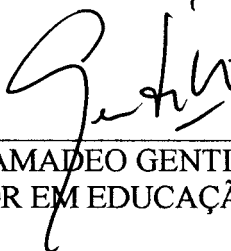
E
APROVADA EM 08/12/1999
PELA COMISSÃO EXAMINADORA



PAULO EMÍLIO MATOS MARTINS
(DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO)



PAULO REIS VIEIRA
(DOUTOR EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA)



PABLO AMADEO GENTILLI
(DOUTOR EM EDUCAÇÃO)

RESUMO

Este trabalho tem como principal objeto de estudo a autonomia da escola pública. Esta vem sendo, ultimamente, uma das principais estratégias dos formuladores de políticas educacionais para promover mudanças no sistema de ensino. Constatada a relevância do tema na atualidade, iniciamos o trabalho situando a autonomia da escola dentro de um contexto histórico no qual diferentes forças políticas se confrontam, configurando um duelo de diretrizes educacionais que veiculam toda uma visão de mundo, de homem e de sociedade. A partir deste contexto histórico, apresentamos as disputas em torno do conceito de autonomia, situando-as no atual momento político e econômico da sociedade brasileira. Finalmente, na última parte de nosso trabalho, analisamos uma das propostas de autonomia da escola pública, que foi implementada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 1995 e 1998.

ABSTRACT

The prime object of this work is the autonomy of public school. This has been, lately, one of the principal strategies of educational politics formulators to promote changes in the teaching system. The relevancy of this theme being confirmed nowadays, we begin our work placing the autonomy of public school in a historical context in which different political forces confront each other, thus giving configuration to a duel of educational directions that show up a whole vision of the world, of man and society. Starting from this historical context, we introduce the disputes about the autonomy concept, placing them in today's political and economic moment of brazilian society. Finally, in the last part of our work, we analyse one of the proposals for public school's autonomy that has been implemented by the Government of the State of Rio de Janeiro between the years of 1995 and 1998.

*Aos profissionais
de educação
da rede estadual
do Rio de Janeiro*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Paulo Emílio Matos Martins.

A Cláudio Lacerda e Silva pelo apoio na busca dos dados que me possibilitaram realizar esta pesquisa.

Aos diretores entrevistados que em muito contribuíram para a construção deste trabalho.

A Amanda pelas idéias, pela leitura paciente, pela compreensão e apoio durante toda a confecção do trabalho.

A Heraldo, Deomar, Márcia, Mônica, Marcus, Mariana, Maurício, Henrique, Gustavo, Deyse, Miguel, Adriana, Flávia, Lu, Toco, Marcelo, Marquinho, Anna, Márcia, Saleh, Inez, Dória, Ilana, Marco, Dani, Celso, Marisa, Heliana, Paula, Ney, Florine, João, Zezé, Sônia, Alexandre, Cleide, Ruth, Aída, Graça, Elaine, Renata, Juliana, Ricardo, Luiz Antônio, Elisa, Alexandre, Vinicius, Renata, Carmem, Ana, Marcus, Ana Amélia, Liliane, Kilmer, Tânia, Regina, Iraci, Carlos, Ana, Otacílio, Rosa, Eugênia, Marcílio e a tantos outros que, mesmo sem saber, participaram deste trabalho através de mim.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	08
 CAPÍTULO 1 - OS EMBATES EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XX	
1.1 Introdução.	11
1.2 Opostos em luta	15
1.3 O Liberalismo.	19
1.4 Opostos?	24
1.5 Movimentos Oposicionistas.	28
1.6 A Reação.	36
1.7 A abertura e o retorno dos movimentos oposicionistas.	41
1.7.1 As teorias Crítico-reprodutivistas.	46
1.7.2 A concepção Histórico-crítica.	54
1.8 Por uma educação socialista.	59
1.9 A constituição de 1988 e a nova lei de diretrizes e bases (LDB).	67
 CAPÍTULO 2 - A AUTONOMIA EM DISCUSSÃO	
2.1 O contexto.	77
2.2 Os organismos internacionais e suas políticas para a educação.	81
2.3 A autonomia da escola.	92
2.4 Algumas semelhanças no processo de autonomia.	95
2.5 As divergências na construção da autonomia ou de como interesses diferentes levam a projetos distintos.	105
2.6 Qualidade do Ensino e Democratização da Gestão.	119
 CAPÍTULO 3 - ESCOLA PÚBLICA E AUTONOMIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	
3.1 Introdução.	124
3.2 A primeira proposta do Governo do Estado do Rio de Janeiro	128
3.3 A Segunda proposta.	138
3.4 A autonomia da escola na proposta do Governo do Estado.	144
3.5 A autonomia na rede.	152
3.6 A autonomia nas escolas.	159
 CONCLUSÃO.	180
 BIBLIOGRAFIA.	187
 ANEXOS.	193

ANEXOS

Anexo 1	
Autorização para auxílio financeiro às AAEs.	I
Anexo 2	
Altera o estatuto padrão da Associações de Assistência ao Educando.	
Estatuto das AAEs	II
Anexo 3	
Procedimentos para a liberação de recursos.	VI
Anexo 4	
Procedimentos para a cessão de bens móveis.	VII
Anexo 5	
Institui o PROEDUCO.	IX
Anexo 6	
Dispõe sobre a autonomia.	X
Anexo 7	
Entrevistas.	XI
Entrevista 1.	XI
Entrevista 2.	XII
Entrevista 3.	XIV
Entrevista 4.	XVII
Entrevista 5.	XIX
Entrevista 6.	XX
Entrevista 7.	XXIII

INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil é rica em projetos e propostas com a pretensão de solucionar os males do nosso sistema educacional. Cada uma dessas propostas apresenta características peculiares e são configuradas dentro de um contexto histórico identificado com a sua própria existência. Assim, a realidade social, política e econômica do país e, com certeza, também o cenário internacional, influenciaram na confecção desses diferentes projetos para a educação brasileira. Acrescente-se a esses dados outros ingredientes para a construção de tais propostas, como a visão de mundo, de educação, a ideologia, a religião e o resultado será a composição de projetos com características bastante peculiares, diretamente relacionadas com a época da sua formulação e a linha de pensamento de seus autores.

Nesse sentido, para que possamos entender uma proposta, acreditamos que esta deve ser observada não só pelo que diz, mas também no que se baseia, pois, desta forma, poderemos compreender melhor o seu conteúdo, o significado da sua existência e saber a que se destina. É partindo desse olhar, considerando todos os seus componentes, mencionados ou não, que poderemos comparar as falas com as intenções implícitas e, a partir dessa perspectiva, observar a coerência entre elas. É levando em consideração todos esses pontos que pretendemos analisar algumas práticas atuais no campo da educação.

O atual debate educacional está repleto de questões que podem apresentar diversos significados ou a ausência deles. Assim, palavras como qualidade, democratização, descentralização, participação e autonomia, entre outras, são utilizadas por muitos sem uma preocupação em definir o que cada uma quer dizer. Estas, por representarem no imaginário coisas positivas, costumam produzir reações de concordância e aquiescência. No entanto, por trás deste “pseudo-consenso”, existem palavras que podem apresentar muitos sentidos e gerar até mesmo práticas opostas. Essa oposição muitas vezes é determinada não pelo que a

proposta diz buscar, mas pelas concepções de sociedade, de homem, de educação em que se baseia. Além disso, essas propostas também não surgem do nada, ou seja, elas são apresentadas por sujeitos que também possuem uma inserção social, uma concepção de sociedade, de homem, de educação. Acreditamos que a autonomia, de que vamos tratar aqui, é uma dessas propostas, e, para ser melhor compreendida, deve ser analisada em seus componentes históricos, políticos, econômicos, sociais, presentes nos diferentes grupos que a defendem.

Consideramos que a autonomia da escola já é uma realidade, em processo de implementação em alguns pontos do país e fora dele. Não se trata mais de apenas uma proposta, mas de uma política educacional em curso, que ganha as ruas e ultrapassa a barreira das palavras para penetrar no campo da ação. Como política educacional oficial de governos, a autonomia ganha destaque e amplia o seu campo de atuação como possível instrumento de política pública. Esse fato só aumenta a relevância de se analisar essa proposta, agora não só no que diz respeito ao seu conceito, como também à sua realização.

Nesse sentido é que procuraremos analisar aqui tanto o conceito de autonomia de uma forma mais ampla, como sua aplicação na forma de política educacional. E, assim como chamamos atenção para a importância de se analisar a proposta de autonomia da escola considerando os aspectos sociais, históricos, políticos e econômicos, procuraremos proceder de forma idêntica quando observarmos a sua aplicação à realidade.

De acordo com esta trajetória, nosso trabalho será dividido em três partes. Na primeira delas, iremos traçar um pequeno histórico dos embates no campo educacional, a partir do início do século XX. Acreditamos que este histórico nos ajudará a compreender melhor a situação desse mesmo embate nos dias atuais e, assim, localizar a questão da autonomia da escola em seu interior.

A segunda parte tratará da autonomia propriamente dita, ou seja, no que consiste, qual o contexto da sua formulação, a que se destina. Observaremos também que diferentes significados ela pode assumir, tanto em relação à esfera educacional, como à social e à econômica. Analisaremos ainda os diferentes posicionamentos acerca do tema, situando cada um deles dentro do grupo social e político a que pertence. Ainda nesta segunda parte, buscaremos dar uma definição pessoal para os objetivos declarados por todos em relação à implementação da autonomia. São eles a democratização da educação e a melhoria da qualidade do ensino.

Na terceira e última parte utilizaremos todas as considerações anteriores como instrumento de análise da proposta de autonomia da escola, que foi implementada pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro entre 1995 e 1998. Para tanto, inicialmente focalizaremos a proposta educacional do Governo, dando ênfase ao que se refere à autonomia da escola e, posteriormente, analisaremos a forma como a autonomia se desenvolveu na rede de escolas do Estado durante o período.

CAPÍTULO 1

OS EMBATES EDUCACIONAIS NO BRASIL DO SÉCULO XX

1.1- INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira nos mostra como a situação econômica, as ideologias políticas e os debates relativos a estes dois temas interferiram na construção da política educacional em cada momento. Se capturarmos um instante da nossa história, como numa fotografia, poderemos remeter aquela realidade momentânea a um determinado contexto político e social, viabilizando a recordação dos debates que a envolveram e das soluções que acarretaram. A partir desse recurso, pretendemos expor as disputas políticas e as visões educacionais (relação escola - sociedade) envolvidas na história da educação brasileira e, baseados nestas considerações, compreender os desdobramentos destes embates até os dias atuais. Acreditamos que o tema da autonomia da escola pública, em questão aqui, está inserido em mais uma disputa, decorrentes de diferentes ideologias políticas e visões econômicas, e que estas em muito se relacionam com embates travados anteriormente. Tomaremos como marco inicial desta explanação o final do século XIX, mais especificamente a Proclamação da República, por acreditar que a partir desta data começaram a surgir, de forma mais efetiva, alterações na sociedade brasileira que conformam o que hoje chamamos “modernidade”.

A sociedade brasileira, no final do século XIX, apresentava grandes transformações que indicavam a direção da modernização. A abolição da escravidão com a liberação da mão-de-obra e o surgimento do trabalho assalariado, a expansão do café, o crescimento das cidades e o surto de industrialização são alguns exemplos, além da proclamação da república que instaura uma nova forma de regime político. O início da república apresenta um grupo no

poder com idéias modernizadoras, eram os intelectuais republicanos que podem ser representados pela figura de Rui Barbosa como ministro da fazenda. Esse grupo, que junto com os militares e grandes agricultores proclamaram a república, intencionava impulsionar a industrialização e a modernização do país. Porém, as oligarquias rurais, satisfeitas com o *status quo* vigente, temiam que essas idéias pudessem prejudicar os seus interesses e, como grupo hegemônico, forçaram o afastamento desses intelectuais do controle do Estado.

Durante o período em que durou esta hegemonia, até 1930, foram aparecendo aos poucos as idéias que em determinados momentos contrariavam os interesses oligárquicos. Podemos dizer “determinados momentos” porque os interesses desses dois grupos, vistos muitas vezes como opostos, se conciliavam em momentos cruciais, quando poderia estar ameaçada a manutenção do Estado capitalista, pelas classes populares. Dessa forma, aqueles segmentos, afastavam qualquer possibilidade de uma participação mais ativa do povo e garantiam a continuidade de um pequeno grupo no poder. Queremos dizer com isto que, esta oposição, ou seja, o conflito que se instalou entre a burguesia industrial nascente e os proprietários de terra, pouco expressiva nesse primeiro momento e mais intenso posteriormente, e, principalmente, a forma como ela foi administrada, na maioria das vezes através de pactos entre as elites dirigentes, em muito determinou as características da nossa sociedade.

Assim, na primeira república, vimos as oligarquias rurais na direção do Estado, fazendo valer a sua hegemonia na sociedade civil. A “política dos governadores”, o esquema do “café com leite” são exemplos conhecidos de acordos realizados neste período, que garantiram a manutenção daquelas no controle da vida política do país. Nesta época, não havia uma oposição entre as mesmas e o setor industrial, na verdade estes se complementavam, já que os recursos gerados com o cultivo do café serviam de investimento para a criação de novas indústrias. Com isso, crescem as indústrias, mais especificamente as

de bens de consumo, e também as cidades, acentua-se aos poucos a diversificação de uma sociedade antes dividida em senhores de terra e escravos, surge o operariado. As camadas médias urbanas, antes sem perspectivas, começam a se fortalecer com as oportunidades abertas pela industrialização, a imigração traz novas experiências e junto com elas a ideologia revolucionária.

Nesse contexto, surgiram os dois movimentos que marcaram a primeira república no campo educacional: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Esses dois movimentos refletiram nas suas épocas, e mesmo entre si, as diferenças de visão das elites. Não é à toa que os conflitos no campo educacional se acirram no mesmo momento em que a total hegemonia das oligarquias começa a ser questionada com maior força: no final da década de 30. Vejamos um pouco de cada um deles.

O Entusiasmo pela educação se caracterizou pela busca da erradicação do analfabetismo da população através da extensão da escola básica para o povo. Em um primeiro momento, veio junto ao entusiasmo republicano com seus ideais de modernização, porém, após a retomada do total controle do governo pelas oligarquias, foi arrefecido por elas. Ao final da década de 10, o entusiasmo pela educação toma novo fôlego, impulsionado por um crescimento na industrialização e pela exacerbação de um patriotismo que apontava para a busca do desenvolvimento. Nesse contexto, liderados pelos intelectuais, surgiram novamente discussões sobre os grandes temas nacionais, entre eles a educação. Nesse período, se multiplicaram as chamadas Ligas contra o analfabetismo, que davam à alfabetização um sentido político, na medida em que a viam como forma de aumentar o contingente eleitoral e assim questionar a perpetuação das oligarquias no poder. Esses dois momentos de “otimismo pedagógico” guardam entre si uma diferença importante de ser mencionada, pois se na primeira ocasião o movimento foi deflagrado por intelectuais ligados ao Estado,

posteriormente ele teve sua força na atuação de intelectuais ligados à burguesia nascente e às camadas médias urbanas com inserção na sociedade civil.

Já na década de 20, vimos começar a surgir o outro movimento que marcou a primeira república no campo educacional e que gerou importantes desdobramentos posteriores, o otimismo pedagógico. Este surgiu em muito pela influência dos Estados Unidos na vida brasileira, que começa a se acentuar após o término da Primeira Guerra Mundial. O Movimento da Escola Nova na sua versão americana, baseado principalmente nas idéias de John Dewey, ganhou espaço nos meios intelectuais brasileiros e reforçou a nova visão sobre a educação que valorizava a reforma da pedagogia e da didática no interior das escolas. Esse movimento se ampliou através da sua veiculação em debates promovidos pelo Governo, que buscavam alternativas para as políticas educacionais vigentes nos Estados. Nesse meio, começaram a se destacar aqueles intelectuais que posteriormente iriam ficar conhecidos como “profissionais da educação”.

A oposição e a composição entre esses dois movimentos teve desdobramentos em debates intensos, que foram ainda mais acirrados com a criação da ABE (Associação Brasileira de Educação), em 1924. Com a criação da ABE, o embate de idéias se estendeu pela sociedade civil, ao mesmo tempo em que se dava no interior do Estado. Na verdade, no seio destes debates apareciam diferenças que iam além de concepções administrativas diversas, entre elas haviam diferentes visões de mundo, de educação e de homem, além de diferentes interesses econômicos. De um lado, tínhamos o que Gadotti (1983) chama de ensino oligárquico, que Romanelli (1982) denomina educação acadêmica e aristocrática e que na visão de Ghiraldelli Júnior (1994) englobava a pedagogia tradicional. Do outro, estava a concepção liberal modernizadora, baseada na já citada pedagogia da escola nova.

1.2-OPOSTOS EM LUTA.

Nos anos subseqüentes, as disputas que se seguiram no campo educacional entre as duas concepções pedagógicas citadas foram bastante intensas. De um lado, defendendo a concepção tradicional estavam as oligarquias rurais e a igreja. Do outro, as camadas médias urbanas e a burguesia industrial nascente.

Para as oligarquias, a educação brasileira que predominou até os anos 20 atendia perfeitamente aos seus interesses, ou seja; a formação de profissionais liberais, a formação de quadros para a burocracia do Estado e o enriquecimento cultural de uma pequena parcela da população. Para esse grupo, a falta de escolaridade da maior parte da população não afetava os seus interesses econômicos, pois o trabalhador rural não dependia dos conhecimentos escolares para fazer o seu trabalho. Além disso, essa falta de conhecimentos, de educação e de cultura mantinha dócil aquela mão-de-obra.

Para a Igreja, tratava-se de manter a ascendência católica sobre o Estado e a população brasileira. Ameaçada pelos princípios laicistas da República, ela busca manter o ensino religioso nas escolas, além de procurar combater a “ameaça anarquista e comunista” trazida por imigrantes europeus. Neste sentido, tentava fazer ver ao Estado a importância da sua atuação juntos às camadas populares, com o objetivo de harmonizar possíveis conflitos sociais. Outro ponto importante para a Igreja era a “cristianização” da elite intelectual e política e a formação de quadros atuantes no cenário nacional, o que seria mais uma forma de garantir sua participação no poder. A Igreja católica, que no início do século monopolizava as iniciativas educacionais, também lutava contra a idéia de controle da educação pelo Estado, pois temia perder esse espaço. Da mesma forma, um pouco mais tarde, a Igreja serviu de escudo para os empresários da educação, não só contra a expansão do ensino público em detrimento do privado, mas também na disputa pela distribuição das verbas públicas.

Já no outro campo tínhamos as camadas médias urbanas interessadas na possibilidade de ascensão social viabilizada pela escola. Somado a esse fator, vimos a crescente influência das idéias liberais de valorização do indivíduo e da sua iniciativa, da igualdade perante a lei e da solidariedade entre todos, sendo para isso fundamental a igualdade de oportunidades, que nessa visão é proporcionada pela escola.

Acrescida a esse grupo, havia a burguesia industrial nascente que surgia com o incremento da industrialização. Esta, somada à urbanização crescente, criou novas necessidades para o sistema educacional: a de mão-de-obra para os setores secundário e terciário da economia. Este grupo fazia parte de um novo modelo econômico emergente que adotava o ideário liberal e fazia novas reivindicações à escola.

Junto a esses dois últimos estavam os chamados “profissionais da educação”. Formado de intelectuais que na sua maioria defendiam as idéias liberais e um novo modelo econômico baseado na industrialização e na urbanização, esse grupo apoiava-se em um regime democrático com igualdade de oportunidades.

Essas diferentes concepções de mundo, assim como os interesses divergentes de cada grupo, se refletiam nas propostas para o campo educacional. E, na visão dos dois grupos, esse campo era um espaço privilegiado, pois tanto na visão de um como na de outro, a educação pode produzir as bases de uma nova sociedade. Nas palavras de Severino

A diferença entre os dois grupos – o dos católicos e dos liberais – é que o primeiro, identificando-se mais com a burguesia agrária tradicional, buscava recuperar a concepção religiosa de vida com uma visão ético-teológica, entendendo ser a educação instrumento adequado para isto; e o segundo, identificado mais com a burguesia industrial, buscava reconstruir a sociedade com base em ideais puramente humanos de convivência e solidariedade. Também para esse projeto a educação era vista como caminho eficaz. (1986: 78)

A pedagogia tradicional vê a escola como um instrumento de transmissão do conhecimento e nomeia o professor como um ser capaz de tirar o aluno da marginalidade que,

nesse enfoque, é vista como ignorância. O professor tem, por conseguinte, a função de modelo. Através da sua ação, a criança, ser incompleto e imaturo, poderá desenvolver as potencialidades da natureza humana. Ou seja, suas potencialidades pré-existentes, que estão contidas na sua essência. A educação, nesta perspectiva, deve se adaptar a esta essência e o processo educativo será estabelecido em uma ordem lógica, obediente a esquemas pré-definidos.

Podemos dizer que essa pedagogia se baseia em uma concepção humanística de ensino baseado na transmissão de uma cultura geral apropriada à formação e à plena realização do aluno como pessoa. Os conteúdos não têm aqui uma relação direta com o dia-a-dia dos indivíduos, muito menos com a realidade social, eles são baseados nos conhecimentos acumulados na história da humanidade, que são vistos como verdades absolutas. Esses conteúdos são importantes pelo seu valor intelectual. A escola aqui não tem nenhum compromisso direto com os problemas sociais, seu compromisso é com a transmissão da cultura, e com a formação moral do indivíduo. Este é que, a partir do que aprende na escola e de acordo com as suas aptidões, vai obter um papel na sociedade, contribuindo para o seu funcionamento harmonioso.

Na visão da Igreja Católica, essa pedagogia deve levar a uma reeducação do homem através do espiritualismo, e este deve seguir os preceitos evangélicos do catolicismo. A partir dessa reeducação do homem, a sociedade pode ser reconstruída com base em uma moral disciplinadora capaz de manter a harmonia social, a ordem e a estabilidade. Na visão dos católicos, não há mudança econômica sem uma base moral que lhe dê sustentação.

Já a pedagogia nova valoriza as diferenças individuais e por isso prega que tais diferenças, ao nível do conhecimento, não podem ser marginalizadas. Importante nesta perspectiva é a integração ao todo da sociedade, e marginal é aquele que não está adaptado. Com isso, como afirma Saviani, a pedagogia nova vai, em relação à pedagogia tradicional,

Deslocar o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. (1991:20)

Aqui, portanto, a existência precede a essência, sendo o homem visto como um ser inacabado que estará sempre sujeito a alterações decorrentes do seu processo de vida. Neste caso, a educação passa a ser descontínua, aberta para as atividades da vida e, neste sentido, a criança passa a ser o foco principal.

A pedagogia nova afirma que a escola tem um importante papel numa reforma social. Esta reforma se baseia no total aproveitamento dos processos científicos e dos métodos ativos e experimentais, pois dessa forma valoriza a criatividade, a pesquisa, a descoberta e a verificação. Nesse sentido, faz severas críticas ao caráter academicista, formalista e intelectualista do ensino tradicional: academicista porque voltado para um nível de erudição distante da realidade da maioria da população, formalista por defender tradições e costumes que tolheriam a criatividade do aluno e intelectualista por valorizar em excesso o intelecto em detrimento dos aspectos práticos da realidade. Sendo assim, podemos entender que a principal diferença do escolanovismo está na oportunidade que o mesmo dá ao aluno de desenvolver as suas aptidões. Como diz Cury

Para os reformadores a Escola Nova é nova não só pela sua função social, pelos seus processos científicos, pelo seu método experimental e pela disciplina consentida e responsável. É nova sobretudo porque em seus fins reconhece ao educando o direito de adquirir a plenitude de suas aptidões, por uma exercitação adequada aos seus interesses e necessidade. (1978: 86)

É neste sentido que os escolanovistas consideram a escola nova como a instituição da democracia social. Nesta ótica, o Estado deve assumir totalmente a formação do cidadão,

garantindo ao mesmo a tão conclamada igualdade de oportunidades para que a sociedade se conforme em um todo harmônico e equilibrado. O Estado estará formando assim um novo país, onde cada um contribui com as suas aptidões desenvolvidas pela escola. Quatro princípios são fundamentais para conformar essa democratização. São eles: a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a coeducação. O primeiro busca garantir para todos a oportunidade de desenvolver suas aptidões, dando aos mesmos um ponto de partida comum. O segundo visa garantir o acesso de todos, já que as diferenças devem se dar pela habilidade de cada um e não por uma desigualdade econômica já preexistente. A laicidade busca a liberdade de consciência e a autonomia científica da escola. Por último, a coeducação iguala homens e mulheres.

Estes princípios conformam uma escola única que deve ser aberta a todos e com uma base comum garantindo a igualdade. Deve ser uma escola do trabalho, incentivando a criatividade do aluno e associando o trabalho ao aprender, pois dessa forma estará construindo uma nova sociedade com uma nova organização econômica. É neste ponto que se unem o ideário escolanovista e o liberalismo. Falemos um pouco deste último.

1.3- O LIBERALISMO

O liberalismo é uma doutrina política que define a propriedade, a vida e a liberdade como direitos naturais. Para John Locke, um dos maiores pensadores liberais, esses três direitos são inerentes à natureza humana e devem ser garantidos a todo custo. A partir daí, segundo esse autor, os homens, visando impedir uma disputa onde cada um defenda e execute a lei que acha certa para garantir seus direitos, delegam poderes a um governo para que o mesmo garanta-os para todos. Assim, esse governo, com o poder que recebeu dos homens, pode garantir os direitos naturais, tendo esses mesmos como limite da sua atuação, ou seja,

sua função deve ser somente a de garantir e defender o direito à propriedade, à vida e à liberdade.

Para Hobbes e Rousseau, no momento em que os seres humanos decidem sair desse estado sem ordem - Estado de Natureza para Hobbes e Estado de Sociedade para Rousseau - forma-se a sociedade civil com poder político e leis. Rousseau diz que essa passagem se dá por meio do **contrato social**, através do qual os sujeitos abrem mão do seu poder individual para um governante que representa a soberania do povo. Hobbes e Rousseau, diferentemente de Locke, não consideram a propriedade um direito natural, mas somente a vida, a liberdade e o necessário à sobrevivência do corpo. Locke, para justificar a inclusão da propriedade como direito natural, afirma que Deus a instituiu como um fruto legítimo do trabalho, ou seja, o domínio do mundo pelo homem depende do seu esforço, e o resultado do mesmo é um direito divino, ou melhor dizendo, um direito natural.

Vemos assim que os bens devem ser conseguidos através do trabalho e é por meio deste que se legitima a propriedade privada. Baseada nessa teoria, a burguesia passa a ser a classe legítima por definição, pois conquista os direitos divinos e naturais através de outra invenção de Deus, ou seja, o trabalho. Dessa forma, ela se coloca não só acima dos nobres, pois estes obtiveram seus bens por meio de títulos e heranças, como também superior aos pobres, pois se estes não tiveram acesso à propriedade privada é por culpa da incapacidade deles mesmos. Sendo assim, os pobres são obrigados a trabalhar para os outros, pois não se esforçam para acumular riquezas suficientes para obter a sua própria propriedade.

Tendo os direitos naturais como ponto de partida, é possível compreender melhor os princípios básicos da doutrina liberal. São eles: igualdade, liberdade, individualismo e propriedade.

A igualdade é o princípio que garante a igualdade de direitos naturais entre os homens. Todos têm os mesmos direitos quanto à vida, à propriedade e à liberdade, e essa condição é

garantida em lei, ou seja, os indivíduos têm direitos iguais perante a lei. Esse princípio, porém, não pressupõe igualdade de condições materiais, já que essas condições dependem do esforço de cada um. Na verdade, a doutrina liberal afirma que, sendo os homens diferentes em capacidades e talentos, também tendem a ser diferentes nos seus desempenhos sociais e, conseqüentemente, têm de ser diferentes em riquezas. Nessa visão, uma igual distribuição de bens materiais seria injusta, pois recompensaria aqueles que se esforçaram menos para obtê-los.

A liberdade é o princípio que pretende garantir a cada ser humano o direito de ser e ter o que desejar e puder conquistar, desde que não contrarie a lei. É a chamada liberdade individual. Ela se conforma na liberdade de crença, tanto religiosa como política, na liberdade intelectual e econômica. A expectativa dos defensores da doutrina liberal é que cada indivíduo, tendo liberdade de iniciativa, poderá desenvolver ao máximo as suas potencialidades e, conseqüentemente, irá contribuir ao máximo com o desenvolvimento social.

Diretamente associado ao princípio da liberdade está o individualismo. Este princípio defende que cada sujeito é a origem de todo o poder político e por isso deve ser considerado como a célula *mater* da sociedade. O seu progresso individual se transformará no progresso social, dessa forma ele deve ser respeitado no seu direito de se expressar como ser único que é para que possa escolher seus caminhos voluntariamente e melhor desenvolver seus atributos. A partir do momento em que o Estado não interfere na sua escolha individual, ele tem, segundo o liberalismo, todas as possibilidades de se desenvolver. Sendo assim, a responsabilidade sobre o seu sucesso ou fracasso deve ser exclusivamente sua.

A propriedade é um direito natural e uma das bases do liberalismo, porque, de acordo com sua doutrina, ela é o resultado do esforço individual do homem, do seu trabalho e por isso deve ser garantida. A propriedade é a recompensa do esforço de cada ser humano, é o

produto da livre iniciativa e do desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo. Se a propriedade, produto do esforço individual de cada homem, não fosse um direito natural garantido pelo poder político do Estado, na visão liberal, nenhum homem haveria de se esforçar para consegui-la, e o desenvolvimento da sociedade estaria seriamente comprometido.

Podemos considerar ainda como um princípio do liberalismo a democracia. A mesma tem como base a garantia do direito de todos de participar do poder político pela escolha de seus representantes. É importante ressaltar aqui que essa concepção nem sempre foi a mesma, pois na história do liberalismo houve momentos em que nem todos podiam votar e ser votados. Outro ponto que nos leva a fazer essa observação é o fato de que alguns teóricos liberais, como Voltaire por exemplo, fazem ressalvas à participação do povo no governo. Cabe dizer que por muito tempo o direito de votar só coube aos proprietários. No entanto, nos dias atuais, a democracia, como definida acima, pode ser considerada como um ponto básico para a doutrina liberal.

Na verdade, o liberalismo, tanto no seu aspecto político como no econômico, é um fenômeno histórico, capaz de apresentar diferentes formas com o passar dos anos, ou até mesmo em uma mesma época, mas em diferentes contextos. Em alguns momentos, essas formas se misturam e, em outros, apresentam uma contradição que faz com que gradativamente vá se alterando a forma da sociedade. Este processo também ocorreu no Brasil e é importante perceber que a doutrina liberal expande suas bases não só para os indivíduos, mas também para as nações. Isso quer dizer que todos os países têm a mesma condição de se desenvolverem e que a diferença entre eles é fruto, principalmente, dos anos de história.

Ao observar o Brasil e, o modo da sua inserção na economia mundial no fim do século XVIII, vemos que a sua principal atividade era baseada na exportação de um produto primário: o café. Exportávamos esse produto em grande escala, e outros - também de origem

agrícola - e importávamos produtos manufaturados das grandes potências da época. Esse arranjo fazia com que o comércio, através do movimento exportação-importação, dominasse a economia brasileira. O café, que substituíra outros produtos agrícolas como o açúcar e a borracha nos chamados ciclos econômicos, introduziu uma diferença que deu força aos seus fazendeiros: o controle das fases produtiva e comercial da sua economia.

Esse fato lançou a economia cafeeira no centro da acumulação capitalista e, somado ao surgimento do trabalho assalariado com o fim da escravidão, deu novas bases ao desenvolvimento nacional. Como nos diz Maria Elizabete Xavier

O complexo econômico gerado pelo núcleo cafeeiro, onde se incluíam desde as estradas de ferro aos bancos, o grande comércio de exportação e importação, assim como a própria mecanização crescente da produção, havia constituído a base de um crescimento industrial tímido e descontínuo da "sociedade do café". Germinava, assim o processo brasileiro de industrialização, favorecido pela ruptura que a expansão cafeeira representara em relação às formas tradicionais e de reprodução de capital no Brasil. (1990: 31)

Essa ruptura forneceu a direção ao processo de desenvolvimento econômico nacional. Por um lado, deu a partida para o processo de industrialização no país. Por outro, fez com que o mesmo nascesse associado ao capital estrangeiro e aos grandes latifundiários, devido à fragilidade dessa mesma industrialização. Essa contradição em diversos momentos apareceu na história econômica e política brasileira, inclusive no setor educacional. Ao mesmo tempo em que havia uma disputa pela hegemonia política no país e pelo controle do processo de desenvolvimento, havia também uma constante conciliação de interesses, fazendo com que não se dessem grandes rupturas, mas pequenas mudanças.

Essa conciliação, ao nosso ver, só se fez possível devido a não haver entre os grupos diferenças quanto à base econômica, melhor dizendo, quanto à doutrina política e econômica que deve reger a sociedade brasileira: o liberalismo. Nesse sentido, como foi visto até aqui, podemos dizer que as camadas dominantes podem ter diferenças quanto à forma do

desenvolvimento, se industrial ou agrícola; que são opostas no sistema educacional, na disputa entre pedagogia tradicional e pedagogia nova. Mas, no principal, esses grupos não divergem, pois ambos são defensores do modelo político e econômico baseado no liberalismo.

Podemos dizer ainda que estes dois grupos, apesar de suas diferenças, não são realmente opostos porque ambos pertencem a uma mesma classe: a dos proprietários dos meios de produção (independente desse meio ser a terra ou a maquinaria da fábrica).

Na verdade, se observarmos mais atentamente, veremos que mesmo na concepção educacional ambos se baseiam no liberalismo.

1.4- OPOSTOS?

A relação escola-sociedade é vista de diferentes maneiras pelas teorias que abordam este tema. O Liberalismo apresenta como concepção básica o pressuposto de que a educação é essencial para resolver os problemas sociais. Este fato advém de que, para essa concepção, a sociedade funciona de modo complementar, ou seja, cada indivíduo trabalha em sua posição específica e dá a sua contribuição para que haja uma integração de todas essas funções e a sociedade possa funcionar de forma harmônica.

A educação tem como função, neste caso, instruir e formar os novos indivíduos que vão participar do contexto social, segundo as crenças e os valores vigentes. Assim, torna-se possível construir uma moral, para que haja cooperação entre as pessoas e a sociedade possa funcionar estruturadamente. Para o Liberalismo, é ainda, devido ao grande desenvolvimento social o crescente aumento do número de indivíduos que não têm essa "moral adequada" para contribuir com a integração. Isto vem a causar distúrbios que, somados à ineficiência dos dispositivos existentes para manter o controle social, causam a exploração de uns indivíduos pelos outros.

Na concepção Liberal, a educação (ou a escola, já que, nesse caso, são vistas como sinônimos) tem importância vital dentro do contexto social, pois é por meio dela que o indivíduo vai descobrir a sua função dentro da sociedade e aprender a relevância do desempenho do papel que lhe cabe para que a integração social se dê de forma harmônica.

É importante ressaltar, ainda, que a descoberta da função de cada um só se pode dar através da idéia de igualdade de oportunidades oferecida pela escola. Cada indivíduo poderá então perceber o seu lugar específico e ter certeza de que, se não alcançou um posto melhor, foi por sua falta de aptidão para ocupá-lo. Terá, deste modo, clareza da necessidade da existência das desigualdades, desde que não se transformem em exploração, pois nem todos os indivíduos são iguais. É como nos diz Patto, acerca da perspectiva Liberal:

[...] a educação formal é considerada um forte fator de construção de uma sociedade aberta, e um fator neutralizador, viabilizado pelo Estado, das desigualdades sociais. Seus propositores partem, portanto, da aceitação da sociedade de classes como a sociedade ideal e da crença na possibilidade de igualdade de oportunidades sociais numa sociedade onde vigora o modo de produção capitalista. (1984:24)

Podemos dizer que o liberalismo, como uma concepção teórica acerca da educação, teve durante a sua história três perspectivas. Elas são heterogêneas enquanto propostas para a educação, mas mantêm a concepção básica da escola como determinante para o desenvolvimento da sociedade e neutralizadora das desigualdades. Estas três perspectivas vão se diferenciar enquanto maneiras de enfocar a relação professor-aluno e a transmissão do conhecimento, além de explicar o fracasso escolar de diferentes maneiras. São elas, as já citadas pedagogias tradicional e pedagogia nova, além da pedagogia tecnicista que surge posteriormente. Fazemos uma breve análise desta última.

A pedagogia tecnicista está baseada na crença de que o resultado final do processo educativo depende diretamente da forma como é organizado. Sendo assim, esta perspectiva vai frisar a organização deste processo para que interferências subjetivas não venham a

prejudicá-lo. Professor e aluno perdem, conseqüentemente, a possibilidade de participar na construção do processo, pois isto seria visto como um “distúrbio”. A construção passa para a mão dos técnicos. Desse modo, aluno marginalizado, torna-se então, aquele que é tecnicamente incompetente, ineficiente.

Para explicar a existência do fracasso escolar, afastando as críticas feitas às três perspectivas descritas, surge a proposta de uma educação compensatória. Esta tem como idéia básica a compensação das “deficiências” trazidas por um grupo de pessoas para o interior da escola, evitando, assim, a conseqüência da influência dessas deficiências no aprendizado, isto é, o fracasso escolar.

A educação compensatória se baseia em teorias que afirmam a ausência de condições de certos alunos, em sua maioria de classes populares, para aprender o conteúdo escolar. Essa “ausência de condições” é explicada de diversas maneiras. A principal delas defende a existência de uma carência cultural nos indivíduos dessas camadas populacionais. A hipótese é de que o meio cultural ao qual estão expostos não lhes oferece condições para que se desenvolvam apropriadamente, fazendo com que tenham um déficit cultural em relação às crianças de outros setores da sociedade.

Para que possam vir a aprender, a teoria defende a Educação Compensatória. Nos seus primeiros anos de vida, tais crianças deveriam passar por um processo capaz de lhes dar condições de prosseguir na escola, igualando-as, assim, às demais.

Tais idéias visam reestabelecer a crença na igualdade de oportunidades, defendida pelo Liberalismo, e manter a postura da escola como motor do desenvolvimento social, pois tiram a responsabilidade do fracasso da escola, atribuindo-a ao aluno. Como já vimos, a perspectiva Liberal se baseia na afirmação da existência de harmonia social. Não leva em consideração, portanto, as desigualdades produzidas pelo sistema capitalista. Sendo assim, naturaliza toda uma gama de relações de exploração, abordando-as como se fossem meras “disfunções

conjunturais” de uma sociedade em princípio “harmônica consigo mesma”. As desigualdades sociais são vistas como devidas à existência de diferenças individuais. Tais diferenças são atribuídas ora a condições inatas (potenciais distintos), ora a condições ambientais (caráter muito ou pouco estimulador do meio de origem). Nesta linha, o Liberalismo reafirma uma convivência harmônica entre as classes sociais por serem seus interesses comuns.

Todas as ocorrências que desmentem este princípio são pensadas como causadas por indivíduos com desvios morais, intelectuais ou mesmo “ambientais” (como descrito anteriormente) em relação aos próprios princípios.

A escola tem papel vital na sustentação dessa sociedade harmônica. É ela quem deve transmitir a todos, igualmente, esse conjunto de valores morais e intelectuais que representa, os “interesses comuns” da sociedade. Quando, neste processo, resultam desigualdades, estas são tributadas a circunstâncias conjunturais, atribuíveis seja a alunos específicos (pouco dotados intelectual ou moralmente, quer por herança, quer por seu “ambiente de origem”), seja às condições econômicas e técnicas disponíveis em certo momento pela escola (escassez de recursos, falta de preparo técnico dos professores, etc).

As diversas perspectivas que pode adotar o Liberalismo (escola tradicional, nova, tecnicista e “compensatória”) incluem-se nesta maneira de conceber as relações entre a escola e o fracasso, entre escola e sociedade. Na verdade, até o final da década de cinquenta são as duas tendências, tradicional e nova, que vão ter o predomínio no debate educacional brasileiro. A disputa entre esses dois blocos vai se estender por boa parte da história da educação brasileira, determinando rumos da política educacional.

Somente mais tarde, os chamados “movimentos de trabalhadores”, unidos aos partidos de esquerda, vão começar a ter força para influir nesse debate. Isso não quer dizer que esses grupos não existissem na república velha, ou no período varguista, mas que a política

educacional pregada por eles não tinha força suficiente para se contrapor à pedagogia tradicional e à pedagogia nova. Falemos um pouco desses movimentos.

1.5 MOVIMENTOS OPOSICIONISTAS

A primeira manifestação de oposição ao sistema social capitalista na área de educação se deu por meio do movimento que Ghiraldelli Junior (1994) chama de Pedagogia Libertária. Este movimento se deu no início do século, associado aos primeiros movimentos organizados dos trabalhadores urbanos, que ganharam forças graças à imigração européia. Muitos desses imigrantes traziam consigo ideais anarquistas e comunistas e tinham o sonho de construir uma sociedade nova rompendo com o capitalismo. Para estes, esta nova sociedade deveria se basear em um novo homem, que deveria se ver livre da divisão de classes, da hierarquia, da burocracia e da centralização do poder.

Esses trabalhadores deram início ao movimento operário e, através da organização de sindicatos e da imprensa operária, divulgaram suas idéias, não só relativas à nova sociedade, como também a novas pedagogias formuladas por pensadores socialistas e anarquistas. Dentre essas idéias, a que ganhou maior destaque no país foi a desenvolvida pelo pensador espanhol Francisco Ferrer y Guardia. Os princípios desta nova proposta pedagógica eram os seguintes: educação científica para combater idéias místicas ou sobrenaturais; dicotomia entre instrução e educação, sendo que esta última deveria se voltar para a formação da inteligência e de uma base moral; uma educação moral mais prática, voltada para uma cultura de solidariedade e, por último, a adaptação do ensino ao nível psicológico da criança.

A esses princípios se juntaram outros formulados a partir da Escola Moderna de Barcelona, criada por Ferrer. Eram eles: a co-educação, tanto em relação aos sexos como às diferenças sociais; o laicismo combativo, com fortes críticas às religiões; e um ensino racional

e científico. Com o aumento da repressão pelo Governo, no final da década de 10, os movimentos operários sofreram uma forte retração e junto com eles a Pedagogia Libertária.

Nos anos 30, surgiu a Aliança Nacional Libertadora, que reunia uma boa parte dos movimentos operários, além de uma parcela da classe média. Esse movimento visava combater as idéias capitalistas representadas pelo imperialismo e também a crescente força do fascismo. No campo educacional, a ANL recuperou alguns projetos defendidos pelos trabalhadores na primeira república, lutando pela construção de uma nova sociedade mais democrática e, conseqüentemente, de um ensino também mais voltado para as necessidades da maior parte da população. Estas propostas vinham sendo discutidas inclusive dentro do Partido Comunista do Brasil, fundado nos anos 20.

Especificamente no campo educacional, é importante lembrar que alguns dos participantes e defensores das idéias socialistas se uniram aos defensores da escola nova no combate à pedagogia tradicional. Isto se deu porque algumas das idéias defendidas pelos chamados "pioneiros da educação nova" vinham de encontro a uma maior democratização da sociedade, também defendida pelos simpatizantes do socialismo. Isso, inclusive, ficou patente na constituinte de 1934 quando, junto com setores liberais, o movimento de educadores ligados ao Partido Comunista e aos movimentos operários combateu as idéias pedagógicas preconizadas pelos católicos, fazendo incluir na constituição alguns princípios democráticos, como ensino primário obrigatório e gratuito, tendência à gratuidade no ensino secundário e superior, concurso público para o magistério, obrigatoriedade de fiscalização e regulamentação pelo Estado do ensino público e particular, reserva de 10% do orçamento do Governo Federal e 20% dos orçamentos estaduais para a educação e determinação de dotações orçamentárias para o ensino nas zonas rurais. De qualquer forma, o texto constitucional ainda ficou longe das idéias defendidas pela ANL, principalmente se levarmos em consideração as vitórias obtidas pelos católicos.

Romanelli acerca da disputa entre pioneiros e católicos diz que:

De um lado estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da escola tradicional e, portanto, partidários da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. (1982: 144)

A ANL, apesar de ter tido um curto período de existência legal, procurou conformar uma plataforma educacional baseada principalmente no aumento do nível de cultura do povo e de uma maior valorização dessa mesma cultura nesse segmento. Por isso, era importante conseguir ampliar os limites de atuação da escola pública, tentando garantir-lhe o acesso à maioria da população.

Mais uma vez, os movimentos dos trabalhadores foram silenciados pela repressão. Dessa vez, a chegada do Estado Novo jogou na clandestinidade os movimentos de esquerda, além de calar o debate político que vinha se desenvolvendo naquele momento, e que incluía o campo educacional. Mais uma vez se deu o total controle da sociedade civil pelo Estado.

O Estado Novo deu um novo direcionamento para a política educacional, o que fica bem claro na constituição de 1937. De início, esta constituição dava ao Estado, no campo educacional, apenas um caráter complementar, ou seja, não era mais obrigação do Governo garantir escola, já que este deveria apenas assegurar escolarização àqueles que não tivessem inseridos nas escolas particulares. Da mesma forma, a gratuidade ficou condicionada à prova da incapacidade de arcar com o pagamento. Esta carta, na verdade, intencionava manter um dualismo educacional, no qual os filhos das elites tinham uma educação escolar intelectualista nas escolas particulares ou públicas, enquanto os filhos da população mais pobre eram levados ao ensino profissional.

Na realidade, o Estado Novo foi um período de ditadura em que o Governo procurou acelerar o desenvolvimento do capitalismo no país e, para isso, precisou romper com a institucionalidade democrática a fim de controlar os segmentos contrários ao seu projeto. A educação fazia parte de uma estratégia de desenvolvimento voltada para a formação de uma mão-de-obra melhor qualificada e dócil. O caminho para desenvolvê-la foi o dualismo educacional presente na constituição de 1937, nas Leis Orgânicas também conhecidas como Reforma Capanema e no sistema educacional-empresarial forjado no SENAI e SENAC.

Após o fim do Estado Novo, em 1945, houve um crescimento do movimento popular que incrementou o debate político e educacional, ainda mais acentuado com a constituição de 1946. Nesse período, houve também um grande crescimento do Partido Comunista do Brasil, reforçado pela libertação de suas lideranças presas pela ditadura do Estado Novo.

O Partido Comunista foi da década de 20, quando criado, até o golpe militar de 1964 o principal partido de esquerda no Brasil. Apesar de ter sido declarado ilegal em 47, o partido continuou a atuar.¹ No campo educacional, o PC teve alguns momentos muito ricos como no episódio de formação da Aliança Nacional Libertadora. A partir de 1945, com o seu fortalecimento e enraizamento em comitês de bairros, movimentos de trabalhadores e de intelectuais, o Partido passou a desenvolver iniciativas de alfabetização de adultos e crianças além dos "cursos técnicos populares", chamando atenção para questões referentes à democratização da educação.

Nas opinião de Ghiraldelli, essas iniciativas e a expansão das idéias socialistas fizeram surgir uma nova postura dos pensadores progressistas em relação à educação. Nas palavras do autor:

Em relação à atuação dos movimentos de esquerda, a grande diferença entre o período que compreende o final da década de 40 e o início dos anos 50, e os períodos precedentes, foi que o pensamento progressista de vários matizes do socialismo

¹ Com a criação do PTB e sua posterior aproximação do campo da esquerda, alguns comunistas se integraram a este último. Apesar disso, não consideramos o PTB um partido alinhado com ideais socialistas.

conquistou boa parte da intelectualidade. (...) Apareceu, então, a figura do "intelectual engajado", que passou a gravitar em torno de um partido de esquerda e/ou servir de teórico para a movimentação de vanguardas políticas e culturais.

Esse foi um passo decisivo, em certo sentido, para que o pensamento de esquerda no Brasil se comprometesse com mais seriedade com a problemática do ensino público. (1994: 109-110)

Na década de 50, o embate político ainda continha a oposição entre os interesses do setor agrário e a industrialização, mas como esta já havia atingido um bom desenvolvimento, esse debate ganhou novos contornos. De um lado, estavam grupos nacionalistas, que pregavam os ideais capitalistas e a modernização do país através da sua industrialização. Estes defendiam que o nosso desenvolvimento deveria ser independente dos países estrangeiros, mais especificamente das grandes potências como os Estados Unidos e a Inglaterra. Do outro lado, estavam os defensores de uma industrialização mais alinhada com as grandes potências. Este alinhamento seria feito através da aceitação da divisão internacional do mercado mundial, assim o Brasil continuaria a ser um país dependente seja das exportações de produtos agrícolas e da importação de produtos industrializados, seja da importação de tecnologias. O país até poderia vir a ter um parque industrial, mas este não daria autonomia à nação, pois dependeria da tecnologia importada das grandes potências. Além disso o Brasil era um mercado importante para esses países, por isso interessava-lhes que aqui não fossem adotadas medidas protecionistas auxílio ao desenvolvimento da indústria nacional.

Atuando também neste confronto estavam os simpatizantes dos ideais socialistas, que buscavam uma ruptura com o sistema capitalista, mas que em alguns momentos se uniam aos nacionalistas na intenção de derrotar os defensores da economia dependente do capital estrangeiro. Acreditavam ainda que com a industrialização poderiam surgir condições de se levar adiante uma revolução, podendo ser até mesmo de caráter socialista.

Neste contexto, durante treze anos, entre 1948 e 1961, ocorreram os debates em torno do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que deveria reformular e regulamentar a estrutura educacional do país. Novamente as posições no debate estavam diretamente relacionadas com a postura política e ideológica dos grupos em relação ao país e à sua economia. De um lado, estavam os liberais, mas não aqueles que desejavam um país independente economicamente, a igreja católica defensora da pedagogia tradicional e os empresários do ensino privado. Eram contra o controle da educação pelo Estado e os ideais modernos dos chamados profissionais da educação. Do outro lado, estavam os liberais nacionalistas, defensores de uma política educacional mais de acordo com um projeto de desenvolvimento e modernização do país que não fosse tão dependente das grandes potências estrangeiras. Junto com esse segundo grupo se encontravam os movimentos de esquerda, que buscavam uma ampliação da escola pública com melhoria da sua qualidade para as classes trabalhadoras. Para estes últimos, estava claro que não se tratava de uma luta por princípios socialistas, mas por conquistas sociais, direitos já completamente incorporados ao cotidiano de países capitalistas avançados. O resultado desse embate acabou sendo uma vitória dos setores mais conservadores, com a garantia de distribuição de verbas públicas também para escolas particulares, o que aponta para uma outra questão deste embate: a distribuição dos lucros provenientes do desenvolvimento.

No início dos anos 60, a industrialização já havia atingido um alto grau. A população brasileira passava a ser, em sua maioria, urbana. O parque industrial já apresentava um alto nível de produtividade e diferenciação. Essa realidade fez com que a industrialização não fosse mais um problema em questão, mas sim a condução da continuidade do processo e o aproveitamento dos recursos gerados por ele. Esse tema causou um novo alinhamento das forças políticas. Se antes os liberais nacionalistas se uniam aos movimentos de esquerda para combater os defensores do capital estrangeiro, em um momento posterior vão se unir a esses

últimos, confirmando a sua condição de classe dominante. Isso se deu pelo crescimento e radicalização dos movimentos populares, na busca de uma maior democratização do país e até mesmo de um caminho para o socialismo.

O medo de uma democracia popular ou do socialismo foi fazendo com que cada vez mais os diferentes setores da burguesia se unissem para não perder o controle da situação. Foi nesse momento que os setores de esquerda mais conseguiram se mobilizar, atuando em prol de uma mudança social, inclusive no campo educacional. Podemos dizer que pela primeira vez na história da educação brasileira uma pedagogia associada a ideais populares e socialistas conseguiu romper a oposição pedagogia tradicional x pedagogia nova e se lançar como uma opção concreta. Nesse momento, diferentemente do início do século, quando a pedagogia libertária não consegue se efetivar como uma alternativa, os setores populares têm uma teoria educacional que ganha projeção inclusive fora do país. Era a pedagogia problematizadora de Paulo Freire, também chamada de pedagogia libertadora.

É verdade que a pedagogia libertadora incorpora em seu ideário pontos do escolanovismo, mas sua concepção de sociedade e de homem não se coaduna com o liberalismo e com a sociedade capitalista. Da mesma forma, é importante ressaltar que a pedagogia libertadora não tem na sua origem teórica uma relação direta com o marxismo ou com outras teorias socialistas e comunistas que levam em conta a divisão de classes.

A pedagogia libertadora tem em sua fundamentação formulações derivadas de uma renovação de algumas doutrinas da Igreja Católica ligadas ao pensamento social-cristão, a partir do momento em que este começa a se direcionar para formas mais próximas do pensamento progressista. Essa proximidade fez com que diversos grupos de esquerda a utilizassem como referencial de atuação, com o objetivo de provocar uma mudança na situação dos oprimidos.

A pedagogia de Paulo Freire teve ainda o mérito de ser a primeira a romper com o pensamento oficial no campo educacional, sofrendo inclusive consequências por isso. Ela criticava a escola oficial, acusando-a de colaborar com a opressão das camadas mais pobres da população, além de utilizar pedagogias comprometidas com uma sociedade que explorava essa população.

Para combater a opressão do povo, a pedagogia libertadora prega que haja um rompimento com a chamada educação bancária, que só "deposita" conteúdos nos alunos sem dar-lhe condições de usá-la como instrumento de transformação. Paulo Freire defende a educação problematizadora, que atua através de uma relação dialógica entre educador e educando, fazendo com que ambos aprendam juntos. Nesta visão, o aluno aprende a partir da sua própria realidade, através da problematização do seu dia a dia, fazendo com que ele vá adquirindo consciência da sua situação e da possibilidade de alteração por meio da sua atuação.

Nas palavras do próprio autor:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1987: 41)

A tarefa do educador passa a ser a de, lado a lado com o oprimido, alcançar a passagem da "consciência ingênua" para a "consciência crítica", afirmando o caráter eminentemente político de sua práxis.

A Pedagogia de Paulo Freire, mesmo tendo sofrido um revés com o golpe militar de 1964, ganhou força, consubstanciando-se como uma alternativa às práticas pedagógicas oficiais. A projeção alcançada pela idéia de Freire chegou até os dias atuais, quando diversos

educadores, em suas práticas cotidianas, procuram se utilizar das formulações do autor. Sua inserção é muito sentida principalmente nas iniciativas ligadas à chamada "educação popular", tanto em trabalhos de campo, quanto em publicações que em alguns momentos até se afastam da mesma. Além disso, as idéias de Paulo Freire são, na opinião de Gadotti (1995), um marco no momento em que se buscava uma ruptura com um pensamento pedagógico importado, inaugurando, ou no mínimo ajudando a inaugurar, a trajetória de um pensamento pedagógico brasileiro.

1.6- A REAÇÃO

O acirramento das contradições do regime instalado no início dos anos 60 fez com que houvesse uma reorganização das elites dirigentes para garantir o controle da sociedade, posto em risco com a crescente mobilização dos setores populares e movimentos de esquerda. Em meio a este contexto, surge o golpe militar de 1964. Este movimento veio interromper o rico debate que ocorria na sociedade civil, em torno das questões políticas e econômicas referentes à sociedade brasileira. Mais uma vez, um movimento repressivo silencia a sociedade civil e interrompe abruptamente experiências de caráter popular. A Pedagogia de Paulo Freire foi mais uma das iniciativas que ocorriam nesta época e foram devidamente reprimidas pelo governo militar, que se instalou após o golpe.

O regime militar, que governou o país durante 20 anos, tratou de consolidar o desenvolvimento brasileiro atrelado ao capitalismo internacional. Os militares, aliados a uma elite tecnoburocrática e à burguesia nacional, buscaram romper com a ideologia nacionalista vigente antes do golpe, ajustando-a ao já instalado controle do capital estrangeiro sobre a nossa economia. É importante lembrar que, apesar de terem discursos nacionalistas, os governantes do país entre as duas ditaduras tinham uma política nitidamente populista,

conciliando os interesses da classe dominante. Dessa forma, apesar do discurso, a economia brasileira, principalmente no período de Juscelino Kubitschek, foi aberta ao capital estrangeiro. Os militares buscaram garantir a continuidade do desenvolvimento atrelado, interrompendo um período de "crescente desordem" na visão das elites. Para tanto, afastaram da direção da sociedade política os governantes que faziam concessões para as classes populares.

A atuação dos governos militares no campo educacional refletiu o seu posicionamento político, visando o desenvolvimento econômico "com segurança". Para isso, necessitava de uma mão-de-obra bem treinada e dócil aos seus mandos. A estratégia utilizada pelos militares foi a de dar às suas medidas um caráter "científico", que justificasse por si só a sua aplicação devido ao seu desempenho.

A política educacional do período da ditadura se baseou principalmente na chamada teoria do capital humano, que, é importante ressaltar, trata-se de um novo discurso liberal sobre a educação. A teoria do capital humano afirma que o crescimento econômico tem uma ligação direta com o desenvolvimento educacional de um país. Assim, um crescente investimento nos indivíduos implica aumento da sua capacidade de trabalho, além de poder ser considerado como um investimento como qualquer outro. Essa teoria é válida tanto a nível coletivo, de um país, por exemplo, como a nível individual.

De acordo com essa visão teórica, o conhecimento ou o treinamento adquirido na escola é um instrumento de trabalho, ou seja, um instrumento de produção de riquezas, seja para o sujeito que trabalha, seja para o país que investe na melhoria da sua mão-de-obra. Fica claro, nessas definições o cunho liberal dessa doutrina: o indivíduo que se esforça, que acumula capital, conhecimento ou treinamento, prospera, enquanto aquele que fica "inerte" se mantém na pobreza.

A escola é novamente ressaltada como a instituição equalizadora das oportunidades, além de ser aqui produtora da reprodução da economia capitalista através da "fabricação" do produto mão-de-obra, fundamental para o funcionamento do sistema. E, ao mesmo tempo em que garante a igualdade de oportunidades, a escola contribui para o desenvolvimento do país na medida em que gera uma riqueza: o capital humano.

Frigotto, ao realizar uma crítica a essa teoria, afirma que o conceito de capital humano

[...] busca traduzir o montante de investimentos que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no "fator humano" passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (1989: 41)

Baseados nessa teoria, que configurou a chamada economia da educação, os militares implementaram uma política de educação pretensamente técnica, amparada pelo chamado tecnicismo pedagógico. Mas, na verdade, esse cunho científico atribuído por esses dois referenciais foi acompanhado de uma forte repressão aos movimentos populares, quer fossem comunistas ou não.

Buscando alcançar a "racionalização do sistema, a eficiência e uma melhor produtividade", o regime militar realizou acordos com técnicos americanos da Agency for International Development (AID), os chamados acordos MEC-USAID, sempre visando integrar o sistema educacional às diretrizes econômicas. Daí surgiram uma série de medidas objetivando alterar a legislação educacional. As leis 5.540/68, que institui a reforma universitária, e 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, formaram as bases da educação nacional instituída pela ditadura militar. Essas leis, apesar de já revogadas, deixaram seqüelas na organização educacional brasileira.

A reforma universitária teve como um dos seus principais propósitos conter as mobilizações estudantis contra o governo, mobilizações estas que estavam baseadas em focos de resistência ao regime implantado. Visava reestabelecer a ordem e coibir a formação de grupos de oposição ao regime, tanto por meio da repressão como pela inculcação de um ideário. A propagação das idéias do regime militar foi o principal motivo para a criação da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros, obrigatória até em cursos de pós-graduação. A preocupação em direcionar o ensino para as necessidades do mercado de trabalho também foi uma marca dessa reforma segundo a qual, a educação deveria ter um caráter explicitamente utilitário. Este aspecto fica claro na defesa feita por ideólogos do regime pelo aumento de vagas nas áreas consideradas prioritárias para o mercado, como medicina, engenharia e outras carreiras do campo tecnológico. É verdade também que esta reforma implementou algumas modificações que foram elogiadas, inclusive por pensadores de esquerda, como Florestan Fernandes. Entre elas, destaca-se a introdução da pós-graduação, que possibilitou a pesquisa universitária, ainda que com muitos limites. Germano (1993) afirma que, apesar do crescimento do sistema universitário, este se manteve excludente e privatista, na medida que a maioria das vagas era oferecida pela iniciativa privada, não havendo uma universalização dessa modalidade de ensino.

A reforma do ensino de 1º grau chama atenção, primeiramente, pela extensão da obrigatoriedade do ensino até a 8ª série, atendendo também a uma demanda por maior escolarização. Na realidade, essa modalidade significou a ampliação e a consolidação da legitimidade do Estado Militar brasileiro, garantindo a manutenção das desigualdades sociais. Apesar do controle da sociedade civil pelo Estado, na época, o Governo se preocupava em garantir a sua hegemonia não só pela força. Nesse sentido, verificou-se a propagação dos seus "ideais democráticos", que, na verdade, só visavam uma democratização a nível quantitativo, nada mudando em relação à possibilidade de uma participação social. Ao mesmo tempo

também não houve resultado quanto à melhora da qualidade do ensino, antes, pelo contrário, houve diminuição na carga horária para aumentar o número de turnos o que implicou numa redução do tempo de escolarização. Somado a isto, temos o fato de que a evasão e a repetência continuaram muito altas, não garantindo a universalização, deixando de fora a população mais pobre.

Em relação ao 2º grau, o Governo buscou integrar a escola ao mercado de trabalho, instituindo a profissionalização generalizada. Nesse ponto, podemos verificar a forte influência da teoria do capital humano, pois a intenção da tecnoburocracia militar consistia justamente em formar quadros para integrar o sistema produtivo. Era a busca da subordinação da escola ao mercado de trabalho. Além disso, a reforma propunha instalar a terminalidade dos estudos ao final do 2º grau, direcionando o aluno para o mercado de trabalho. Essa obrigatoriedade promovia uma seleção entre o ensino para as classes populares, o profissional, e o ensino para as elites dirigentes, a continuidade dos estudos nas universidades. Todavia, esse projeto fracassou devido à própria incapacidade do governo de levá-lo adiante (a maioria das escolas públicas não conseguiu implementar a profissionalização por falta de recursos), e também em função da demanda pelos estudos universitários, que continuou crescente. A consequência dessa política foi um agravamento das desigualdades e um incremento da iniciativa privada também nesta faixa de ensino, já que as escolas particulares desrespeitaram a lei e continuaram preparando alunos para a universidade.

O tecnicismo pedagógico, que constitui para Saviani (1991), Luckesi (1994) uma das expressões da visão liberal de educação, foi um dos principais alicerces da política educacional neste período. Como já foi dito no momento em que falamos sobre o liberalismo, o tecnicismo se baseia na idéia de um processo educacional cientificamente organizado, no qual o resultado obtido seria a expressão de uma boa organização dos processos. De acordo com essa visão, o técnico seria a pessoa mais indicada para determinar como deve se dar o

processo educativo, cabendo ao professor e aluno somente seguir as diretrizes propostas pelos especialistas. A verdade é objetiva, sendo, por isso, necessário eliminar a subjetividade para que esta não interfira na racionalidade do processo, no qual só deve ser incluído como conteúdo o que puder ser mensurado. Os objetivos devem ser estabelecidos previamente e o comportamento do aluno deve ser controlado para que se atinja as mudanças necessárias e a melhora do desempenho. Pode-se dizer que a pedagogia tecnicista buscava enquadrar a escola nos modelos de racionalização da empresa capitalista, podendo ser vista como uma taylorização da educação.

Germano (1993), Ghiraldelli Jr. (1994) são categóricos ao afirmar que a política educacional do período militar foi caracterizada por uma crescente privatização do ensino, pelo aumento da exclusão das camadas populares da escola, por uma piora na qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas e pela repressão e desmobilização da sociedade civil, seja no magistério sejam em relação aos alunos e seus pais.

1.7- A ABERTURA E O RETORNO DOS MOVIMENTOS OPOSICIONISTAS

Após a passagem do período conhecido como "milagre brasileiro", quando a economia cresceu causando uma época de euforia, a oposição à ditadura começou a se fortalecer. Mesmo com boa parte dos partidos de esquerda fora de combate, em função do exílio ou da morte na luta armada de seus membros, a sociedade civil começou a se articular. A oposição "consentida" reunida no MDB (Movimento Democrático Brasileiro) vence as eleições para o senado em 16 estados, obrigando o governo a fechar o congresso e a instituir o "senador biônico" para garantir maioria.

Nesse período, a oposição passa a contar também com o apoio de parte da burguesia, que já não estava satisfeita com os militares como parceiros de governo. Parte dessa elite entra no

MDB e começa a disputar o controle do partido. Mais uma vez, repetindo a história brasileira, a saída foi uma conciliação pelo alto, que elegeu uma coligação de centro direita para governar o país após a saída dos militares. Dessa forma, a burguesia conseguiu manter o controle da sociedade política, só que agora sem o intermédio dos militares.

Na verdade, a transição preconizada pelos militares, "lenta, gradual e segura", foi cada vez mais fortemente questionada pelos movimentos organizados da sociedade civil. Assim, movimentos como o da anistia, ampla, geral e irrestrita, a reorganização de entidades como a UNE (União Nacional dos Estudantes) e a OAB (Organização dos Advogados do Brasil), o ressurgimento do movimento sindical de base com as greves do ABC paulista, impuseram derrotas ao Governo no seu planejamento da abertura. Com a perda do apoio de parte da burguesia, a solução encontrada para não arriscar o controle da sociedade política em uma eleição direta foi a eleição indireta, no colégio eleitoral, com a conciliação já citada.

Apesar da derrota dos setores populares no seu desejo de participar da sociedade política, o final dos anos 70 e a década de 80 foram muito ricos em relação à organização da sociedade civil. Essa organização, refletida na criação de sindicatos, associações de moradores, de estudantes, de organizações não-governamentais, entre outras, e os movimentos levados adiante por elas, criou um campo rico para debates e questionamentos acerca da sociedade brasileira em todas as suas áreas. Vejamos algumas idéias surgidas no debate educacional.

Durante a ditadura militar, a pedagogia oficial se baseou no tecnicismo pedagógico, mas esta não conseguiu suplantiar, no cotidiano dos educadores, as pedagogias tradicional e nova, que mantiveram forte influência na sala de aula. Ghiraldelli Jr. (1994) lista algumas teorias educacionais, presentes neste período, que veremos a seguir.

Escolanovismo Piagetiano

Baseado nos escritos de Jean Piaget e difundido no Brasil por Lauro de Oliveira Lima, dava uma maior cientificidade à prática do professor ao se utilizar dos estudos sobre o desenvolvimento da criança.

Não-Diretivismo

Utilizando a psicologia de Carl Rogers como base, A. S. Neill implementou na Inglaterra a escola de Summerhill, de orientação autogestionária, divulgando a sua experiência no livro "Liberdade sem Medo". Estas idéias foram utilizadas no Brasil até mesmo com um caráter de oposição ao autoritarismo do regime militar, pois questionava o "aprisionamento" proposto pelo tecnicismo pedagógico. Pregava uma preocupação maior com as relações interpessoais em detrimento do conteúdo escolar.

Escolanovismo Espiritualista

Representado pelas idéias de Rubem Alves, esta corrente pregava uma educação mais voltada para a formação do indivíduo, para a liberdade individual, criticando uma excessiva cientificidade do mundo atual, que leva a uma impessoalidade nas relações. Questionava o papel disciplinador da escola e do mundo da ciência.

Escolanovismo Popular

Com duas vertentes, a primeira representada pela Pedagogia Libertadora, já citada; a Segunda, baseada nas idéias de Célestin Freinet. Esta questionava o tradicionalismo pedagógico e tentava utilizar o não diretivismo proposto pelos escolanovistas em favor das classes populares.

Teorias de Desescolarização

Inspiradas nas idéias de Ivan Illich e Everett Reimer, divulgadas em seus livros "Sociedade sem Escolas" e "A Escola está Morta", respectivamente, criticavam a escola oficial e pregavam a desescolarização da sociedade. Defendiam a tese de que uma educação democrática só poderia existir fora da escola.

Essas idéias foram utilizadas de diferentes formas. Algumas serviram de apoio à política oficial, conformando uma defesa do liberalismo educacional. Podemos situar nesse grupo o escolanovismo piagetiano e o não-diretivismo. Outras criticavam a escola oficial e capitalista, mas foram em algum momento aproveitadas por essa escola como mais uma técnica ou estratégia que iria garantir a igualdade de oportunidades, mantendo o papel redentor da escola. Estão incluídas aqui o escolanovismo espiritualista e a pedagogia de Freinet. Por último, vemos a Teoria da desescolarização, que serviu como instrumento de crítica, mas não foi colocada como uma opção concreta a realidade existente, até mesmo porque não teve uma aceitação muito grande no espaço escolar, condição fundamental para qualquer teoria se tornar viável.

Como instrumento dos movimentos oposicionistas, quatro vertentes teóricas se expressaram com maior força.

A primeira delas é a Pedagogia Libertadora, baseada nos escritos de Paulo Freire e reforçada pela divulgação das experiências do movimento popular nos escritos de Carlos Rodrigues Brandão. Essa vertente pedagógica, já citada anteriormente, volta a ganhar força com o crescimento dos movimentos populares e vem novamente questionando a política educacional oficial. É importante mencionar que a ditadura militar tentou utilizar as idéias de Paulo Freire como uma técnica educacional no MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), descontextualizando-a completamente e retirando o seu caráter transformador.

Apesar disso, não podemos incluir essa teoria entre as que foram em algum momento apropriadas pelo Governo militar. Primeiro porque, diferentemente das idéias de Freinet, a Pedagogia Libertadora nasceu da prática concreta dos educadores na tentativa de transformação de uma realidade. Prática essa que foi genuinamente brasileira, ou seja, criada a partir de uma realidade local e não de uma realidade externa, o que lhe deu raízes e condições de resistir a essa tentativa de apropriação. Segundo, que, ao contrário das idéias de

Rubem Alves, ela ganhou uma dimensão muito grande nos movimentos populares, conformando-se como uma prática dos mesmos, como um instrumento de luta desses movimentos contra a realidade opressora. Esses são, ao nosso ver, os motivos que levam a Pedagogia Libertadora a se transformar em "arma" para a mudança e romper com as idéias liberais inseridas no escolanovismo, que lhe serviu como fonte de inspiração.

A Pedagogia Libertadora, neste período pós-ditadura, serviu, e serve ainda hoje, aos movimentos de educação popular como instrumento de transformação de uma realidade, tomando partido ao lado dos movimentos de esquerda.

A segunda vertente é a pedagogia libertária, reorganizada e transformada numa bandeira contra a burocratização da sociedade. Nessa reorganização, a Pedagogia Libertária, também já citada em nosso trabalho, ganha novos contornos com os estudos sobre a burocracia. Estudos como os de Michel Lobrot sobre a autoridade, retratados em seu livro "A Favor ou Contra a Autoridade" ou de Georges Lapassade sobre as instituições burocráticas no livro "Grupos, Organizações e Instituições, entre outros, vem se somar ao referencial da Pedagogia Libertária na defesa da autogestão da instituição escolar.

No Brasil, esta vertente tem como defensor Maurício Tragtenberg, que publicou diversas obras analisando a escola como uma instituição burocrática e defendendo a autogestão pedagógica. Além disso, a pedagogia libertária defende ainda a completa autonomia do indivíduo, como base de uma nova sociedade, onde se dê a solidariedade operária, de classe.

Esta vertente, apesar de não ter ganho muito espaço no cotidiano escolar, tem uma grande importância no debate educacional brasileiro, ganhando espaço nos meios universitários e servindo também de instrumento para o questionamento da escola oficial capitalista.

A terceira vertente, não mencionada até então, teve uma grande influência no pensamento pedagógico brasileiro, ganhando terreno tanto nos meios universitários como na reflexão do

professor no seu dia a dia. Constituiu-se nas chamadas Teorias Crítico-Reprodutivistas, que, por sua importância, discutiremos um pouco mais.

1.7.1- As Teorias Crítico-Reprodutivistas

Contrapondo-se à concepção liberal da educação, os defensores das chamadas teorias crítico-reprodutivistas acreditam na existência de contradições produzidas por uma sociedade dividida em classes. Tal convicção baseia-se nas análises marxistas da sociedade. Trataremos aqui dos cinco autores que escreveram as três principais obras que representam essas teorias. São eles: Louis Althusser e sua obra "Os Aparelhos Ideológicos do Estado"; Christian Baudelot e Roger Establet em "L'école capitaliste en France" e Jean Claude Passeron e Pierre Bourdieu em "A Reprodução".

Partindo da idéia de uma sociedade dividida em classes, e do pressuposto da existência de dominação de uma classe pela outra, Althusser identifica os instrumentos apresentados pela classe dominante para que haja uma perpetuação dessa condição de dominação. Estabelece, então, uma diferenciação entre os Aparelhos de Estado, já apontados por Marx, classificando-os como Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). Os primeiros agem principalmente por meio da força, da violência, para garantir a imobilização do tecido social. Já os últimos atuam primordialmente por meio da ideologia que se materializa nesses aparelhos. Ainda em relação às suas diferenças, os ARE são centralizados, constituindo uma unidade de comando que advém da política da classe dominante, detentora do poder de Estado. Já os AIE são múltiplos, cada qual com sua característica e especificidade de atuação, sendo relativamente autônomos. Encontram a sua unidade através da ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante. Enquanto os ARE asseguram pela repressão a reprodução das relações de exploração e as condições políticas do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado, estes garantem a

reprodução das relações de produção desenvolvendo o papel da ideologia dominante. Como diz Althusser: *nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado.* (1989:71)

Seguindo esta análise, Althusser nomeia a escola como o Aparelho Ideológico de Estado dominante no Capitalismo, constituindo-se num instrumento de classe dominante para subordinar a classe dominada. Através da escola, a burguesia reproduz não só a mão-de-obra - as forças produtivas - como também as relações de exploração e dominação - as relações de produção. Em outras palavras, reproduz as condições materiais e sociais, a qualificação e a submissão. Nas palavras de Althusser:

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. (1989:80)

Esta inculcação ocorre de duas maneiras: por meio dos saberes que fazem parte da ideologia dominante - como a Matemática, as Ciências, o ensino da língua - ou através do que Althusser chama de “a ideologia em estado puro” contida na moral, na educação cívica e na filosofia. Dessa maneira, a escola irá gradativamente separar aqueles indivíduos que vão trabalhar diretamente na produção, aqueles que irão comandar e os “intelectuais”, profissionais de ideologia.

Por atuar numa determinada etapa da vida na qual os sujeitos estão mais suscetíveis às influências, a escola tem um papel de grande importância no controle dos *status-quo*, fazendo com que os agentes assumam papéis e características interessantes para a burguesia, justificando a divisão do trabalho e ocultando este processo via universalização e neutralidade da escola.

Baudelot e Establet, em sua obra "*L'école capitaliste en France*" (1971), concordam com Althusser na tese de ter a escola a função de reproduzir as relações de classe da

sociedade capitalista, e de ser o aparelho escolar um instrumento da burguesia, um Aparelho Ideológico de Estado, servindo, assim, para manter a dominação de uma classe pela outra.

Baudelot e Establet afirmam que, apesar da aparente unidade, a escola é dividida em duas partes bem distintas, correspondentes às classes alta e baixa. Sendo assim, ela reproduz a estrutura de classes por trás da ilusão de um ensino neutro, levando os agentes a formações bem distintas, nas quais vai-se instalar a divisão social do trabalho e a separação explorados/exploradores.

Os dois teóricos mostram ainda que esta divisão é justificada pela competência, quando, na verdade, o que ocorre é a separação das classes sociais em atividades distintas. É a divisão do trabalho em trabalho intelectual e trabalho braçal, com a desvalorização do segundo.

Os autores mantêm, então, o sentido da escola como instrumento de inculcação da ideologia burguesa e de reprodução das forças produtivas. Sustentam que a inculcação da ideologia burguesa não se dá apenas através dos conteúdos escolares, mas também nas suas práticas e rituais. Estas, junto com o conteúdo, são ensinadas como regras, promovendo-se aí a separação entre o apresentado na escola e o conteúdo da vida cotidiana, ou a separação entre teoria e prática. *Os conhecimentos só são utilizados aí no quadro de referências de problemas fictícios, fabricados no interior da própria prática escolar e tendo em vista seus objetivos: dar notas, classificar, sancionar os indivíduos.* (Baudelot e Establet, 1971:103, APUD Patto, 1984:41)

Para Baudelot e Establet, a classe dominante visa, por meio da escola, impedir o fortalecimento da ideologia operária. Esta ideologia é decorrente do estilo de vida da classe operária, e se opõe frontalmente à ideologia burguesa. Por conseguinte, na escola, a burguesia trata de garantir a dominação, impedindo o aparecimento dessa ideologia operária, que vai se manifestar na escola como uma forma de resistência, através de reprovações, indisciplinas,

etc, que são, por vezes, apontadas como a prova da inadaptação dos indivíduos. *Eles retomam uma atitude universal de resistência do proletariado às belas frases, tratam-se de condutas mais propriamente proletárias.* (Baudelot e Establet, 1971:184,185 APUD Snyders 1977: 334)

Já Bourdieu e Passeron, durante suas análises em “A Reprodução”, sobre o sistema educacional e sua relação com a sociedade, apontam que esta, com sua estrutura de classes na qual ocorre a divisão entre dominadores e dominados, é reproduzida em sua hierarquia dentro do sistema escolar.

Afirmam eles que o sistema escolar, por trás da suposta função de transmitir cultura e igualdade de oportunidades, pode garantir, através do reconhecimento provocado por estas idéias, a ideologia democrática. Estas idéias, na verdade, estariam somente encobrindo a verdadeira função da escola: a reprodução das desigualdades sociais. A partir desse pressuposto, os autores tentam mostrar a relação existente entre o processo de seleção dentro do sistema educacional e a sociedade de classes.

Para ambos, à toda dominação material corresponde uma relação de dominação de forças simbólicas: os significados culturais da classe dominante vão se afirmar e legitimar como aqueles a serem seguidos. Afirmam, ainda, não corresponder esta relação a um determinismo, porque o sistema escolar possui uma autonomia relativa na sua atuação junto à estrutura externa de classe, permitindo, assim, um encobrimento ainda maior das funções da escola.

A autonomia é somente relativa porque, para estes autores, a escola não consegue funcionar de uma maneira determinada por ela mesma; ou seja, não consegue impor seus próprios meios específicos de avaliação e de produção de hierarquias, estando estes submetidos ao plano econômico. O que ocorre é uma espécie de concorrência entre as hierarquias econômicas e escolar. Sobre este tema, os autores realizam uma pesquisa, através

da qual demonstram a supremacia do econômico em garantir o valor de suas hierarquias. Nas palavras de Bourdieu:

O sistema de ensino jamais consegue impor completamente o reconhecimento de seu valor e o valor de suas classificações, a não ser quando suas sanções se exercem sobre classes ou frações de classe que não podem lhe opor outro princípio concorrente de hierarquização. (1974: 331)

Todo esse processo faz com que se estabeleça um círculo vicioso: aqueles sujeitos detentores do capital econômico são justamente os que possuem maiores condições de alcançar altos postos no sistema educacional. Consequentemente, ocorre um aumento dos efeitos simbólico e econômico na distribuição desigual do capital cultural, ao mesmo tempo em que se dissimula e legitima a dominação, transformando as hierarquias sociais em hierarquias escolares baseadas na competência dos sujeitos.

No decorrer do trabalho de Bourdieu e Passeron, há a demonstração de que toda a prática educativa viria a se caracterizar como violência simbólica,

[...] isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a estas relações de força. (1975:19)

Dá-se, então, a internalização cultural pela classe dominada da estrutura de comportamentos da classe dominante, o seu arbitrário cultural: *seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico*. (Bourdieu e Passeron, 1975:20)

Neste sentido, Patto considera que

Longe de ser um mecanismo social neutro e imparcial de transmissão de conhecimento acumulado pelas gerações anteriores para as gerações seguintes, o “sistema educacional” (e não apenas o sistema de ensino), numa sociedade complexa como a sociedade de classes, age no sentido de reproduzir a estrutura social vigente, através da reprodução cultural que é seu objetivo manifesto. (1984:50)

Bourdieu e Passeron sustentam que a transformação das diferenças culturais, trazidas pelos agentes, em diferenças de qualidade é o meio pelo qual o sistema de ensino mede o grau de oportunidade de cada um pelo capital cultural herdado; ou seja, pelo conjunto de estruturas lingüísticas e culturais, que são passadas socialmente dentro de cada classe social. Ao fazer esta afirmação, mostram como o *habitus* de classe - sistema de valores internalizado por cada sujeito, que influi nos comportamentos em relação à cultura e à sociedade, determinando o estilo desta relação - interfere mais que o conteúdo no desempenho escolar, reforçando o privilégio cultural. Além disso, apontam a influência das esperanças subjetivas formadas no interior de cada classe social sobre as oportunidades de cada um.

A partir destas considerações, podemos perceber a diferença imposta aos agentes no processo educativo: os da classe dominante têm apenas que se aperfeiçoar enquanto detentores da cultura dominante legitimada na escola; ao mesmo tempo, os da classe dominada têm que adquirir o *habitus* da classe dominante, realizando uma verdadeira desculturação.

Nesta direção, Patto conclui que

Através da socialização e da educação são internalizadas disposições culturais relativamente permanentes: estas, por sua vez, estruturam o comportamento individual e grupal de tal maneira que reproduzem as relações de classe existentes. Numa ordem social estratificada, os grupos e as classes dominantes controlam os significados culturais mais valorizados e os legitimam.(1986:35)

Através de sua análise, Bourdieu e Passeron mostram que a comunicação estabelecida no interior da prática pedagógica não é uma relação de troca, mas de imposição de uma cultura, de um *habitus* a ser internalizado. Esta internalização é realizada por meio de um trabalho pedagógico, ministrado por uma autoridade pedagógica, sendo esta *um poder arbitrário de imposição que, no entanto, é desconhecido como tal.* (Patto, 1984:50) Na

verdade, é justamente por esse desconhecimento e, por ser portador do *habitus* dominante, que ele aparece como autoridade legítima.

Ainda sobre os autores expostos aqui, é importante tecer alguns comentários, expondo algumas das suas diferenças.

Para Baudelot e Establet, a exclusão dos sujeitos pela escola acontece porque ela não está ligada à vida desses mesmos sujeitos (das classes exploradas), provocando neles um “instinto natural” de reação, que os faz sair da escola. Esta é vista como um lugar exclusivo da classe dominante, criado por ela para não permitir que a ideologia proletária - para os autores já formada e possuindo o mesmo valor da cultura dominante - se manifeste. Sendo assim, podemos entender que, para Baudelot e Establet, existe uma verdadeira oposição entre o discurso da classe operária e da escola, tornando esta última um instrumento de pura reprodução da ideologia dominante e levando a luta do proletariado para fora dela.

Althusser, por sua vez, também entende a escola como sendo um instrumento de reprodução da ideologia dominante, pois esta, veiculada através dos conteúdos escolares que fazem parte dessa ideologia, impõe aos sujeitos o conjunto de idéias da classe dominante, determinando o papel de cada um na sociedade, de acordo com os interesses dessa classe.

Para Althusser, a ideologia tem uma existência material através da atuação dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Isto acontece devido ao entendimento de que a ideologia interpelaria os indivíduos, transformando-os em sujeitos detentores de uma suposta consciência, que é livre para escolher o seu caminho. No entanto esta liberdade estaria subordinada à existência de um outro sujeito, central (Deus, o Direito, a Escola), e específico a cada AIE. Em nome desse “outro sujeito”, a ideologia interpelaria todos os indivíduos, deixando-os “à vontade” para “escolher” o “bom caminho”, indicado por um sujeito ideal e pelo AIE, através do qual a sua prática se realizaria de forma concreta. Assim sendo, é através da prática material dos sujeitos, definida pelos AIE, que a ideologia burguesa se torna a

ideologia dominante. Neste ponto, aplica-se a explicação de Althusser para uma autonomia relativa da ideologia em relação à infra-estrutura: a ideologia se realiza dentro dos AIE, mas é apenas relativa porque não se origina neles, mas sim nas condições de luta das classes sociais, ou seja, nas relações de dominação e exploração econômicas.

Bourdieu e Passeron diferem dos três autores anteriores, não usando em suas análises o conceito de ideologia, e sim o de *habitus*. Entendem tal conceito como sendo a “coletividade no interior da individualidade”, valores e linguagem internalizados pelo sujeito, que são específicos para cada classe. A escola, para eles, transmite um mesmo conteúdo, por meio de um código mais ou menos decifrável para cada classe, ou seja, faz com que a linguagem de cada classe se afaste, mais ou menos, daquela falada na escola. Assim, a escola ignora as desigualdades iniciais e legitima, por meio dos diplomas, aqueles que possuem o mesmo código da escola, pertencem à classe dominante.

A consequência desse processo acaba sendo a mesma observada pelos autores anteriores: a reprodução das condições sociais. Ainda que esses teóricos defendam a ideia de uma autonomia relativa, concluem que esta acaba somente encobrindo essa reprodução porque a escola não tem força suficiente para fazer frente às hierarquias econômicas.

Apesar dessa característica, que chamamos de reprodutivista, as ideias desses autores chegaram ao Brasil e fortaleceram as críticas dirigidas às propostas educacionais da ditadura militar e, mais além, à escola liberal-capitalista. A importância que atribuímos a essas teses em nosso trabalho vem da sua disseminação no cotidiano das nossas escolas, na prática diária de cada professor. Podemos dizer que até hoje as críticas desses autores estão presentes na reflexão de muitos profissionais da educação.

Outro ponto importante a ressaltar é que as ideias de Althusser, principalmente, ajudaram a difundir, nos meios educacionais as análises sobre a instituição escolar baseadas no marxismo. Ao fazer tal ressalva, não estamos afirmando que essas análises influenciadas pelo

marxismo já não existissem anteriormente. Chamamos atenção para a sua importância devido à significativa difusão que alcançou, levando o referencial teórico marxista para um número maior de pessoas.

1.7.2 A Concepção Histórico-Crítica

No final da década de 70 e início dos anos 80, o debate político e educacional foi fortemente incrementado pelos movimentos da sociedade civil. No campo educacional, foram marcos a criação da Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), entidades que, a partir de 1980, passaram a realizar as Conferências Brasileiras de Educação. Estas se caracterizaram pelo caráter democrático e participativo e por uma grande preocupação com o significado social e político da educação, em busca de saídas para os diversos problemas da área, tanto a nível teórico como em relação às práticas políticas efetivas.

Outro movimento significativo desse período foi o realizado pelas entidades classistas, ou seja, de professores e trabalhadores do campo educacional. Na luta por melhores condições salariais e de trabalho, boa parte dessas entidades, contemplava as discussões acerca dos aspectos político e social da educação.

Esses movimentos enriqueceram o debate educacional e começaram a apontar novos caminhos para a educação brasileira. Dessa forma, segundo Ghiraldelli Jr., o pensamento marxista no Brasil, carente de aprofundamento sistemático, foi reativado e, especificamente no campo pedagógico, forneceu contribuições decisivas para vislumbraamentos de possíveis saídas para impasses da teoria educacional. (1994: 205)

Nesse caminho, um dos principais pensadores brasileiros é Dermeval Saviani. Baseado em um referencial marxista, sob novas interpretações, mais adaptadas à realidade brasileira,

em estudos de George Snyders e de Mário Manacorda sobre a educação em Gramsci e Marx, entre outras fontes, Saviani contribuiu em muito para uma nova trilha do pensamento educacional no Brasil.

Saviani faz críticas à escola baseada no ideário liberal e chama atenção de um equívoco verificado no país durante um longo tempo, que foi confundir educação progressista com a escola nova. Afirma ele que a escola nova não é democrática, pois, na verdade, ao deixar de lado o discurso da igualdade para defender a individualidade de cada um, está reforçando a desigualdade já existente entre os homens. Para Saviani, a Escola nova só fez aprimorar o ensino das elites, enquanto rebaixava a qualidade da educação para as classes populares.

Dessa forma, na visão do autor, defender a qualidade de ensino para as camadas populares significa dar uma prioridade ao conteúdo, e não aos procedimentos, como fazia a escola nova. Nas palavras do autor

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (Saviani, 1991: 66)

Saviani ressalta ainda a importância da disciplina para que esses conteúdos possam ser adquiridos e transformados em instrumentos para a mudança da realidade.

Em seu livro "Escola e Democracia", Dermeval Saviani utiliza o método dialético para superar a contradição existente entre a pedagogia tradicional, que ele chama também de pedagogia da essência, e a pedagogia nova, ou pedagogia da existência. Ao realizar esta síntese, ele afirma que ambas as concepções falham por não levar em consideração o processo histórico e social, e, dessa forma fornecem à escola um papel que ela não tem: a de redentora da humanidade. Consequentemente, inverte-se a relação entre a educação e a estrutura social,

como se a primeira determinasse a segunda, e não o contrário. Sendo assim, a superação dessa contradição implica no reconhecimento da educação como um processo histórico determinado pela sociedade. Isto não significa, entretanto, concordar que a escola reproduz as desigualdades sociais, como o faz a concepção crítico-reprodutivista.

Saviani parte, então, para uma crítica da concepção reprodutivista, a qual, segundo o autor esquece que a relação entre a escola e a sociedade não tem somente um sentido, ou seja, o da determinação da escola pela sociedade. Na verdade, o que ocorre é uma relação dialética, em que, ao mesmo tempo em que a sociedade age como determinante na relação educacional, esta também influencia a realidade social, mesmo que de uma forma secundária. Novamente, nesse ponto, o autor enfatiza o caráter histórico do processo educacional e da prática social.

Ao Enfatizar o contexto, Saviani cita como exemplo a Pedagogia de Paulo Freire, que se utilizou de concepções teóricas da escola nova mas rompeu com ela, buscando criar uma "Escola Nova Popular". Para o autor, esse fato demonstra como as idéias estão inseridas em um determinado momento historicamente contextualizado, e como podem ser objeto de disputa entre os diversos segmentos sociais.

Na efetivação da síntese que supera a contradição entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, Saviani afirma que os métodos a serem utilizados superarão estas duas concepções, incorporando um pouco de cada uma delas. Conforme esclarece o autor, trata-se de

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (1991: 79)

Tudo isso, sem perder de vista a vinculação entre sociedade e educação, já que nesta pedagogia professor e aluno são considerados não como seres individuais, mas como agentes sociais.

A partir dessas premissas, Saviani apresenta sua pedagogia em cinco passos. O primeiro é a prática social, que é diferenciada para professor e o aluno, visto que os mesmos são agentes sociais diferentes. O segundo passo seria a problematização, ou seja, a detecção e a eleição dos problemas que devem ser resolvidos e dos conteúdos necessários para a sua solução. O terceiro passo é a instrumentalização ou apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para alcançar a resolução do problema: *Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.* (Saviani, 1991: 81) O quarto passo é a catarse, quando se dá efetivamente a internalização dos instrumentos culturais. O quinto e último é também o ponto de partida, ou seja, a própria prática social, só que agora com outro nível de conhecimento: o nível de efetivação da síntese.

Com essa concepção, o autor pretende formular o processo educacional de uma nova forma, na qual este aparece como um mediador da prática social. Sob esta ótica uma teoria se transforma em prática, na medida em que se materializa através dessa mediação, ou seja, o que antes existia como uma idéia da realidade passa agora a se materializar como algo real. É um movimento dialético, no qual o aluno sai de um conhecimento caótico para uma síntese por meio da análise. Sendo assim, a educação passa a ter sentido somente quando relacionada à sociedade, e o grau de democratização que apresenta deve ser medido na prática social global, e não apenas no seu interior. Só assim a escola poderá articular o seu trabalho cotidiano com a transformação social e a democratização da sociedade.

Ainda na sua caracterização da prática educativa, Saviani chama atenção para a diferenciação e a relação entre educação e política. A princípio ele afirma a importância de

não confundir as duas instâncias, pois cada uma delas tem a sua característica e especificidade. A partir daí, parte para a análise da relação entre as duas, relação essa que ele considera fundamental, já que toda prática política possui uma dimensão educativa e vice-versa. A educação tem, então, uma importância política que é específica, mas que instrumentaliza o indivíduo para a prática social. Essa instrumentalização passa pela socialização do conhecimento, sem perder de vista a historicidade desse mesmo conhecimento, da prática educacional e da prática social.

A contribuição de Saviani, além de outros autores que também se utilizaram do referencial teórico marxista, fundou um significativo movimento de oposição à educação liberal, que até então fora predominante. A partir deste período, os movimentos de esquerda passaram a ter força para se contrapor à educação voltada para uma sociedade capitalista. Baseados no marxismo, estes movimentos defendiam uma educação direcionada para a transformação social, para uma sociedade socialista ou comunista. A oposição entre concepções educacionais transferiu-se do conflito entre a escola nova e a escola tradicional, ou tecnicista, para instalar-se na tensão entre uma educação liberal ou uma educação progressista.

Assim, da mesma forma que a prática cotidiana estava muita vezes impregnada dos conceitos e técnicas da escola tradicional, da escola nova e da escola tecnicista, traduzidos na aula expositiva, na priorização da iniciativa do aluno e no planejamento, as expressões baseadas no referencial teórico marxista passaram também a participar desse cotidiano. As críticas feitas pelos reprodutivistas, a Pedagogia popular de Paulo Freire e as análises de educadores progressistas passaram também a integrar o dia a dia da escola e a enriquecer o vocabulário e a reflexão dos que trabalhavam no seu interior. Vejamos agora um pouco das concepções socialistas que dão subsídios para essas concepções de educação opostas ao liberalismo.

1.8- POR UMA EDUCAÇÃO SOCIALISTA

Diferentemente do início do período republicano, os movimentos organizados da sociedade civil ligados à classe trabalhadora tinham, agora, força para se contrapor ao predomínio das idéias liberais no campo educacional. Neste período, esses movimentos, baseados em um referencial marxista em sua maioria, já colocavam suas idéias como alternativas aos preceitos liberais, tanto a nível de política educacional como no cotidiano de professores, pais e alunos. Esta possibilidade de expressão foi viabilizada por uma gradativa conquista de espaço, na qual cada embate serviu para fortalecer esse movimento.

Nesse processo, foram deixando marcas os movimentos da pedagogia libertária, do início do século, que ganharam projeção no meio de sindicatos. A pedagogia libertadora de Paulo Freire foi também significativa e, ao atuar na educação de jovens e adultos, demonstrou, por intermédio do movimento popular, a possibilidade de a educação ser um instrumento importante na luta por uma sociedade mais solidária e justa. A crítica à escola capitalista, feita pelos críticos-reprodutivistas, chamou atenção para o caráter de classe da educação que se dava na escola. Os escritos de Maurício Tragtenberg, entre outros, deram um novo impulso às idéias da pedagogia libertária. O trabalho de Dermeval Saviani, juntamente com outros autores, estimulou uma nova forma de ver a educação, realizando críticas importantes aos reprodutivistas e dando ênfase à inserção da educação no embate para a construção de uma nova sociedade.

Todos esses movimentos, como já dissemos, fizeram com que essas idéias fossem ganhando espaço no imaginário social e passassem a participar do cotidiano, do vocabulário empregado no espaço escolar por aqueles que constroem o dia a dia da educação. Além disso, essas posições foram se fortalecendo como alternativas de política educacional. Consequentemente, verificamos, cada vez mais, a existência de um movimento organizado

para a implementação de uma política educacional de cunho socialista, ou baseada no referencial teórico marxista. Vejamos as premissas em que se baseiam as alternativas educacionais defendidas por este movimento.

Para as teorias socialistas, os trabalhadores são os sujeitos da história e só através da sua atuação será possível construir uma sociedade mais justa, onde a classe trabalhadora não seja explorada pelos proprietários dos meios de produção e obrigada a vender a sua força de trabalho. A abolição da exploração passa também pelo fim da dominação política e pelo acesso dos trabalhadores a todos os bens culturais e materiais produzidos pela sociedade, dando fim a qualquer tipo de exclusão. O Estado é visto como um instrumento utilizado pela burguesia para garantir seus interesses econômicos, e por isso, deve ser combatido, dando lugar a formações sociais autogovernadas. São três as principais correntes socialistas: o socialismo utópico; o anarquismo e o comunismo ou socialismo científico, desenvolvido por Marx e Engels.

O Socialismo utópico prega a construção de uma cidade perfeita, onde não haja opressão nem desigualdades, mas felicidade, riqueza para todos e liberdade. Nessa sociedade, a classe trabalhadora deixa de ser despossuída e passa se autogovernar. Acaba a propriedade privada, e com ela, a burguesia e a exploração da força de trabalho. Essa cidade seria criada pela força e pela vontade da classe trabalhadora despossuída. Seria utópica porque esta palavra é derivada do grego e significa imaginário, lugar que não existe.

O Anarquismo propõe a vida em comunidades e o fim do Estado com a implementação do autogoverno. Cada localidade deveria, através da participação de seus membros, decidir sobre as questões relativas ao seu cotidiano. Dessa forma, seriam criadas comissões de bairro, moradia, transporte, educação, fábrica, etc. Em um nível mais macro, os anarquistas defendem a formação de federações nacionais e internacionais para se decidir sobre os problemas que transcendem o nível local. Os representantes de cada localidade

seriam eleitos somente para tratar de um assunto específico, em um determinado fórum, cujo término determinava também o final dos mandatos. Na verdade, os anarquistas são contrários a qualquer tipo de institucionalização que possa levar à formação de um aparelho de Estado, pois consideram que este é um produto do autoritarismo e da sociedade capitalista. Para essa corrente, os trabalhadores são cidadãos do mundo, naturalmente livres e dotados de uma bondade natural. Os anarquistas são chamados também de libertários por posicionarem-se contra todas as formas de autoridade. Parte daí a expressão "pedagogia libertária", com que ficou conhecido o movimento pedagógico do início do século, que se baseava nos ideais anarquistas.

O comunismo ou socialismo científico, desenvolvido por Marx e Engels, realiza críticas à concepção liberal, desmistificando-a. Ao mesmo tempo, também faz críticas ao socialismo utópico e ao anarquismo.

Na teoria marxista, a sociedade não é harmônica, mas dividida em classes sociais antagônicas, que estão em permanente conflito. De um lado, temos os proprietários dos meios de produção, e, de outro, os não proprietários, que são obrigados a vender sua força de trabalho aos primeiros para poder sobreviver. Diferentemente da teoria liberal, a propriedade privada, aqui, não é um direito natural, mas uma forma social e histórica de apropriação da natureza.

Marx afirma que as condições de existência do homem são historicamente determinadas, ou seja, são produzidas a partir da atuação social do homem sobre as condições naturais em cada momento histórico. Quatro são os fatores que garantem a produção e reprodução dessas condições. São eles: o trabalho (relação com a natureza); a divisão social do trabalho (relação entre os próprios homens); a procriação (o sexo e a constituição da família); e a forma de apropriação da natureza. A propriedade, sendo uma forma de apropriação da natureza, institucionaliza a divisão entre os que a possuem e os que não a

possuem. Em relação à produção, a propriedade instaura a distinção entre os instrumentos e as condições de trabalho e o próprio ato de trabalhar, ou seja, realiza a divisão entre os meios de produção e as forças produtivas.

No capitalismo, essa divisão entre os meios de produção e as forças produtivas realiza-se de forma completa, formando as duas classes sociais. De um lado, estão os proprietários privados dos meios de produção, dos instrumentos de trabalho e das condições para que sejam realizados. Do outro, estão os trabalhadores sem nenhuma condição de trabalhar para si próprios por não terem os instrumentos e as condições necessárias, sendo, por isso, obrigados a vender sua força de trabalho como mercadoria. Para os proprietários privados, a sua propriedade é um direito natural, conquistado pelo seu esforço que deve ser garantido. Para os trabalhadores, a propriedade privada é um instrumento de degradação da sua liberdade e deve ser abolida, para que todos possam ter os meios que garantam a sua existência. Sobre as condições do trabalhador, Konder diz que:

As condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada introduziram um "estranhamento" entre o trabalhador e o trabalho, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalho se realizar, pertence a outra pessoa que não o trabalhador. (1986: 30)

Daí vem a alienação, que é o não reconhecimento do homem no produto do seu trabalho, ou seja, o homem trabalha, cria, mas a sua criação não faz parte dele próprio pois é apropriada por outro. O trabalhador produz a riqueza, fruto do seu trabalho, mas não usufrui dela.

Para Marx e Engels, a sociedade se forma a partir das condições materiais da produção e da divisão social do trabalho e mudanças nesses fatores fazem surgir uma outra sociedade. Da mesma forma, a partir do momento em que são alteradas as condições sociais também se alteram as idéias que a representam. Em outras palavras, a consciência que o homem tem da sociedade depende das condições materiais e da divisão social do trabalho que essa mesma

sociedade estabelece. Essas condições não são dadas por Deus, mas pela atuação do homem em cada momento histórico, conformando-se o chamado Materialismo Histórico.

As idéias que se formam de acordo com as condições sociais não representam a essência da sociedade, mas a sua aparência. Assim, a experiência vivida pelo homem faz com que este capte a realidade da forma como ela aparece, e não da forma como ela é. Isso ocorre tanto para a consciência do homem individualmente, quanto para a consciência que a sociedade tem dela mesma. Essas idéias formam um imaginário social invertido, no qual a causa parece ser efeito e o efeito parece ser causa. Só assim é possível explicar por que os trabalhadores acreditam que não podem ter acesso aos objetos que produziram, supervalorizando-os em detrimento do trabalho que empregaram na sua confecção. Esse imaginário social invertido conforma a ideologia que serve ao modelo econômico capitalista, que o utiliza para ocultar a exploração de que o homem é vítima. A ideologia naturaliza a explicação aparente da sociedade, consolidando a imagem de que se as coisas são como são porque é natural que assim sejam. Desse modo, a realidade criada pelas idéias de uma classe é passada como sendo universal, de todas as classes, uniformizando o pensamento e garantindo a hegemonia dessa classe sobre as outras.

Para Marx e Engels, as contradições existentes entre os meios de produção e as forças produtivas determinam as transformações sociais, que, por sua vez, são expressadas na luta de classes, que é o motor da história. A contradição principal que se expressa nessa luta é entre o caráter social da produção e o caráter privado da propriedade. Dessa contradição principal, surgem outras, configurando um conjunto de contradições que forma a essência da dialética. Essa dialética é uma dialética materialista, pois, como já foi dito, são as condições materiais de produção da sociedade que determinam a consciência do homem. A dialética é, na verdade, uma concepção de mundo, de homem e da relação entre ambos, além de ser um método para alcançar o conhecimento. Nesse método, a realidade deve ser analisada em todos

os seus aspectos, observando os seus elementos contraditórios e revelando as relações que existem entre eles. A partir dessas contradições, constrói-se uma nova realidade, que conserva parte dos elementos formadores da realidade anterior, mas superada por esta nova. Dessa forma, a dialética pode ser vista como um instrumento de transformação, de criação de condições para que surja o novo.

Na teoria marxista, o trabalho tem uma importância fundamental, pois é através dele que o homem transforma a natureza em algo humano, produz um objeto que é parte dele mesmo, que contém a sua subjetividade. Nesse sentido, o trabalho é uma *praxis*, ou seja, uma ação de um sujeito livre e político, que deve ter um conteúdo social e histórico. Já na sociedade capitalista, o trabalho não tem esse caráter visto que o sujeito não se reconhece no que produz, tem na realidade um caráter de mercadoria ou de uma forma de legitimar a propriedade. A transformação do caráter liberal do trabalho para uma *praxis* política é, portanto, uma condição fundamental para se questionar a exploração social e transformar a sociedade. Assim, os trabalhadores, conscientes da sua condição e do funcionamento da sociedade capitalista, encontram nela uma forma de se organizarem e realizarem uma ação radical e revolucionária, acabando com a sociedade dividida em classes. Nesse ponto, a teoria marxista se diferencia das outras teorias socialistas, já que fundamenta a transformação da realidade em uma análise da sociedade capitalista, e não somente nas condições a que os trabalhadores estão submetidos.

Nesse sentido, a educação para a construção de uma sociedade socialista deve se basear na formação de um homem inteiro, ou seja, daquele que cria e desenvolve todas as suas potencialidades através da sua ação, do seu trabalho. Esse homem inteiro, omnilateral, contrapõe-se ao homem especializado, que desenvolve somente uma das suas capacidades para atender não às suas necessidades, mas às da sociedade capitalista. Para ampliar esse conceito sobre a omnilateralidade, Gadotti cita Manacorda:

A ominilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Manacorda, 1975: 106 Apud Gadotti, 1983: 58)

No sentido marxista, a educação e a formação profissional se integram para desenvolver o homem em todos os campos. Como nos fala Gadotti,

em Marx o trabalho assume um caráter formativo, eliminando o intelectualismo e fomentando a investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre educação escolar e extra-escolar. (1983: 53)

Para que esse homem não seja um homem parcial, ele deve conhecer todo o processo de produção e de organização do trabalho, e não somente aprender uma especialidade, uma profissão. Nesse sentido o ensino deve ser politécnico, integrando um estudo teórico ao trabalho na produção, transmitindo todas as técnicas científicas necessárias à compreensão do processo produtivo. Ao mesmo tempo, esse ensino deve enfatizar o caráter social do trabalho, levando em consideração a busca de uma sociedade sem classes, na qual a organização do processo de produção garanta a totalidade do homem.

Nessa concepção de educação a mudança da realidade não se dá pelo acúmulo de conhecimentos, mas pela transformação das relações sociais existentes. A educação não precede a mudança mas atua dialeticamente com a realidade a fim de transformá-la. Quanto à transformação da realidade que diz respeito à exploração do trabalhador, trata-se de um processo histórico que depende da mudança da base material da sociedade.

Antônio Gramsci, importante teórico marxista, mas com uma preocupação maior acerca da superestrutura que cobre a base material da sociedade, contribuiu bastante para a construção de uma visão socialista de educação. Gramsci afirma que o trabalhador não chega espontaneamente a uma conscientização sobre a exploração capitalista, precisando de uma

educação política para alcançá-la. Sendo assim, a escola tem um papel estratégico na contribuição para que o trabalhador adquira uma consciência de classe. Dentro dessa escola está o intelectual orgânico, o intelectual trabalhador que vem do próprio proletariado. Na verdade, para Gramsci, todos os homens são intelectuais, e, apesar de não exercerem essa função na sociedade, podem contribuir para produzir uma nova forma de pensamento. Essa nova forma de pensamento visa questionar a hegemonia das idéias da burguesia na sociedade civil, contestando assim a sua dominação.

A hegemonia se apresenta na forma de um consenso, em uma aceitação de todos acerca de uma idéia, representando, como diz Gadotti, "*o consentimento social*" (1983: 64). Com a hegemonia, complementa-se a dominação da sociedade com o controle da sociedade política,² através do domínio político. Essas duas esferas não estão separadas, mas se completam dialeticamente, o consenso e a coerção se alternam, garantindo o controle da sociedade pela classe burguesa.

Numa direção semelhante a de Marx, Gramsci propõe a escola unitária para acabar com a dicotomia entre, de um lado escola profissional para a classe trabalhadora e, de outro escola humanista para a burguesia. Na escola unitária, o aluno aprende o trabalho manual integrado ao trabalho intelectual, desenvolvendo suas capacidades como um todo e de forma integrada. Esse conceito deve se expandir para toda a sociedade, dando um novo conteúdo à vida cultural, e fortalecendo os movimentos dos trabalhadores.

Gramsci chama atenção para a contradição contida dentro da escola, que, ao mesmo em que serve como aparelho ideológico da burguesia para conservar a sua dominação, serve também como instrumento de luta da classe trabalhadora para formar uma contra-hegemonia e, assim, questionar as estruturas da sociedade capitalista.

² A sociedade política é o aparelho governamental, são os aparatos de poder pelos quais a classe dominante exerce o controle da sociedade amparada por uma legalidade constituída pelas leis que respaldam o uso da repressão. A sociedade civil é o local onde se busca a hegemonia por meio de aparelhos privados como escolas,

A educação, como pudemos observar aqui, tem um outro sentido, pois é vista como um dos espaços onde se dá o embate político. A conquista desse espaço pela classe trabalhadora é a conquista de um instrumento de luta importante, pois auxilia na formação de um novo homem e contribui para a transformação da sociedade. Por este motivo, os movimentos ligados à classe trabalhadora vêm, desde o início do século, procurando dar uma nova forma à política educacional no Brasil. Essa intenção sofre a oposição dos defensores da concepção liberal, que procuram garantir a sua hegemonia. É esse conflito, baseado em duas concepções de homem, de sociedade e de educação que, mais uma vez, vai ficar explícito em um debate sobre a política educacional, como no processo de elaboração da constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dos quais trataremos a seguir.

1.9- A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB)

A década de 80 foi uma época muito rica na realização de movimentos organizados pela sociedade civil. Em todos os campos surgiram organizações de trabalhadores, de estudantes, de bairros, etc. Foram criadas diversas organizações não governamentais, com atuação em diferentes segmentos da sociedade. Outros tipos de movimentos visavam mobilizar grupos minoritários na busca de direitos, como, por exemplo, os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, da causa ecológica, entre outros. Essas mobilizações criaram um clima bastante propício aos debates sobre novos caminhos para a sociedade brasileira, com uma participação significativa de todos aqueles que participaram de movimentos ligados à sociedade civil. Ao mesmo tempo, os grupos ligados às elites também se organizaram para garantir o controle da sociedade política e a hegemonia da sociedade civil. Foi em meio a essa

igrejas, sindicatos, imprensa, etc. É através deles que a classe dominante tenta transformar seus interesses em interesses da sociedade como um todo, criando a idéia de um consenso.

disputa que se deu o processo constituinte, iniciado em 1987, mas já debatido desde os anos anteriores.

Com a proximidade da eleição dos deputados e senadores que iriam integrar a Assembléia Nacional Constituinte, os movimentos sociais ampliaram os debates, buscando formular propostas que atendessem às demandas dos diversos segmentos da sociedade. Na esfera educacional não foi diferente. A IV Conferência Nacional de Educação, realizada em setembro de 1986, foi um dos principais fóruns de discussão sobre o processo que se iniciaria no ano seguinte. Neste fórum, foi redigida a Carta de Goiânia, que, para autores como Cunha (1995) e Ghiraldelli Jr. (1994), representou o principal manifesto dos educadores progressistas ligados aos movimentos sociais. Para esses autores, essa Carta expressava com grande fidelidade as principais demandas desses movimentos em relação à política educacional brasileira. Cunha (1995) considera que este documento foi o que melhor orientou a política educacional na direção dos interesses das organizações da sociedade civil.

A Carta de Goiânia, depois de realizar uma análise crítica sobre a política educacional, propõe 21 princípios a serem incluídos na constituição que será formulada. Dentre esses princípios, estavam a destinação de recursos públicos exclusivamente para escolas mantidas pelos governos da União, dos Estados e dos Municípios e a laicidade do ensino nas escolas públicas, ambos contrariando os interesses privados e da Igreja Católica. Além desses, aparece, posteriormente, um importante princípio, que diz respeito à questão da autonomia da escola: a garantia, pelo Estado, de formas democráticas de participação, além do controle social das obrigações estatais, como a educação pública, gratuita e de boa qualidade em todos os níveis de ensino.

Posteriormente, foi realizado o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, que reuniu outras entidades além daquelas que participaram da IV CNE. Entre estas, estavam entidades sindicais, de pesquisadores e intelectuais que

acrescentaram pontos à Carta de Goiânia, formando, na opinião de Cunha, *a plataforma mais avançada até então formulada no país* (1995: 433). Este documento apresentava ainda uma forte preocupação com a gestão democrática dos recursos públicos destinados aos estabelecimentos de ensino. Em vários artigos, aparecem determinações para a criação de conselhos que reunissem pais, alunos, professores e funcionários, além de entidades da classe trabalhadora e ligadas ao movimento científico, para controlar esses recursos. E, indo além em relação à destinação dos recursos públicos, determinava que as escolas particulares não recebessem esses recursos e não fossem beneficiadas com nenhum tipo de isenção de impostos.

Na direção contrária a essas diretrizes, situavam-se as organizações de proprietários de estabelecimentos de ensino privado e a Igreja Católica. Essa última era representada por três entidades: a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC). Todas reuniram em uma proposta a defesa do ensino religioso nas escolas públicas e o apoio do Governo às escolas privadas. Em relação à defesa do ensino religioso o documento afirmava fazer parte de uma educação democrática, que levasse em conta o interesse da nação representado pelas famílias, e não somente pelos ditames do Estado. Já na questão referente à distribuição de recursos, a justificativa se dava no caráter "não lucrativo" dos estabelecimentos ligados à Igreja.

Os empresários do ensino privado, baseados na doutrina liberal, defendiam a liberdade de escolha das famílias para garantir a existência dos seus empreendimentos. Afirmavam ainda que a escola particular garantia a complementação da oferta educacional, já que o Estado não conseguia garantir o acesso a toda a população. Em relação aos recursos, defendiam o fornecimento de bolsas de estudo para os que não pudessem pagar, afirmando que dessa forma estariam garantidos o acesso à escola e a liberdade de escolha.

No processo constituinte, o bloco constituído pela Igreja e pelos empresários de ensino obteve vitórias em função da atuação do "centrão" - grupo de parlamentares de diferentes partidos defensores de idéias conservadoras. Dessa forma, foram mantidos os repasses de verbas públicas para o setor privado, desde que sem fins lucrativos, mas mesmo essa ressalva ficou redigida de forma a dar brechas para as definições que continha. O dever do Estado ficou atenuado pela inserção no texto da expressão "colaboração da sociedade" como co-responsável no dever de educar. O ensino religioso foi contemplado como disciplina optativa do currículo das escolas públicas de ensino fundamental.

Por outro lado, o grupo progressista também conquistou alguns avanços, como a criação do "mandato de injunção", que dá a qualquer pessoa, física ou jurídica, o direito de entrar com uma ação contra o governante, caso este não esteja cumprindo com um "direito público subjetivo", que, no caso, é o acesso ao ensino gratuito. Outro ponto positivo diz respeito à formação da base comum nacional para os conteúdos ministrados no ensino fundamental, respeitando os valores nacionais e regionais. O direito de greve e sindicalização dos servidores públicos foram outras conquistas. O aparecimento no texto da caracterização da universidade como autônoma e obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também foi positiva.

Na verdade houveram vitórias e derrotas para os dois lados, mas boa parte das questões ainda ficaram pendentes, dependendo de leis complementares e da elaboração da lei de diretrizes e bases da educação nacional. O processo de elaboração dessa lei foi marcado então por novos debates e disputas entre os dois grupos, na busca de garantir a implementação de suas idéias. De um modo geral, o capítulo da educação representou o que foi a constituição como um todo, com avanços no sentido de atender às reivindicações dos movimentos sociais e com vitórias dos grupos conservadores. Este processo refletiu também o momento pelo qual passava a sociedade brasileira, pois os avanços só foram possíveis devido ao intenso clima de

mobilização da sociedade civil, já que a maioria da assembleia constituinte tinha um perfil conservador.

Ainda sobre a constituição, é importante ressaltar uma tendência que ficou clara no texto: o fortalecimento do "poder local", mais especificamente dos municípios, por meio de uma ênfase na descentralização administrativa. Junto com essa tendência, houve fortalecimento também de um discurso que incentivava a participação da população no controle dos serviços prestados pelo Estado. Essa tendência não ocorreu por acaso, principalmente no campo educacional, onde, a participação da população na gestão da escola era uma reivindicação dos movimentos sociais ligados à área. Durante a década de 80, tal reivindicação transformou-se em prática em alguns municípios e estados. Por outro lado, os empresários do setor educacional não se preocuparam com a gestão da escola pública, restringindo-se a retirar esse caráter participativo do que dizia respeito às suas escolas. Esse mesmo grupo interpretava que, no nível municipal, seria mais fácil controlar as instâncias administrativas e, assim, garantir um aporte de recurso para os seus empreendimentos. Dessa forma, passaram a apoiar a tese da municipalização.

É importante ressaltar também que, com o reestabelecimento de eleições diretas para os governos estaduais e municipais, alguns integrantes dos movimentos ligados à sociedade civil começaram a fazer parte das equipes de governo. Nesse sentido, em alguns pontos do país, secretários de educação passaram a tentar implementar algumas idéias ligadas aos educadores progressistas, e a participação era uma delas. Foram criadas, então, em alguns estados e municípios, diferentes modalidades de participação na gestão da escola pública. Essa poderia se dar através da eleição de diretores, da eleição de representantes de todos os segmentos para os conselhos escolares, entre outras variações. Esses conselhos poderiam ser consultivos ou até mesmo deliberativos, dando um caráter mais democrático à tomada de decisões.

Segundo Cunha (1995), esse movimento tinha basicamente dois objetivos. O primeiro era dar vazão a uma demanda de participação frustrada pela eleição indireta para presidente da república. A Segunda era uma forma de questionar o controle de políticos sobre as unidades escolares pela indicação de diretores. De todo modo, eram medidas que visavam democratizar as decisões acerca da escola pública, que cada vez mais se tornaram uma demanda dos movimentos sociais ligados ao campo da educação.

Ainda em 1987, começaram os debates acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases. Foram realizados seminários, estudos publicados em revistas especializadas, até que se direcionou os trabalhos para a formulação de uma proposta de LDB. Essa proposta, redigida pelo professor Dermeval Saviani, continha uma explicação sobre o significado da Lei, uma justificativa para a apresentação dessa proposta e a proposta propriamente dita. Após a sua redação, foi discutida na XI Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), publicada na Revista da ANDE (Associação Nacional de Educação), nº 13, e levada para ser debatida na V Conferência Brasileira de Educação, que teve como tema a LDB. Tendo percorrido esta trajetória, foi encaminhada à Câmara dos Deputados, como projeto de lei, pelo Deputado Octávio Elísio, em dezembro de 1988, dois meses após ter sido promulgada a nova Constituição Federal.

No ano seguinte, é instituído na Câmara um grupo de trabalho sobre a LDB, para o qual é indicado como relator o Deputado Jorge Hage. A partir daí, inúmeras propostas e sugestões chegam de todas as partes do país, abrindo caminho para, na visão de Saviani, que se baseou na afirmação do próprio Deputado, *"o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tem notícia no Congresso Nacional"*. (1997: 57) O Deputado percorre, então, o país, participando dos mais diferentes eventos para expor o projeto, discutir sugestões e debater os pontos polêmicos. Em junho de 1990, o texto foi aprovado unanimemente pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos da Câmara, da qual fazia parte o Grupo de

Trabalho, como o substitutivo a ser apresentado em plenário. Ainda na opinião de Saviani (1997), esse substitutivo, apesar de ter pontos que deveriam ser revistos, tinha um sentido progressista.

Quando ainda tramitava na Câmara, o projeto passou a ser fustigado por deputados ligados aos interesses das escolas particulares e por defensores da economia de mercado. Com a mudança da legislatura, essa descaracterização se acentuou, devido à mudança da correlação de forças no Congresso. Apesar disso, o texto aprovado na Câmara e encaminhado ao Senado era ainda bastante progressista em relação à situação atual da educação no Brasil.

Paralelamente ao trâmite do projeto na Câmara, outras iniciativas eram tomadas no Senado. Assim, surgiu o projeto assinado pelo Senador Darcy Ribeiro, entre outros, que tinha uma concepção bastante diferente daquele que estava na Câmara, pois enquanto este último se baseava em uma concepção de democracia participativa, o primeiro se inspirava nos ideais de uma democracia representativa. Na verdade, o projeto do Senador Darcy Ribeiro excluía qualquer tipo de controle democrático sobre a política educacional que fosse implementada pelo governo, deixando-o à vontade para fazer o que lhe conviesse. Porém, devido a aspectos regimentais, o projeto acabou sendo temporariamente arquivado, reaparecendo mais tarde para interceder e bloquear com êxito o projeto que vinha da Câmara.

O trâmite do projeto da Câmara no Senado, em um primeiro momento, teve alguns percalços, mas manteve o seu caráter democrático mesmo com ressalvas. A partir de 1995, com a posse de um novo Governo, tanto o texto aprovado na Câmara quanto o posterior, com alterações feitas no Senado, passaram a sofrer restrições de membros do Congresso, sob a acusação de ser inconstitucional. Alegavam seus opositores que o projeto "tolhia a livre iniciativa" e dificultava a liberdade de ação do Executivo, eleito democraticamente para tomar decisões, e que portanto, não deveria sofrer restrições de órgãos de controle. Com a inconstitucionalidade do projeto da Câmara aceita, voltou ao cenário o projeto de Darcy

Ribeiro, apoiado pelo Governo. O texto finalmente aprovado contemplou propostas do Senador, algumas partes do texto da Câmara e foi recebido pelos empresários do ensino como de acordo com seus interesses.

Na verdade, o que ocorreu no processo de elaboração da nova LDB foi mais uma vez uma disputa entre diferentes concepções de sociedade e de ensino, uma reedição do embate entre os princípios liberais e os princípios de uma concepção "socialista", para o qual confluem grupos ligados aos movimentos sociais e defensores de uma leitura marxista da sociedade. Assim, na visão de Saviani (1997), durante o processo de tramitação da LDB, a lei que a princípio baseava-se numa concepção socialista, converteu-se numa outra, firmada sobre os princípios liberais passando por uma visão social-democrata.

Para esse autor, no projeto inicial, elaborado com a participação das entidades ligadas aos movimentos sociais no campo educacional, buscava-se uma educação que visava superar três contradições. A primeira é a contradição entre o homem e a sociedade, que vê o homem individualmente, de forma egoísta, em oposição ao homem como cidadão, como sujeito coletivo. Para tanto a educação no primeiro grau deveria possibilitar o encontro entre o homem e o cidadão, fazendo com que "*o homem individual recupere em si o cidadão abstrato e se converta, como homem individual, em ser genérico*" (Marx, s/d: 38 apud Saviani, 1997: 194). O conceito de politecnia, aplicado no ensino de segundo grau, deve ser utilizado para superar a segunda contradição, que se dá entre o homem e o trabalho. Dessa forma, o trabalho deve deixar de ser algo exterior ao homem para fazer parte da essência deste mesmo homem, unindo teoria e prática numa só ação. A terceira contradição, entre o homem e a cultura, deve ser superada com um ensino superior que permita a participação de todos os homens na vida cultural em sua forma mais elaborada.

Já o Substitutivo do Deputado Jorge Hage passou a ter um caráter social-democrata, no qual a educação é um direito que deve ser garantido pelo Estado. Desse modo, o Estado deve

atuar, dentro dos limites da lei, para garantir o que é direito de todos e impedir que a competição, a atuação da "mão invisível do mercado", deixe indivíduos sem condições de usufruir do que lhes é de direito.

Por último, o projeto aprovado em 20 de dezembro de 1996 está de acordo com as diretrizes políticas do atual Governo, tanto para a educação como para o país. Na verdade, a política educacional do Governo Federal pode ser considerada como parte integrante da concepção política e ideológica que vem sendo implementada em outros campos, seja na economia, na saúde na previdência social ou qualquer outra área. Nesse sentido, a LDB deixa em aberto várias questões para que o governo possa livremente implementar a sua política sem ter que prestar contas à sociedade civil organizada.

Na opinião de Saviani (1997), esta seria uma LDB compatível com a idéia de "Estado mínimo", que retrata a ideologia vigente no cenário político atual. Avançando nesta linha de raciocínio, seria uma LDB baseada em idéias liberais, já que inclui as premissas baseadas nessa doutrina. Neste sentido, essa lei busca: primazia do mercado; realizar "parcerias", que levam a uma desresponsabilização e desobrigação do Estado em relação às ações que antes eram consideradas públicas e a redução de gastos públicos.

A vitória dessa concepção de educação e sociedade foi muito facilitada por um refluxo dos movimentos sociais. Na década de 90, esses movimentos já não conseguiam mobilizar tanto a sociedade como na década anterior, tornando mais difícil o embate que as forças progressistas travavam com os segmentos dominantes da sociedade. Dessa forma as elites dirigentes conseguiram direcionar progressivamente a atuação da sociedade política, além de manter a hegemonia das suas idéias na sociedade civil. O embate por esta hegemonia envolvia muitas vezes, conceitos que durante muito tempo foram defendidos pelos setores progressistas, mas que, após uma ressignificação, passaram a ser defendidos pelos partidários das idéias liberais. Entre esses conceitos temos o da autonomia da escola.

Como todos os aspectos que descrevemos aqui, o embate pela definição do conceito de autonomia da escola está inserida em um momento político da sociedade brasileira e em uma etapa da disputa sobre a hegemonia das idéias no campo da educação. No próximo capítulo, explicitaremos o embate das diferentes concepções em torno da questão da autonomia, inclusive no que dizem respeito à educação e à sociedade e apontaremos como essas concepções se baseiam nos referenciais já apresentados aqui.

CAPÍTULO 2

A AUTONOMIA EM DISCUSSÃO

2.1- O CONTEXTO

Nos anos 90, uma profunda reestruturação da sociedade brasileira foi posta em curso, tanto nas diretrizes impostas pelo estado, quanto pelo consenso que tomou conta da sociedade civil. A década de 80, chamada de "década perdida", foi um período de estagnação econômica, no qual o país não conseguia mais repetir os altos índices de crescimento econômico vistos principalmente no início da década de 70. Essa realidade não era exclusivamente brasileira, mas fazia parte de um contexto que atingira também os países desenvolvidos em todo o mundo. O modelo econômico inaugurado com o término da segunda guerra mundial entrava em crise e arrastava todas as grandes nações desenvolvidas para uma recessão, de duração considerável.

Este modelo baseava-se no chamados Estados de bem-estar social, que foram sendo construídos durante as décadas de 50 e 60, quando se deu um período de grande crescimento econômico. Estes Estados atuavam regulamentando a atividade privada, tanto de indivíduos como de empresas, com o intuito de controlar os mecanismos de mercado, já que estes, criavam, reconhecidamente, desigualdades sociais. Além disso, instituíram grandes aparatos sociais para a prestação de serviços à população, buscando garantir o seu direito de acesso à educação, saúde, habitação, seguridade social, entre outras necessidades básicas.

Na verdade, esse Estado, que serviu ao desenvolvimento do capitalismo no período do pós-guerra, sofreu críticas tanto dos pensadores liberais quanto dos defensores das idéias socialistas e comunistas. Por um lado, os liberais criticavam o Welfare State, afirmando que este impede o pleno funcionamento dos mecanismos de mercado, causando uma queda nos

investimentos produtivos e também uma perda no interesse de trabalhar, funcionando como um incentivador da preguiça. Afirmam os liberais que os altos impostos cobrados e a forte regulamentação fazem com que os empresários deixem de investir causando uma queda na taxa de crescimento, que é prejudicial a todos. Outra crítica diz respeito aos trabalhadores, que em vez de procurarem se aperfeiçoar e, conseqüentemente, melhorar a sociedade, acomodam-se e esperam que o Estado lhes dê o que não tem, criando, assim, uma expectativa difícil de ser atendida. Esse aumento da expectativa, na visão dos liberais, causa mais cobranças ao Estado, que pode cobrar mais impostos, dificultando o crescimento do país, ou simplesmente não a essas demandas, criando problemas para estabilidade política. Para os liberais, esse círculo vicioso deve ser interrompido com o fim das regulamentações e com a diminuição da cobertura social oferecida.

Já os movimentos de trabalhadores e pensadores de esquerda questionavam o Estado Social, afirmando que este era uma forma de cooptar a classe trabalhadora, amenizando o conflito de classe e garantindo a continuidade da exploração pela manutenção da sociedade capitalista. Nesse sentido, o Estado de bem-estar não alterou a relação de exploração que o capital impõe ao trabalho, pois não atuou sobre as causas dessa relação, restringindo-se a tentar amenizar essa exploração atuando sobre suas conseqüências, e não sobre as causas. Essa característica reforça a idéia de que este Estado teria somente uma função de controle político-ideológico, dificultando a tomada de consciência pelos trabalhadores para a busca de uma nova sociedade. Outra crítica realizada pelos socialistas diz que o Welfare State está sujeito às crises cíclicas do capitalismo e que, por isso, põe a proteção social que realiza sob as mesmas condições, ou seja, sujeita as necessidades humanas aos movimentos do capital. Por último, os opositores do Estado Social acusam-no de ter um caráter repressivo, já que para conceder um benefício obriga que o indivíduo se enquadre em determinadas características e que prove as suas necessidades. Para muitos teóricos desse campo, as conquistas alcançadas

no período de vigência do Estado de bem-estar foram consequências das lutas dos trabalhadores, sendo até mesmo esta forma de relação entre o estado e a sociedade fruto dessas conquistas.

A crise que se abateu sobre este modelo de estado fez com que países desenvolvidos como os Estados Unidos e a Inglaterra buscassem uma nova forma de conduzir as suas economias. A solução encontrada baseou-se em muito nas críticas que os liberais faziam ao Estado Social, ou seja, houve uma redução da intervenção estatal na economia e uma diminuição dos investimentos em programas de proteção social. O estado retirava-se de várias atividades econômicas, passando o seu controle para a iniciativa privada, e restringindo-se a ser apenas o regulador de atividades que antes eram consideradas estratégicas para as nações. Procurava-se, então, fortalecer a iniciativa privada e o mercado, aumentar a taxa de lucros das empresas para que estas pudessem investir mais, tudo isso baseado na idéia de que é o mercado quem garante o crescimento econômico.

Ao mesmo tempo, as políticas sociais tiveram os seus orçamentos reduzidos e a sociedade foi chamada a participar mais diretamente desses programas. Afirmavam os liberais que a sociedade civil deveria deixar de esperar tudo do estado e tomar iniciativas para melhorar as condições sociais. Parceria passou a ser a palavra chave para designar propostas que visavam uma interação de entidades da sociedade civil com o estado para a implementação de projetos sociais. Esses projetos incentivavam a responsabilização da sociedade na busca de soluções para os problemas que afetavam a população, inclusive quanto à captação de recursos alternativos àqueles que deixariam de vir do estado.

Essas idéias foram ganhando impulso e sendo adotadas em vários países como a única solução possível para a crise que a economia mundial atravessava. Dessa forma, passaram a ser um modelo de política econômica a ser seguido, e mesmo alguns países cujos governos eram considerados não-liberais acabaram utilizando-se dessa política na tentativa de resolver

seus problemas. Paralelamente, esse ideário passou a ser hegemônico também no imaginário social de grande parte da população desses países, fazendo com que os indivíduos aceitassem passivamente as políticas que vinham sendo implementadas e que causavam perdas para um número crescente de cidadãos. Os movimentos organizados que tentaram se opor a essa política foram duramente reprimidos, como ocorreu com diversos sindicatos de trabalhadores, que sofreram derrotas desarticuladoras de uma reação. Essa repressão muitas vezes ganhava o apoio da população que, imersa na hegemonia das idéias liberais, via a luta desses trabalhadores como uma defesa de privilégios que o Estado devia combater.

Inserido nesse contexto internacional, o Brasil, no início dos anos 90, começa a sofrer a influência do pensamento dominante. A década de 80 havia sido economicamente ruim, mas com melhorias em vários dos indicadores de condições de vida, além de ter sido rica em mobilizações da sociedade civil. A crise econômica fez com que o Produto Interno Bruto crescesse menos que a população, causando uma diminuição da renda per capita. Na verdade, o país vivia uma crise que era mundial, causava a estagnação econômica, a diminuição do crescimento econômico e da taxa de lucro das empresas. Como ocorreu em outros países, o Estado brasileiro passou a ser mais intensamente criticado tanto por defensores das idéias liberais como por defensores do socialismo. Assim como no resto do mundo, as idéias liberais foram ganhando espaço político no controle do Estado e conquistando a hegemonia da sociedade civil, apoiada fortemente em campanhas que acusavam o poder público de ser ineficiente e defendiam a privatização do maior número possível de áreas de atuação.

Desse modo, as idéias, que já há algum tempo eram hegemônicas no contexto internacional, passaram a ser também aqui. Esse ideário era respaldado ainda por organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que, além de serem articuladores da interação econômica entre os países capitalistas, são também alguns dos principais estrategistas da economia liberal. Esses organismos não só apresentam medidas

econômicas como modelos a serem seguidos, como também atuam difundindo políticas que devem ser aplicadas nos diversos campos de atuação do Estado, de forma a ajustar essas políticas às diretrizes econômicas em curso. Uma das áreas de atuação é a educação. Vejamos um pouco mais sobre esses organismos e a política educacional que defendem.

2.2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO

Após a Segunda Guerra Mundial, foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD ou Banco Mundial), com o objetivo de apoiar a reconstrução dos diversos países europeus destruídos pela guerra. O FMI tinha a função de normatizar a conduta política e econômica das nações, como condição para que estas pudessem receber financiamentos. Já o Banco Mundial atuava como um órgão de assistência técnica, que financiava projetos específicos. Além disso, como foi visto anteriormente, estas instituições tiveram o papel de articular os países de economia capitalista, difundindo o receituário liberal, e também de servir como uma barreira à expansão das idéias comunistas vindas da antiga União Soviética. Atuavam basicamente como mediadores dos interesses dos países capitalistas, interferindo na relação entre as diferentes nações.

Atualmente, essas agências, apesar de manterem suas funções, atuam dentro de uma realidade diferente. Isso se deve a uma nova forma de internacionalização do capital, que cada vez mais dispensa a atuação dos Estados e facilita a ação de grandes empresas que atuam em diferentes países. Essa chamada globalização, através da qual se vê o mundo como uma economia que funciona de forma interligada e ultrapassa as fronteiras dos países, possibilita que grandes volumes de dinheiro desloquem-se de um lugar para outro em um pequeno espaço de tempo.

Essa grande mobilidade fez com que os Estados Nacionais ficassem em situação difícil perante as suas necessidades econômicas, pois os grandes conglomerados podem mudar rapidamente seus investimentos ou cobrar grandes dívidas se os países se opuserem às suas necessidades. Dessa forma, esses países ficam obrigados a se integrar nessa economia globalizada. Essa integração, porém, segundo Lúcia Bruno (1997), não se dá entre os países diretamente, mas entre setores da economia, pois dentro de cada país existem setores com um alto nível de desenvolvimento tecnológico e outros com características mais tradicionais. Sendo assim, aqueles setores que possuem um desenvolvimento maior conseguem se integrar, garantindo melhores condições econômicas, enquanto que os mais tradicionais levam desvantagem nessa integração. Além do mais, mesmo os setores mais desenvolvidos, ao promover o incremento da sua produtividade e buscar competitividade no mercado internacional, excluem trabalhadores. Por isso, de acordo com a autora, é possível se ver, cada vez mais, formas arcaicas de exploração do trabalho no interior de países altamente desenvolvidos, criando novos bolsões de exclusão social.

Essa globalização fez com que as agências internacionais se reformulassem, buscando uma maior interlocução com os grandes conglomerados econômicos, e atuando como guia para a entrada de diferentes países na economia globalizada. Nesse sentido, tomou a frente desse processo o Banco Mundial, que mostrando agora uma maior preocupação com problemas sociais, busca atacá-los através da propagação de políticas que permitam um aumento da produtividade. Este órgão defende a idéia de que, com a utilização de novas técnicas de gerenciamento e com uma nova postura do poder público, a produtividade de uma nação pode aumentar e, assim, garantir a utilização, por um número cada vez maior de indivíduos, dos produtos do desenvolvimento. A estratégia para o combate à pobreza, na visão do Banco Mundial, une princípios como eficiência, competitividade, produtividade e igualdade, pois só com o desenvolvimento será possível combater a exclusão social.

Nessa estratégia, a educação passa a ter um papel fundamental, porque o aumento da produtividade e da competitividade é, na visão do Banco, uma consequência de uma melhor qualificação da mão-de-obra, que passa diretamente pela escola. Além disso, existe uma preocupação com a formação de um cidadão de "novo tipo", ou seja, aquele que se responsabiliza por sua vida e pela vida da sua comunidade e não fica esperando tudo do Estado. Nesse novo modelo, a atividade espontânea é algo bastante valorizado, já que nessa "nova sociedade" os trabalhos autônomos passam a ser bastante comuns. Dessa forma, o Banco Mundial procura, mais uma vez, acompanhar o contexto econômico baseado nos interesses momentâneos do mundo capitalista. Isso fica claro ao fazermos uma rápida passagem pelas últimas diretrizes políticas, preconizadas pelo Banco, para o setor educacional.

No fim dos anos 60, início dos 70, as diretrizes educacionais baseavam-se na teoria do capital humano, que já citamos aqui, valorizando o ensino médio como formador de mão-de-obra para o desenvolvimento. A partir da segunda metade da década de 70, a ênfase recaiu sobre as diversas modalidades de ensino à distância, que, diante da crise econômica, cortavam gastos e se adaptavam tanto a setores modernos como aos mais atrasados da economia. Buscava-se, nesse momento, diminuir os gastos do setor público e, ao mesmo tempo, dar algum tipo de subsídio aos pobres, através do treinamento à distância, além de atender à segmentação do mercado de trabalho. A década de 80 trouxe uma maior intensificação dos investimentos no setor social, principalmente em regiões de concentração de pobreza. A preocupação, agora, era com uma possível pressão desses extratos sociais por serviços prestados pelo Estado, o que poderia causar um aumento excessivo de gastos e desequilibrar a economia desses países. Nesse momento, o ensino primário era o mais valorizado, pois além de atingir à camada mais pobre da população, atendia ao princípio da "sustentabilidade", pois

contribuía para a diminuição da pressão sobre o Estado e para garantir a "estabilidade da economia capitalista".

Ainda nos anos 80, de acordo com o contexto vigente, o Banco Mundial cria um novo modelo de financiamento, que visa garantir o ajuste estrutural das economias dos países capitalistas mais duramente afetadas pela crise econômica. Essas diretrizes davam ênfase, segundo Fonseca, *à redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e a maior participação do setor privado; à realização de reformas administrativas; à estabilização fiscal e monetária; à redução do crédito interno e das barreiras de mercado.* (1997: 55) Ao mesmo tempo, esse novo modelo faz exigências também sobre as condições políticas existentes em cada área a ser financiada, dando ao Banco condições de influenciar nas políticas implementadas por cada país.

Na política educacional, as reformas propostas baseiam-se em duas premissas. A primeira diz respeito à diminuição dos gastos do Estado com a educação, de acordo com as políticas econômicas vigentes. Nesse sentido, os governos devem concentrar seus esforços no ensino primário e privatizar os níveis mais acima, ou seja, mais especificamente o nível universitário. Espera-se assim, garantir a universalização do acesso ao ensino primário. A segunda premissa diz respeito a um direcionamento dos recursos para insumos educacionais, que, de acordo com estudos realizados por técnicos do Banco, são determinantes para uma melhora do desempenho dos alunos. Passam a ser financiados, então, projetos que atendam à melhoria de bibliotecas, confecção e distribuição de livros didáticos, implementação de laboratórios, entre outros.

Na década de 90, são organizadas duas conferências, em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e em Nova Delhi, na Índia, em 1993, com a participação de organismos internacionais e organizações não governamentais, além de representantes de vários países. Nesses encontros são fixadas metas a serem atingidas pela política educacional desses países. Essas metas

dizem respeito à universalização do ensino básico, melhoria da qualidade e equidade de oportunidades. Nessas ocasiões, foi novamente ressaltada a prioridade do nível primário, já que este, na visão do Banco, apresenta a maior taxa de retorno econômico se for levada em consideração a renda de cada indivíduo. Segundo o Banco, o ensino primário tem o retorno econômico mais rápido, já que possibilita a entrada do indivíduo no mercado informal. Esse retorno econômico, é para o Banco o principal indicador de qualidade na educação.

Após 1994, tem início o período denominado pelo Banco de era pós-ajuste. Entretanto, na visão de Soares (1998), Coraggio (1998) e Fonseca (1998), o que ocorre é um aprofundamento dos processos de desregulamentação e abertura econômica iniciados nos anos 80. As medidas de política social e redução da pobreza continuam a ser atreladas à lógica econômica, visando a formação de capital humano e o controle de possíveis tensões sociais decorrentes da desigualdade social.

Outro importante organismo internacional, que tem tido forte influência na política educacional brasileira, é a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL - criada em 1948 como parte da Organização das Nações Unidas. Durante um longo período, a CEPAL teve como papel pensar a realidade latino-americana e formular propostas políticas que alavancassem o desenvolvimento dessa região. Para tanto, defendia a industrialização, fortalecendo a burguesia industrial que se formava nessa região, mas, ao mesmo tempo, como foi comum nos países da América Latina, não propunha o rompimento total com a estrutura fundiária. O Estado tinha um papel fundamental de apoiar a industrialização, já que na visão cepalina este se mantinha como uma instituição acima do conflito de classes. A diferença que se estabelecia entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos era decorrente de uma maior ou menor evolução quantitativa em uma escala de fatores como produto interno bruto, renda per capita, índice de industrialização, taxa de analfabetismo, entre outros.

Nos anos 60, devido a uma forte estagnação econômica, a CEPAL passa a dar maior ênfase a reformas estruturais que possibilitassem melhores condições para a industrialização. Dessa forma, começa a defender uma melhor distribuição de renda para o fortalecimento de um mercado interno e para o conseqüente revigoramento da produção e do progresso técnico. De modo geral, mantinha sua proposição de crescimento, através de um capitalismo industrial com base nacional, voltado para o mercado interno e através da substituição dos produtos importados. Na realidade, apesar do prestígio da CEPAL, o que se via cada vez mais nos países da América Latina era a expansão de uma economia voltada para o mercado externo, com forte presença do capital estrangeiro, que só fazia aprofundar as desigualdades sociais. Com a chegada de um ciclo de ditaduras na região, o pensamento cepalino acabou entrando em crise e perdendo o espaço privilegiado que ocupara até então. O modelo do capitalismo nacional perde definitivamente o seu espaço.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, a nova realidade internacional, já mencionada aqui, fez com que a CEPAL deixasse de ser aquela agência que tinha um forte caráter ideológico. Ao invés de propagar a industrialização por substituição de importações, que fortaleceria o capitalismo nacional com um Estado atuante nesse processo, passamos a ter a atuação de um órgão técnico, identificado com as idéias que se fazem hegemônicas hoje. Segue-se, então, críticas à atuação do estado e a busca por uma maior ênfase no mercado; o planejamento central, executado pelo estado e defendido anteriormente, dá lugar a reformas administrativas que privilegiam a descentralização e a desconcentração de poderes. Na visão de Oliveira, o poder agora emana *de novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele*. (1997: 88)

A trajetória das idéias defendidas pela CEPAL para o campo educacional está diretamente relacionada com o seu pensamento mais global. Na verdade, uma das características desse pensamento é a preponderância dos aspectos econômicos sobre os

aspectos sociais, pois este último era constantemente visto como um reflexo do primeiro. A educação, apesar das afirmações em contrário, tem um caráter claramente economicista, pois, de acordo com a formulação proposta pela teoria do capital humano, é fundamental para a melhoria do desempenho econômico tanto dos indivíduos como das nações.

A Conferência sobre Educação e Desenvolvimento, realizada em Santiago do Chile em 1962, foi um marco na elaboração de propostas para o campo educacional. As proposições formuladas neste momento refletem firmemente a estratégia de desenvolvimento por meio de um Estado forte e centralizador, que promova a industrialização e o crescimento, e exibem influências da preocupação com a questão social vigente. É forte a ênfase no planejamento educacional centralizado, diretamente relacionado com o planejamento econômico, para se obter uma gestão eficiente, que garanta um nível ótimo de qualificação de pessoal para administrar o progresso técnico. Ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país, a educação garante os instrumentos necessários para que os indivíduos participem da vida econômica, tanto no papel de produtores como no de consumidores.

Trinta anos depois, com a mudança do cenário mundial e a hegemonia de idéias que fornecem um novo papel à atuação do Estado, a CEPAL lança o documento "Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade", que formula novas propostas para as políticas educacionais. Esse documento segue as premissas de um anterior, publicado em 1990, que apresenta uma proposta de estratégia econômica para o desenvolvimento da América Latina, denominado "Transformação Produtiva com Equidade".

A base da estratégia apresentada nesse documento está na incorporação e difusão do progresso técnico, pois só com este, na visão da CEPAL, será possível atingir a meta do crescimento econômico e compatibilizá-lo com a democracia e com a equidade. A competitividade no mercado internacional é buscada como uma forma de alavancar o

crescimento econômico através de aumentos de produtividade, o que consequentemente melhoraria a qualidade de vida da população. Nesse sentido, o documento afirma que entre os fatores que interferem na incorporação e difusão do progresso técnico destacam-se *o fortalecimento da base empresarial, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e geração de novos conhecimentos* (CEPAL & UNESCO, 1995: 3). Dentro desse quadro, ganha relevância a relação entre educação, conhecimento e desenvolvimento, que deve ser otimizada para proporcionar o crescimento com equidade.

Seguindo essas diretrizes, o documento "Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade" formula estratégias que, dentro do campo educacional, se coadunam com o documento anterior. Assim,

a estratégia sugerida busca contribuir para a criação, durante a próxima década, de condições - educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico - capazes de transformar as estruturas produtivas da região, e fazê-lo num marco de progressiva equidade social.

Tal objetivo não será alcançado sem ampla reforma dos sistemas educacionais e capacitação de mão-de-obra da região, capaz entre outros efeitos de gerar capacidade endógena de aproveitamento do progresso científico e tecnológico (CEPAL & UNESCO, 1995: 4 e 5).

As políticas a serem desenvolvidas, de acordo com a estratégia apresentada, têm sete pontos cruciais a serem seguidos. O primeiro diz respeito à uma aproximação do sistema educacional com a sociedade, de forma a estar mais aberto às demandas que provêm desta última. Este aspecto diz respeito também aos centros produtores de conhecimento e tecnologia e aos centros de capacitação de mão-de-obra. Os dois pontos seguintes, que devem se enquadrar no resultado desse primeiro ponto, são: a universalização do acesso aos códigos da modernidade³ e o cumprimento desta tarefa de uma forma criativa. Os códigos da

³ Os chamados códigos da modernidade são: o domínio das operações matemáticas básicas; capacidade de leitura e compreensão de um texto; aptidão para se comunicar através da escrita; habilidade para observar, descrever e analisar criticamente o contexto que o cerca; capacidade de receber e interpretar as mensagens provenientes dos

modernidade englobam as capacidades, habilidades e competências necessárias para que um indivíduo possa participar ativamente da vida social, tornando-se um cidadão. Esse cidadão deve estar integrado de forma produtiva na sociedade e estar ciente da responsabilidade que possui no seu aprimoramento. O quarto ponto está relacionado com a responsabilidade que se deve ter na gestão das instituições, que é social e individual. O quinto ponto é a importância que deve ter o educador na condução de todo esse processo. O sexto enfatiza o compromisso de toda a sociedade com o financiamento da educação, da capacitação e do progresso científico e tecnológico. O último é a importância da busca pela cooperação regional e internacional.

Nessa proposta, o papel do estado é o de formular políticas que garantam a integração do sistema educacional e controlar-lhes o desenvolvimento, dando maior autonomia aos agentes responsáveis por sua implementação. Sua maior função é avaliar, incentivar e gerar políticas a longo e médio prazos, rompendo com o modelo baseado na autoridade administrativa, na benevolência quanto à provisão de recursos e na gestão burocrática. Nessa política, a educação, a capacitação e a pesquisa devem funcionar de forma integrada e sistêmica entre si e com a sociedade e o setor produtivo. Os recursos devem ser destinados de acordo com a demanda social e segundo o princípio que garanta mais recursos para as áreas onde existem mais necessidades. Dessa forma, o estado funciona de forma a compensar as desigualdades sociais contribuindo para a sua diminuição. Quanto ao financiamento, o estado deve abandonar o modelo que lhe faz assumir exclusivamente os gastos com as atividades de educação, de capacitação e de pesquisa e desenvolvimento. Portanto, deve buscar cada vez mais fontes alternativas de financiamento, aumentando a participação de recursos do setor privado.

Para a CEPAL, deve ser realizada uma reforma institucional que valorize a descentralização e a integração do sistema educacional. A descentralização deve priorizar a autonomia das unidades que compõem o sistema, garantindo-lhes uma maior flexibilidade e maior capacidade de acompanhar rapidamente mudanças no contexto. Cada unidade, então, deve ter liberdade de iniciativa para elaborar seu projeto institucional e pedagógico, criando uma identidade própria, que é um dos fatores que mais se associam ao êxito educacional. Essa identidade cria maiores vínculos com a comunidade e proporciona uma abertura maior à sua participação, abrindo a escola para as demandas que partem dos que a freqüentam e não dos órgãos burocráticos. Segundo a CEPAL,

com autonomia os estabelecimentos podem inserir-se efetivamente nos ambientes locais e regionais e funcionar em função das condições peculiares de cada um, desde que não se confinem - a educação tem que olhar sempre além do horizonte temporal e local. Mas a conexão administrativa deve estar o mais perto possível da localização da escola, o que facilita a participação da sociedade envolvente, que como os professores e demais profissionais da educação deve ter voz ativa na gestão educacional.

Uma verdadeira descentralização significa, então, autonomia, sentido de projeto, identidade institucional, iniciativa e capacidade de gestão. Elementos que, embora essenciais, não constituem um fim em si mesmos, porém apenas condições necessárias para que os estabelecimentos educacionais possam adaptar-se e integrar-se a seu meio. (1995: 209)

A esse processo de descentralização e autonomia deve se somar uma coordenação de todo o sistema que impeça um grande desnivelamento entre as unidades. Para isso, o Estado deve se valer de normas mínimas e eficazes que não burocratizem o sistema e garantam uma certa homogeneidade. Nesse sentido, deve ainda garantir a formação de recursos humanos dentro de uma estratégia global de longo prazo, definir uma base mínima de conteúdos a serem seguidos e garantir a distribuição do material didático referente a essa base. Tudo isso deve ser feito com acompanhamento de instâncias locais e regionais para garantir uma resposta rápida a qualquer problema no sistema.

Todo esse projeto deve ser implementado dentro de um contexto onde exista um amplo debate para que haja apoio da sociedade. A transformação produtiva com equidade é, para a CEPAL, o objetivo a ser alcançado para que um novo cidadão possa se formar, sendo capaz de ir além do simples direito ao voto. Esse cidadão deve estar apto a participar ativamente dos destinos da sociedade e ser capaz de ter um bom desempenho em todos os campos da sua vida, seja no trabalho, na família, na cultura, na vida política, no meio ambiente, na vida em comunidade. Para viabilizar este ideal faz-se necessária uma nova relação entre a educação e a produção, concebendo a primeira de acordo com as novas exigências da produção e do trabalho, sem perder de vista o seu caráter formativo mais geral. Assim, a cidadania pode ser alcançada e também a competitividade, necessária para integrar o país num contexto econômico internacional, no qual a globalização atua de forma cada vez mais intensa. Essa integração advém da chamada competitividade autêntica, que prevê a melhoria das condições de vida da população baseada no aumento da produtividade e na difusão e incorporação do desenvolvimento técnico. Opõe-se à chamada competitividade espúria, que realiza a abertura comercial reduzindo a remuneração dos segmentos sociais mais baixos e causando maior desigualdade social.

Como foi possível perceber, a proposta educacional da CEPAL se assemelha em muito àquela preconizada pelo Banco Mundial. Nos dois casos, as justificativas, os objetivos, as diretrizes são semelhantes, configurando uma receita que tomou conta do discurso de muitos governos no encaminhamento de suas políticas educacionais. Assim, o que foi dito para as diretrizes propostas pelo Banco Mundial vale também para o projeto da CEPAL, ou seja, que a visão educacional está atrelada ao campo econômico.

A visão dessas agências internacionais, vistas aqui, tem uma grande influência na reforma educacional em curso no Brasil, inclusive no processo de autonomia das escolas públicas. Alguns autores que defendem o processo de autonomia apresentam motivos bastante

semelhantes aos expostos pela CEPAL e pelo Banco Mundial para defender esse projeto. Outros também são favoráveis à idéia de autonomia da escola, mas têm justificativas diferentes para a sua implementação. Veremos agora, então, onde se situa a proposta de autonomia da escola dentro do debate educacional.

2.3 A AUTONOMIA DA ESCOLA

A autonomia da escola surge como proposta que altera a relação entre a sociedade civil e o Estado no campo educacional e visa melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Podemos dizer que esse movimento tem duas motivações principais. A primeira delas diz respeito à busca da resolução de problemas que há muito assolam a educação brasileira, como a universalização do ensino, a garantia de permanência do aluno na escola, a melhoria da qualidade da educação oferecida e um maior ajustamento dessa educação ao contexto social, entre outros. Aqueles que defendem uma atuação prioritária sobre esses fatores acreditam que a sua resolução representaria uma verdadeira revolução social, capaz de democratizar a educação e, conseqüentemente, contribuir para a democratização da sociedade. A segunda identifica-se com a verdadeira revolução que vem ocorrendo a nível mundial, ao questionar o papel do Estado e a sua forma de atuar em relação à sociedade civil. Os que defendem a atuação imediata sobre esse fator específico acreditam que os outros problemas são decorrentes da própria atuação equivocada do Estado. Para eles, a alteração do papel do Estado possibilitaria o surgimento de novas condições para a educação pública no país.

Esses dois motivos acabam definindo os dois eixos principais do debate sobre a reforma da política educacional no Brasil. O primeiro busca a democratização em todos os seus sentidos, ou seja, no acesso, na permanência, na qualidade e no controle. Defende este eixo o papel do Estado como instituição que deve garantir os direitos da população e ser um

dos principais agentes na definição, execução e coordenação das políticas educacionais. Nesta perspectiva, busca-se, dentro do espaço escolar, trabalhar para a transformação da sociedade baseada em uma concepção socialista, questionando o papel que a escola tem na sociedade atual. O segundo eixo visa à modernização da gestão, pois através desta será possível atender melhor à população. Para viabilizar esta meta, busca uma responsabilização maior da sociedade na condução da política educacional. O papel do Estado deve ser apenas o de coordenar as ações da sociedade. Este grupo se baseia em uma concepção liberal de sociedade, na qual a escola é por excelência um espaço de equalização das oportunidades.

Conceitualmente, é possível combinar uma política educacional que, de um lado, vise universalizar o acesso, garantir a permanência, melhorar a qualidade do ensino e adequar a educação à realidade social, com outra que, de outro lado, vise modernizar o Estado e alterar a sua forma de relacionamento com a sociedade civil. Parece-nos claro que esses dois eixos podem ser conciliados se desconsiderarmos as suas concepções de sociedade. Mas, na realidade, as diferentes visões que apresentam, relativas ao papel do Estado, ao papel da escola e à realidade social, entre outros aspectos, torna-os extremamente conflitantes. Nesse sentido, os dois eixos são compostos das mais diferentes formas, de diferentes medidas ou até mesmo por práticas que têm o mesmo nome, mas abrigam diferentes modos de atuar. Podemos perceber, então, que veremos aqui, mais uma vez, o confronto entre duas concepções de sociedade e de escola, que atravessa a história da educação brasileira.

Como pudemos verificar também, este confronto é permeado pelo momento político que vive a sociedade brasileira, e também a sociedade a nível internacional. A globalização econômica, as mudanças ocorridas no mundo da produção, a crise do Estado de bem-estar social, a crise econômica internacional afetaram fortemente as diretrizes das políticas governamentais. A hegemonia de um tipo de política econômica e de suas formulações para a atuação estatal varreram o globo, impondo uma visão de sociedade como a única forma

possível de existência. Nessa perspectiva, todas as diretrizes governamentais deveriam se adequar a essa realidade e, viabilizar esse projeto, os organismos internacionais atuaram como difusores do modelo que poderia levar a redenção aos países com problema. Todo esse contexto, já descrito aqui, assim como a atuação dessas agências, age desequilibrando uma disputa que, no caso brasileiro, há pouco tempo atrás mostrava uma tendência diferente. Ainda mais se levarmos em consideração que as medidas propostas surgem não como medidas políticas, mas como medidas técnicas, "as melhores e mais modernas que se pode produzir no momento".

Na verdade, a autonomia é uma estratégia, um instrumento, um meio que deve ser utilizado para a busca de objetivos. Esses objetivos podem ser definidos pela diminuição da evasão escolar, pelo desempenho dos alunos, pela diminuição da repetência e, se fossem somente esses não haveriam discordâncias, pois ninguém é contra essas formulações. Porém, isto já seria ignorar o objetivo maior da educação, e é em cima desse objetivo que estão as divergências. Como foi possível constatar durante a história da educação brasileira, uma mesma proposta, no caso a autonomia da escola, dentro de uma política educacional baseada no liberalismo, tem um sentido; dentro de uma outra política baseada em uma concepção dialética, ela tem outro. Isso porque a educação como um todo tem um sentido para uma concepção liberal e outro para uma concepção socialista. Não levar isso em consideração na análise da autonomia é reduzi-la a uma técnica e transformá-la em um fim em si mesma, é acreditar ingenuamente que a técnica não tem nenhuma conotação política, ou seja, que ela é neutra. Para que possamos compreender melhor essas implicações, vejamos como podem ser convergentes as opiniões sobre o processo de autonomia da escola.

2.4 ALGUMAS SEMELHANÇAS NO PROCESSO DE AUTONOMIA

A idéia de autonomia da escola pública se baseia na participação e até mesmo na transferência para comunidades, organizações populares e da sociedade civil da administração de órgãos públicos, visando a integração dos usuários na sua manutenção e desempenho. Depois de constituir, por algum tempo, uma reivindicação dos setores ligados ao pensamento de esquerda, aparece nos meios educacionais como parte de uma onda modernizadora do padrão de gestão do setor público, junto com a descentralização, a racionalização e a desburocratização. A idéia é que, a partir da participação direta da população na gestão dos serviços que lhe são prestados, esses possam ter aumentados a sua qualidade e o seu grau de democratização.

A autonomia da escola é, na maioria das vezes, vista como oposta à idéia de centralização. Nesse sentido, busca-se, ao implementá-la, aumentar o poder de decisão da unidade escolar e acabar com a sua completa dependência dos órgãos centrais. Sobre isto, Guiomar Namó de Mello afirma que *do ponto de vista formal, é restrito ou inexistente o espaço de decisão da escola sobre seus objetivos, formas de organização e gestão, modelo pedagógico e, sobretudo, sobre sua equipe de trabalho.* (1995: 124). A autora chama atenção ainda para o fato de que, em algumas localidades, uma certa independência da escola é, na maioria das vezes, fruto do descaso do poder público central que, por não realizar uma política efetiva, deixa as escolas à sua própria sorte. Para Mello, a escola deve ter autonomia financeira e pedagógica para poder elaborar uma proposta de trabalho própria, com recursos suficientes para a implementação de suas idéias, mas sempre de acordo com as diretrizes mais gerais estabelecidas pelo órgão central. Dessa forma, a escola deixa de seguir controles burocráticos e passa a responder pelo seu desempenho, ou seja, pelo aproveitamento do aluno.

Marília Sposito chama a atenção para a impossibilidade de a democracia ganhar espaço onde existem fortes controles burocráticos. Nas palavras da autora, *não há democratização possível, ou gestão democrática da educação ao lado de estruturas administrativas burocratizadas e, conseqüentemente centralizadas e verticalizadoras, características rotineiras dos organismos públicos no Brasil, na área de Educação* (1990: 53). Farah afirma que a busca por democratização e melhoria do padrão de gestão do sistema educacional visa a superar problemas que caracterizaram a educação brasileira nas décadas de 60 e 70. Entre os instrumentos utilizados para superar essas dificuldades, a autora cita o processo de descentralização e de autonomia da escola. Com esses, se pretende superar problemas como:

a centralização das decisões em instâncias distanciadas da prestação do serviço (a escola); a dispersão de recursos ao longo do sistema, impossibilitando sua chegada à escola; a desmotivação de professores e outros profissionais, decorrentes de seu alijamento das decisões e das más condições de trabalho; o distanciamento entre escola e comunidade. (1995: 50).

Outros autores como Trois (1992) e Cademartori (1992) enfatizam a necessidade do fortalecimento da unidade escolar para que esta tenha uma maior flexibilidade no trato com as demandas da comunidade onde está inserida e, assim, trabalhar de forma mais integrada com a realidade local. Avancine (1988) afirma que à autonomia da escola deve corresponder uma abertura dos órgãos superiores, pois a ausência desta pode levar a desencontros no encaminhamento da política educacional. Silva concorda com a necessidade de questionamento dos controles burocráticos e afirma que estes se espalham pelo sistema escolar, alcançando os alunos e se tornando uma verdadeira cultura burocrática, que se reproduz e deixa suas marcas. Nas palavras do autor:

...as marcas dessa cultura burocrática são visíveis: incapacidade de assumir autonomamente a realização de trabalhos, dependendo sempre de avaliação e aprovação externas; ausência de criatividade no enfrentamento de problemas; abordagem

fragmentada da realidade, sem capacidade para realizar totalizações maiores (1996: 30)

Na verdade, a oposição centralização/descentralização no sistema educacional, como outras, já era alvo de debates desde o tempo do início do século. A proclamação da república manteve, em relação à educação, uma opção descentralizadora, deixando a responsabilidade da oferta educacional aos Estados. A estes cabia cuidar da educação primária e profissional (normal para mulheres e técnica para os homens), enquanto a União se responsabilizava pelo ensino secundário e superior. A orientação federalista que imperava nesta época fez com que surgissem vários sistemas educacionais sem nenhuma relação entre eles, já que cada estado implementava o seu próprio sistema. Essa orientação federalista servia às oligarquias, que dominavam a política local e implementavam uma política clientelista garantindo o seu poder. Isso por que, numa política clientelista, só aqueles que mantêm uma relação de dependência com os proprietários do poder têm acesso ao bens fornecidos pelas administrações locais. Dessa forma, como diz Romanelli, *a construção de escolas, sua manutenção, a nomeação de pessoas para ocupar cargos de magistério, a veiculação de verbas da esfera do poder central para o poder local obedecem muito ao grau de prestígio e força dos que controlam esse último.* (1982: 30)

Com a revolução de 30, passou a haver uma maior centralização do poder nas mãos do Estado, que visava implementar uma política de desenvolvimento industrial. Essa política contrariava, pelo menos inicialmente, uma parte das oligarquias rurais que dominavam a política nos Estados. A partir desse momento, passa a existir uma política centralizadora, que vai dominar a cena nacional por muitos anos. A centralização passa para as esferas mais altas do sistema político o poder de traçar estratégias, diretrizes e construir esquemas que garantam a implementação de políticas de acordo com os interesses dos que estão no poder. Por outro lado, a história brasileira mostra uma constante conciliação de interesses entre as elites, de

forma que, mesmo com o fortalecimento do poder central, continuavam tendo forte influência os "coronéis" da política local.

O predomínio das idéias favoráveis à centralização começa a ser ameaçado na década de 80, quando era forte e ativo o movimento social. Esse movimento ganha força no movimento organizado da sociedade civil, pois esse acreditava que o crescimento da mobilização popular impediria uma volta dos "coronéis" e abriria novos canais de participação, dando um novo impulso à democratização da sociedade. Por outro lado, a favor da descentralização, havia também interesses dos defensores do liberalismo. No campo educacional, mais especificamente, os proprietários de escolas acreditavam ter uma maior influência na esfera municipal para defender os seus interesses. Esse fato se reflete na constituição de 1988, que tem uma tendência descentralizadora. Na década de 90, a descentralização segue unindo interesses, já que os liberais a defendem como forma de responsabilizar mais a sociedade pelo que, anteriormente, seria dever do Estado, diminuindo gastos com as políticas sociais e dando espaço para uma maior influência do poder econômico em algumas áreas. Já os pensadores do campo da esquerda defendem a descentralização como uma forma de controle da sociedade civil sobre o estado. Para esses, o estado é uma instituição a serviço das elites e deve ser controlado para que sirva às camadas populares.

Como vemos, a busca de autonomia da escola pode ser vista como uma iniciativa que visa, entre outros objetivos, combater o centralismo dos entraves burocráticos que dificultam a chegada dos recursos, consumindo-os muitas vezes no meio do caminho; busca dar maior poder de decisão à escola e aos indivíduos que a freqüentam, seja pelos mais diferentes motivos; aparece como uma iniciativa contra a uniformização das determinações que não levam em conta a especificidade de cada unidade, prejudicando especialmente a prática pedagógica. Esta, por ocorrer no dia-a-dia da escola, deve ter flexibilidade suficiente para se adaptar às necessidades cotidianas da população atendida.

Existe, entre os defensores da autonomia da escola, partidários das diferentes correntes de pensamento, um consenso também em relação à questão da prática pedagógica. Para eles, os processos mais importantes que caracterizam a relação de ensino-aprendizagem são definidos no interior do espaço escolar. Por isso, a escola deve ter autonomia para melhor aproveitar a oportunidade de definir a sua própria proposta pedagógica. Na verdade, não faz sentido que esses processos sejam definidos por meio de diretrizes de órgãos tão distantes, que não conhecem a efetiva realidade da escola e os interesses da população que é atendida por ela. Em relação a isso, Mello diz que

... os resultados dependem fortemente de processos internos. A coesão da equipe em torno de objetivos, a valorização do ensino e do desempenho dos alunos e professores, o estilo de direção que compartilha decisões, a presença e participação dos pais, contribuem em grande parte para o melhor desempenho escolar, independentemente do nível socio-econômico dos alunos e outros fatores externos. (1995: 130).

Silva (1996) diz que a elaboração de um projeto coletivo constrói uma responsabilidade coletiva e forma um outro tipo de indivíduo. Afirma ainda que a autonomia da escola faz-se necessária devido à natureza intrínseca do trabalho pedagógico, que é autônomo. Para ele, uma educação não burocrática é uma educação onde os sujeitos são autônomos, o que requer uma proposta pedagógica também autônoma. O autor promove, então, uma relação entre a autonomia da proposta pedagógica e a autonomia administrativa, afirmando que para haver a primeira é necessária a existência da segunda. Considera também a autonomia pedagógica como uma medida capaz de lidar com a diversidade cultural encontrada na realidade brasileira, possibilitando a busca de igualdade de condições educacionais para todos a partir de pontos diversos.

Cardoso (1995) afirma que a participação da comunidade na discussão, avaliação e deliberação de uma proposta pedagógica possibilita a realização de uma pedagogia adequada às demandas das camadas populares. Para ele, a própria administração da escola de uma

forma compartilhada já pode se constituir em uma prática pedagógica, a partir do momento em que todos os envolvidos participam dos processos de discussão, elaboração, análise e avaliação da proposta pedagógica a ser posta em prática. Essa construção coletiva democratiza as relações no espaço escolar e compromete a comunidade, tanto interna quanto externa, com os objetivos definidos por todos. Através desse processo, será possível construir uma escola mais democrática, que recupere a função social da escola pública de formar um cidadão consciente, crítico e autônomo, capaz de participar ativamente da construção de uma nova realidade social.

Identificados com esta diretriz, Costa e Silva (1993) afirmam que os processos de democratização da unidade escolar, nos quais se incluem a eleição de diretores e a autonomia da escola, forjam a contingência de se construir coletivamente um projeto político-pedagógico que esteja de acordo com os interesses da sociedade. Um projeto pedagógico feito coletivamente proporciona a união do saber e do fazer, socializa o exercício do poder e democratiza o saber, fornecendo condições para a construção de uma escola democrática. Ao autores chamam atenção ainda para o fato de ser a democracia um processo em permanente construção. Por esse motivo, só a participação de toda a comunidade garante a direção do ato educacional e o atendimento dos interesses da maioria da população, ao contrário da administração burocratizada, que é uma forma de garantir o domínio dos interesses de pequenos grupos.

Gadotti (1994) ressalta bastante a questão da relação entre o saber e o fazer e a divisão do trabalho. O autor afirma que a separação entre os que pensam e os que executam é mais uma forma de opressão, e que vai contra o sentido de democratização que se busca para a escola. Uma escola autônoma possibilitaria a participação de todos na construção de seu projeto pedagógico, ao mesmo tempo em que questionaria esta divisão. Concorde com a idéia de que a autonomia faz parte da própria natureza da educação e afirma que só as escolas são

capazes de conhecer a realidade de cada comunidade e dar a ela as respostas que se fazem necessárias para os seus problemas concretos. Para o autor, só com iniciativas da própria escola, na construção de seu projeto político pedagógico, será possível garantir o respeito pela cultura local e pelas diferenças éticas, além de dar à comunidade a oportunidade de avaliar de perto os resultados obtidos.

Por último, citamos mais uma característica apresentada pela escola autônoma, que é, neste momento, alvo de um consenso: a participação da população na gestão. A idéia de autonomia requer que a escola se governe por si mesma e, associado à democratização dos espaços públicos, esse autogoverno deve ser realizado em conjunto com a comunidade que frequenta o espaço escolar.

Para Cardoso (1995), a gestão da escola pública deve se basear em princípios democráticos e incentivar a participação da sociedade civil para fortalecer o caráter público do Estado. Segundo o autor, essa perspectiva impede a apropriação do espaço público pelos interesses privados. Essa gestão deve levar em conta não somente a visão democrática de gestão, mas também integrá-la à função social e política que a educação tem por natureza. Essa função deve buscar a formação de um cidadão crítico, participativo, responsável e criativo. Nesse sentido, o autor afirma que uma escola jamais será democrática se reduzir o ideal de democracia a uma eleição ou a qualquer outro procedimento administrativo. Seguindo neste raciocínio, Cardoso afirma que a gestão democrática tem uma dimensão externa e interna. A primeira estaria justamente na função básica da escola de socializar o conhecimento universal, além daquele produzido no seu interior, formando um cidadão com as características citadas. Já a segunda estaria no seu caráter administrativo, com a democratização das relações internas, através da participação da sociedade civil nos projetos político-pedagógico e administrativo. Para o autor, a democratização da escola depende da atuação conjunta sobre esses dois fatores.

Paro (1992) levanta dúvidas sobre um efetivo interesse do Estado em democratizar o saber. Para ele, isso só pode ocorrer se houver uma pressão da sociedade civil. Nesse sentido, o autor afirma que, *no âmbito da unidade escolar, essa constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.* (1992: 256). A partir dessa constatação, o autor chama atenção para as condições em que se deve dar esta participação, enfatizando a participação na tomada de decisões, que socializa o poder, e não a participação somente na execução. Parte, então, para a divisão dos condicionantes em dois grupos: os internos e os externos. Os primeiros incluem quatro aspectos: o material; o institucional; o político-social e o ideológico. O material diz respeito às condições objetivas de funcionamento da escola. O institucional se refere à criação de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem práticas participativas. O político-social procura explicitar os conflitos presentes no interior do espaço escolar, analisando suas causas e implicações na busca da democratização da escola. O ideológico é referente às crenças e concepções de mundo, de sociedade, de escola, entre outras, que orientam a prática cotidiana de cada indivíduo no interior da escola. Já os condicionantes externos se dividem em três aspectos: os econômico-sociais; os culturais e os institucionais. O primeiro se relaciona com as condições de vida da comunidade atendida pela escola, que pode lhe facilitar ou dificultar a participação. O segundo leva em consideração a visão que a população tem da escola e também da participação. Nesse ponto, o autor enfatiza a *relação de exterioridade que se estabelece entre o usuário e a educação escolar numa sociedade capitalista* (Paro, 1992: 275), fazendo com que o indivíduo veja esta educação como mais uma mercadoria que ele adquire sem poder influir na sua "produção". O último ponto ressalta a influência dos canais de participação coletiva já existentes na comunidade.

Avancine (1988) também destaca a questão da pressão e afirma ainda a necessidade de a participação se pautar não apenas pelos referenciais e interesses da escola, mas também por aqueles da comunidade. Defende também que a criação de mecanismos institucionais de participação, não garantem, por si só, a mobilização dos pais, e que um trabalho sobre a importância da participação deve ser realizado com os professores e responsáveis. O autor também alerta que a participação não pode ser vista como a panacéia da escola e ser usada como desculpa pelo nível central para deixá-la à própria sorte. Este último deve ser democratizado, para que não haja desencontros na atuação do sistema, deve dar suporte à prática participativa na escola e não deve atropelar as suas iniciativas, desrespeitando a autonomia que lhe foi conferida.

Sposito (1990), da mesma forma que Avancine, ressalta a importância dos canais institucionais de participação, ao mesmo tempo em que afirma que a escola não pode se apoiar somente nestes canais como garantia de que essa participação aconteça, valorizando a organização independente dos pais. Como Cardoso (1995), defende a participação popular como uma medida para "desprivatizar" o Estado. Ao concordar com Paro (1992) e também com Cardoso (1995), enfatiza a participação como um instrumento de organização e conquista política. Tem opinião semelhante à Paro também no que diz respeito à importância da análise dos conflitos internos da escola entre os diferentes grupos. A autora acrescenta a essas observações a necessidade de expandir a participação para as esferas intermediárias e superiores da administração pública, garantido uma democratização por inteiro de todas as instâncias de decisão. Afirma também que é necessário ampliar o espaço de democracia direta, tornando-a aliada dos mecanismos de democracia representativa. Por fim, a autora relaciona a democratização através da participação à formulação de um projeto pedagógico coletivo.

Costa e Silva (1993) reforçam também a idéia de organização autônoma da sociedade para que esta tenha um maior poder de pressão e, como já foi dito, enfatizam a relação do saber com o fazer, aliando a tomada de decisões envolvida na participação com a construção coletiva de um projeto pedagógico. Os autores concordam e reforçam os argumentos utilizados pelos outros teóricos na defesa da participação. Silva (1996) diz que não adianta existirem canais de participação se não houver sujeitos da participação. E reforça o argumento de que a existência de canais institucionais não garante, por si só, a participação.

Mello (1995) diz que a participação da comunidade deve se dar não somente quanto aos direitos do cidadão, mas também sobre os aspectos técnicos da prática escolar. Dessa forma, pais e alunos passam, gradativamente, a ter um maior domínio sobre conhecimentos e informações que lhes possibilitam exercer mais efetivamente o controle sobre o funcionamento da escola. Gadotti cita três características básicas implicadas na participação. São elas: *a autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública; a abertura de canais de participação pela administração; e a transparência administrativa, isto é, a democratização das informações.* (1994: 49/50). O autor afirma ainda que a participação e a democratização das relações são os melhores meios para se realizar uma boa formação para a cidadania, formação que se dá na prática.

Esses três pontos, de que falamos anteriormente, a descentralização, a melhoria do processo pedagógico e a participação, são constantemente citados pelos autores que defendem a autonomia da escola, e servem de parâmetros para definirmos o que caracteriza uma escola autônoma. Porém, a verdadeira “moda” descentralizadora que tomou conta das políticas públicas fez com que a descentralização e a autonomia da escola tivessem acentuados o seu lado administrativo e técnico, em detrimento da discussão política que é subjacente a essas medidas. Dessa forma, podemos questionar se todas as escolas com as três características citadas são semelhantes ou se não haveria uma distância entre, de um lado, aquelas em que as

medidas têm um caráter somente técnico, em oposição a outras que, de outro lado, enfatizam um sentido mais político. E mais, se diferentes sentidos políticos, mesmo se utilizando de medidas aparentemente semelhantes, não vão resultar em realidades também distintas.

Na nossa visão, essas semelhanças não garantem uma uniformidade, pois o caráter técnico, posto em oposição ao sentido político, somado às diferentes visões do porque da autonomia, do papel do Estado, e da concepção de sociedade, leva às divergências que apresentaremos a seguir.

2.5 AS DIVERGÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA OU DE COMO INTERESSES DIFERENTES LEVAM A PROJETOS DISTINTOS.

A discussão sobre a autonomia da escola vem sendo dividida em duas principais vertentes, que dão maior ou menor ênfase ao sentido técnico ou ao sentido político apresentados pela autonomia. O que chamamos de sentido técnico é a busca por uma alteração no papel do Estado, através de mudanças que possuem um forte apelo administrativo. Já no sentido político, as questões a serem trabalhadas recebem uma conotação política. Ocorre, então, uma disputa pela hegemonia das idéias, que é travada principalmente de uma forma: a busca do reconhecimento do seu caráter de “verdade”. Isso significa que, ao se falar em autonomia da escola, logo se deve pensar em uma série de medidas legitimam essa autonomia como tal; sem elas, a autonomia não deve ser reconhecida. Dentro de um contexto atual, no qual valoriza-se cada vez mais a técnica, e deprecia-se a política como algo sujo e ruim, constatamos que a autonomia da escola tem sido vista, principalmente, como uma medida técnica, muitas vezes até como uma verdadeira panacéia, que basta implementá-la para tudo se resolver.

Farah mostra essas duas tendências para o processo de autonomia da escola. A primeira, inspirada em ideais liberais, tem um forte componente técnico e defende a autonomia da escola como *...inspiração à autonomia no mercado de agentes privados que tendem a procurar otimizar seus recursos, sob pena de desaparecerem. O parâmetro principal a inspirar a proposta de Reforma nessa perspectiva é o da eficiência e da eficácia.* (1995: 52). A outra tendência, chamada pela autora de progressista, defende a eficiência e a eficácia dos gastos públicos e a equidade da política educacional acompanhada da democratização da gestão. Para a autora, essas diferentes tendências têm como base visões diferenciadas do papel do Estado, presentes em propostas distintas para a sua reforma, que vem sendo levadas adiante no país hoje.

Em relação ao papel do Estado, podemos dizer que a grande questão trazida pela autonomia da escola para esse tema é: até que ponto a busca da participação da comunidade na gestão da escola, a descentralização e a própria autonomia, da forma como vem sendo feitas atualmente, não tem se constituído num recurso para diminuir a responsabilidade do Estado em relação à educação?

Mello (1995), assim como, Trois (1992) e Cademartori (1992), nega esse questionamento, pois a autonomia da escola deve valorizar a iniciativa própria. Nesse sentido, não só o Estado tem responsabilidade com a escola, como também as comunidades, e esse envolvimento vai proporcionar um aumento da sua produtividade. Oliveira (1992) concorda com esse ponto e defende que as escolas sejam competitivas, o que iria melhorar ainda mais o seu desempenho.

Mello (1995) e Cademartori (1992) fazem uma crítica ao conteúdo fortemente ideológico das propostas anteriores de reformulação da educação, conteúdo este repleto de parâmetros abstratos, como desenvolver o “espírito crítico” e promover a “auto-determinação do povos”, que culminaram na incapacidade de efetivar medidas concretas. Mello (1995)

afirma que a educação como um processo individual de aprendizagem não pode ficar sob a égide de uma política padronizada que é levada a cabo pelo Estado. Para a autora, a sociedade civil, com suas organizações não governamentais, o setor privado e as iniciativas comunitárias já demonstraram capacidade para oferecer um processo de aprendizado de qualidade. Para Mello (1995), Cademartori (1992) e Trois (1992), o Estado deve manter a sua responsabilidade na coordenação e condução do ensino em um sentido ampliado, garantindo a consecução dos objetivos pretendidos. Dessa forma, o Estado pode modificar a sua atual forma ineficiente de conduzir a política educacional. Nas palavras de Mello:

...a ação do Estado na educação, onde deveria ser dinâmica, isto é, aberta à diversidade e mutabilidade, tende a ser estática e homogênea. Onde deveria ser estável, no sentido de garantir continuidade de políticas, tende a ser descontínua e disruptiva. Uma gestão desse tipo impede ao aparato estatal dar resposta ao que está sugerido no conceito de necessidades básicas de aprendizagem: outorgar uma ênfase maior à qualificação das demandas e avaliação dos resultados e fortalecer fórmulas de parcerias para a ação entre o Estado e o setor não-governamental e entre o setor educativo e outros setores de atividade. (1995: 78)

Os defensores da aplicação da qualidade total nas escolas, como Ramos (1992) e Drügg e Ortiz (1994), afirmam que esta instituição deve funcionar como uma empresa e, assim, deve ser administrada. Defendem uma maior autonomia de gestão, menor burocracia, maior participação, e uma maior flexibilização das estruturas do aparelho estatal. As parcerias são muito bem recebidas e a competitividade é algo valorizado. Afirmam até mesmo que essas medidas por si só já garantiriam uma melhoria da qualidade do ensino e a democratização das relações no interior da escola.

Weber (1993) critica essa proposta de autonomia da escola, pois, para a autora esta levaria a um afastamento do Estado das questões educacionais, o que não resolveria o seu problema, antes pelo contrário, só iria aumentar as desigualdades, na medida em que o envolvimento não garante por si só a qualidade da escola. Oliveira (1997) considera que as

mudanças propostas para essa implementação da autonomia apontam para uma retirada gradual do Estado das políticas sociais e, mais especificamente, da educação, e para a passagem do financiamento e da formulação de políticas para as empresas diretamente ou, indiretamente, através do financiamento de organizações não-governamentais. Essa passagem, de acordo com a autora, abriria caminhos para atrelar a política educacional aos interesses de mercados específicos, em detrimento da população como um todo. O que podemos perguntar ainda sobre essa retirada do Estado é se dessa forma não se estaria criando uma diferenciação entre escolas que possuem uma comunidade organizada, ou se encontram em locais privilegiados, e outras sem essas características. Tal distinção não apontaria apenas para uma diferenciação cultural, mas competitiva, e negaria às localidades menos organizadas o direito a ter uma escola pública de qualidade, com toda infra-estrutura que uma boa escola deve ter.

Para Bruno (1997), esse processo de autonomia, caracterizado por uma mudança no papel do estado, faz parte de uma tendência geral do capitalismo atual, que visa produzir um “produto” de melhor qualidade, o trabalhador. Segundo a autora

... o que está sendo implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativa e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e do tempo (1997: 41)

Chauí vê essa autonomia como técnica administrativa, que faz parte do que ela chama de concepção tecnocrata de autonomia, e a define *como autogestão na produção como modelo de gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática - é a “democratização” dos dirigentes (gerentes e administradores) e o planejamento da participação dos executantes (trabalhadores)* (1990: 305). A partir desta concepção de autonomia, vem se tentando copiar modelos importados, que devem ser seguidos nas políticas educacionais. Estes são transportados para as mais diferentes localidades, cada uma delas com

significativas diferenças em relação ao modelo proposto. Na maioria das vezes, esse processo se caracteriza como uma autonomia por decreto, que contém regras definidas por outros e não por aqueles diretamente ligados à realidade do local que se quer tornar autônomo, contrariando assim o próprio sentido da palavra autonomia.

Paulo Freire, na sua *Pedagogia do Oprimido*, afirma que autonomia e liberdade são construções em processo. Nesse sentido, o que caracterizaria uma escola com autonomia não seria o fato de esta cumprir determinados requisitos técnicos, mas a práxis, como enfatiza Paulo Freire: *A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.* (1987: 67). Ainda nas palavras de Freire, a autonomia só é possível quando os oprimidos conseguem “expulsar” o conteúdo da consciência opressora que os habita para construir um conteúdo novo, fruto da sua própria consciência, ou quando se substitui o discurso e a prática para sujeitos determinados por discursos e práticas dos próprios sujeitos, como diz Chauí (1990).

Luiz Antônio Cunha (1995) chama atenção para um outro aspecto presente no processo de autonomia da escola: a ideologia comunitarista que, para ele, muita vezes está por trás de processos de municipalização. Segundo esse autor, o comunitarismo “em vez de pôr em causa o conjunto do sistema, acaba desempenhando uma função estabilizadora das estruturas políticas mais amplas da sociedade. Isto porque, numa economia cada vez mais interdependente, *as decisões locais a respeito de questões locais são cada vez mais uma ilusão.* (1995: 387). Dessa forma, a autonomia pura e simples poderia levar a um fechamento da escola dentro de si mesma, perdendo o contato com o contexto que a cerca e, conseqüentemente, buscando resolver somente os problemas da comunidade.

Para Arroyo (1995), os problemas da escola são eminentemente políticos e devem ser tratados como tal. Nesse sentido, o autor defende uma reformulação de toda a estrutura do

ensino através de um processo de discussão coletiva. A escola tem uma organização e uma estrutura de funcionamento excludentes, não adiantando por isso tentar gerir democraticamente essa estrutura. Assim, devem ser revistas as lógicas que hoje dominam o sistema escolar, como o ordenamento dos tempos escolares, a organização do trabalho, as grades horárias e o currículo, entre outras.

Outra diferença importante é a que diz respeito à função da educação e da escola em relação à sociedade. Um objetivo assumido por vários autores brasileiros é semelhante aos apresentados pelo Banco Mundial e pela CEPAL: cidadania e competitividade.

Para esse grupo de autores, a reforma educacional em curso em diversos países deve acompanhar as mudanças da base tecnológica e do processo produtivo e direcionar a formação do indivíduo para uma nova cidadania, que se constrói a partir dos desdobramentos decorrentes dessas mudanças, sejam eles éticos, políticos ou sociais. Nesse sentido, a educação deve preparar para uma sociedade globalizada, na qual a competitividade nos mercados internacionais tem grande peso para o desenvolvimento de cada nação. Do grau desse desenvolvimento vai depender a inclusão ou a exclusão dos indivíduos na utilização dos produtos do progresso científico e tecnológico.

Mello (1995) levanta quatro pontos principais que devem ser seguidos pelas políticas educacionais em curso se essas pretendem atender às necessidades impostas pelas transformações sociais, políticas e econômicas. O **primeiro** diz respeito às novas exigências feitas à qualificação de mão-de-obra trazidas pela revolução no campo da informática e pelas mudanças nos meios de comunicação. Somam-se a este aspecto as consequências que estas últimas trouxeram não só para o processo produtivo e sua organização, como também para a distribuição de bens e serviços e para as formas de gerenciamento do trabalho. Nesse novo quadro, o conhecimento, a cultura e a inteligência passaram a ser fundamentais para a produtividade, para acompanhar a modernização em curso e para permitir ao país alcançar

uma maior competitividade. Nesse sentido, a autora afirma que a escola deve preparar o aluno para ser capaz de tomar decisões rápidas, solucionar problemas, liderar, e adaptar-se a novas situações. Para que isso ocorra, a educação deve se voltar para os chamados códigos da modernidade, inseridos nas disciplinas básicas, Matemática, Português, Ciências, História e Geografia, e garantir a formação de habilidades como pensamento abstrato e analítico, compreensão, interpretação, flexibilidade de raciocínio etc.

O **segundo** ponto a ser seguido pelas políticas educacionais trata da necessidade de qualificação para o exercício da cidadania numa nova realidade social. Mello chama atenção para os novos tipos de movimentos sociais que definem temas mais diversificados como preservação do ambiente, direito do consumidor, combate à violência, entre outros. Defende a autora que não basta mais ter uma visão política da sociedade, pois hoje é necessário também possuir conhecimento técnico para levar adiante as mobilizações e encaminhar respostas às demandas. Para a autora, a escola deve contribuir *para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses*. (Mello, 1995: 36)

O **terceiro** ponto ressalta a necessidade da escola preparar o aluno para acompanhar as mudanças tecnológicas produzidas, principalmente, pela informática, além das alterações no campo da comunicação e da informação. Nesse sentido, Mello afirma que

é a população como um todo, e não mais uma elite de iniciados, que precisa aprender os códigos instrumentais para a leitura de um mundo novo, em permanente mutação. O salto educacional do conjunto da sociedade irá, talvez, determinar as diferenças entre países, quanto à produtividade e competitividade (1995: 37).

No quarto e **último** ponto, a autora chama atenção para a importância de se articular este desenvolvimento tecnológico e econômico ao desenvolvimento de uma dimensão social que seja também ética. Segundo Mello, a escola deve ter um papel fundamental na aquisição

de valores e atitudes que acabem com a discriminação, com a violência, com a indiferença frente à desigualdade social e forme uma sociedade mais solidária. O caminho a ser trilhado, na visão da autora, é o da valorização da austeridade no consumo, em oposição a uma ostentação que domina hoje o imaginário social. Para ela, somando essa austeridade com o aumento da competitividade e da produtividade, a escola estará contribuindo muito para a diminuição das desigualdades sociais existentes hoje. E não se pode ter equidade se o sistema educacional não for eficiente para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento do aluno.

Outros autores têm pontos de vista semelhantes para defender a autonomia da escola. Drügg e Ortiz (1994) apontam a importância do conhecimento para a nova sociedade que vem sendo construída. Nela, os indivíduos devem aprender a aprender para poder acompanhar as mudanças tecnológicas em curso e garantir, assim, uma melhor qualidade da mão-de-obra e da participação cidadã. As autoras defendem que a escola deve ser vista como uma empresa que oferece serviços à sociedade e, por isso, deve adequar seus resultados às demandas da sua clientela como um todo. Afirmam também que a qualidade do trabalho depende da qualidade da educação e só atingindo esses objetivos será possível garantir a produtividade e a competitividade necessárias para competir no mercado internacional e assegurar o desenvolvimento do país.

Ramos (1992) afirma que a educação é o principal meio para que o país possa atingir a modernidade pelo domínio do conhecimento e da tecnologia. Só por meio da modernização tecnológica e econômica é que o país poderá alcançar melhor desempenho no atendimento às demandas sociais. A autora concorda com Drügg e Ortiz (1994) na afirmação de que a escola deve ser vista como uma empresa e buscar atender às demandas sociais. Enfatiza também a formação de um cidadão de novo tipo, enriquecido culturalmente e capaz de atuar nos problemas sociais.

Cademartori (1992) dá ênfase à relação entre a melhoria da produtividade e da competitividade e o lado ético e humano do desenvolvimento social. Para ela, os dois pontos devem caminhar juntos, já que uma melhora do desempenho econômico e o domínio da tecnologia são capazes, se estiverem voltados para tal, de diminuir as desigualdades sociais existentes em nosso país. Oliveira (1992) e Trois (1992) também estão de acordo com estas idéias, sendo que o primeiro afirma ainda que a competição entre as escolas acrescentaria mais um elemento na busca da melhoria de sua qualidade e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sociedade como um todo.

Fica nítida a semelhança desse pensamento com as idéias difundidas pela CEPAL e pelo Banco Mundial, entre outros organismos internacionais. Na verdade, essa justificativa para a autonomia tem reunido indivíduos de diferentes áreas de estudo, unindo professores e teóricos do campo educacional com pensadores da área econômica, da administração, do planejamento, entre outros. Outra presença significativa nesse grupo é a de empresários que, em um número cada vez maior, buscam participar de debates no campo educacional, pois entendem que a educação tem um papel importante não só em seus investimentos, como também em um projeto de país e de sociedade que defendem.

Velloso (1993), na época presidente do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais e ex-ministro do planejamento, por exemplo, defende que uma das prioridades para a consecução de um projeto nacional é o investimento em capital humano, na educação voltada para a modernidade. Desse modo, segundo o autor, o país poderá absorver todo o desenvolvimento tecnológico em curso, melhorar a condição social de sua população, e formar um novo cidadão ao atribuir um novo papel à sociedade civil. Esse projeto nacional deve ser feito através de parcerias entre o Estado e o setor privado, por intermédio de uma política industrial que vise uma melhor inserção nos mercados mundiais.

Marcio Fortes (1993), empresário e deputado federal, diz que as modernizações científica e tecnológica são fundamentais para o desenvolvimento do país, e que as ações de natureza social e econômica devem ser vistas em conjunto. A formação do indivíduo, na visão de Fortes, deve estimular a busca de uma ocupação formal, que eleve o seu nível social e intelectual, combatendo assim o aumento da marginalidade.

Albuquerque (1993), na época diretor técnico do Instituto Nacional de Altos Estudos e ex-secretário da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, ressalta que a educação é um dos principais eixos estratégicos para que o país possa atingir um alto progresso técnico e científico e consiga alcançar altos níveis de produtividade e competitividade. Concomitantemente, a educação deve se preocupar com a formação de uma nova cidadania, democrática e participativa. Albuquerque chama atenção para o fato de que a mão-de-obra de baixa qualidade pode ser um dos principais fatores que impedem a modernização produtiva e a competitividade. Nas palavras do autor, *a grande lacuna é de aquisição, na escola, de **basic skills**, ou seja, de competências mínimas, a partir das quais as habilidades exigidas pelo novo padrão tecnológico possam ser desenvolvidas* (1993: 25).

Esses são alguns exemplos que mostram como a preocupação com as diretrizes educacionais vem cada vez mais ganhando espaço nos meios empresariais e econômicos. Os autores supracitados participaram do V Fórum Nacional do Instituto Nacional de Altos Estudos, realizado em maio de 1993, que tinha como tema "As bases dos desenvolvimento moderno" e resultou no livro "Educação e Modernidade". Esse constitui na verdade, mais um dos diversos eventos organizados por representantes do campo econômico para debater a política educacional, cuja importância tem sido significativa nos atuais cenários nacional e internacional. Além disso, podemos verificar também como os argumentos em defesa dessas diretrizes são semelhantes, sejam eles defendidos por educadores, pesquisadores,

economistas, empresários, administradores, etc. Na realidade, esse pensamento representa uma corrente que defende um tipo de sociedade baseada nos preceitos do liberalismo.

Em oposição a essa linha de raciocínio, estão os autores que defendem a construção de um outro tipo de sociedade baseada nos princípios socialistas. Esses autores argumentam que, mesmo afirmando ter um compromisso com a equidade, com a diminuição da desigualdade social, nesta sociedade liberal, a igualdade jamais será para todos, pois baseia-se nos preceitos capitalistas.

Gadotti (1983) afirma que a educação dialética deve se preocupar com a formação do homem enquanto ser político, coletivo, que se opõe ao homem individual do liberalismo. Para o autor, a educação não pode ser neutra, tem que ter uma perspectiva de classe para combater a exploração inerente ao método de produção capitalista. A educação constitui, então, um instrumento de luta contra a dominação, que se baseia em duas categorias fundamentais. A primeira delas é a ideologia que nega a educação como neutra, apontando-a como sendo de classe. A segunda defende que a formação do homem deve ser feita através do trabalho e para o trabalho, sendo este entendido como instrumento de transformação do mundo. O homem, nessa concepção, constrói-se socialmente pelo trabalho, realiza-se pelo trabalho, descobre-se como ser da práxis, que é ao mesmo tempo individual e coletiva.

Em outra obra, Gadotti (1994) destaca que uma das principais formas de opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes, pois enquanto uns ficam à distância, com o poder de determinar o que deve ser feito, outros têm o papel de meros executores de ordens. O trabalho, nesse caso, perde completamente seu sentido, destituindo-se do caráter humanizante que o autor aponta na obra citada anteriormente. Trata-se, na verdade, de um trabalho alienante. Esse fato se agrava quando entre em cena o discurso da competência, que nega àqueles que fazem a educação no seu cotidiano o direito de falarem sobre ela. Só os especialistas têm o poder de tratar do tema. Para o autor, os dois movimentos históricos que

vem lutando por uma escola democrática e de boa qualidade deveriam se unir para realizar uma revolução na educação. Dessa forma, o movimento em defesa da educação pública e o movimento por uma educação popular devem lutar para que qualquer projeto educacional passe a estar enraizado no cotidiano daquele que faz a educação no seu dia-a-dia. Só assim a escola poderá ser popular.

Ao analisar as concepções educacionais liberal e dialética, Gadotti afirma que

Enquanto a concepção tecnoburocrática manifesta-se predominantemente pelos canais da sociedade política, a concepção dialética expressa-se eminentemente pelos canais de organização popular, pela sociedade civil. Essa situação, aliás, não é novidade; em pleno século passado Marx combatia já a tutela do estado burguês sobre a educação, indicando que na sociedade socialista o controle da educação pertenceria à sociedade civil. (1983: 159)

Saviani (1991) destaca que uma pedagogia revolucionária deve se basear na igualdade real entre os homens, e não em uma igualdade formal, como o faz a pedagogia liberal. Para o autor, a educação é mediadora de uma prática social global. Sendo assim, não pode medir o grau de democratização dentro de si mesma, mas da partir própria prática social, mesmo após o término da ação pedagógica. O autor diz que a democratização realizada no interior das escolas não é suficiente para se chegar a uma sociedade democrática e que o trabalho desenvolvido na escola deve ser articulado com a democratização da sociedade como um todo. Para Saviani, a educação se relaciona com a sociedade de uma forma dialética, pois ao mesmo tempo em que é determinada por ela, influencia na sua realidade. A educação, na visão de Saviani, é, então, instrumento de transformação de uma sociedade que, apesar de se afirmar democrática, livre, solidária etc, na verdade só o faz verbalmente, pois a divisão de classes que efetua faz com que haja sempre dominantes e dominados.

Tomaz Tadeu da Silva (1995) adverte que a educação voltada para a modernidade, produtividade e competitividade prioriza as necessidades econômicas em detrimento das necessidades humanas. Para o autor, esse direcionamento, ao se afirmar como o único

verdadeiro, oculta outras possibilidades mais interessantes para as necessidades humanas. Nesse caminho, expressões como igualdade e justiça social ficam atreladas a conceitos como eficiência, produtividade e competitividade, palavras que sempre tiveram um vínculo estreito com a esfera produtiva. O autor afirma que, se a educação se encontra em sérias dificuldades hoje, esse fato é devido a uma priorização da esfera produtiva em detrimento da esfera social na distribuição de recursos.

Frigotto (1995) aponta diferenças substanciais entre o projeto educacional proposto pelos liberais e o apresentado pelos defensores do socialismo. Na concepção do projeto socialista está a preocupação com a emancipação humana em primeiro lugar. Nas palavras do autor:

Se a luta hegemônica se desenvolve sob uma mesma materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônica, as alternativas em jogo no campo dos processos educativos se diferenciam tanto pelo processo quanto pelo conteúdo humano e técnico-científico. A educação ou mais amplamente a formação humana ou mesmo os processos de qualificação específicos para fazer face às exigências econômicas, numa perspectiva socialista democrática, têm como horizonte permanente dimensões ético-políticas inequívocas. (1995: 173)

O autor alerta que colocar um aumento de produtividade como condição para uma melhoria da condição social é um engodo. Isso porque a falta de capacidade de consumir, de parte da população, não decorre da escassez da produção, mas de mecanismos sociais que fazem com que a distribuição dessa produção seja completamente desigual.

Maria Alice Nogueira (1993), em seu trabalho sobre a questão educacional em Marx e Engels, expõe o que esses autores pensavam em relação à atuação do Estado no campo educacional. Marx e Engels defendiam a formação de um homem completo, através da união da educação com o trabalho, do trabalho manual com o intelectual, da teoria com a prática, rompendo com a divisão do trabalho e abrindo caminho para o fim da relação de exploração e da sociedade de classes. Tendo a educação um papel importante na luta de classes, Marx e

Engels apresentavam temores no controle dos processos educacionais pelo Estado burguês. Isso porque esse Estado, na verdade, defende os interesses da classe dominante, e não o interesse geral da sociedade. E, ao aparecer autonomamente em relação a essa mesma sociedade, atua como se fosse um árbitro neutro nas relações entre as classes. Justo por isso Marx defende que caibam às "organizações locais", que Nogueira (1993) identifica como sendo a sociedade civil, a tarefa de gerir o ensino. Desta forma, os próprios trabalhadores poderiam definir as diretrizes educacionais de suas escolas e direcioná-las para os interesses das camadas populares.

É nesse sentido que os autores defendem a atuação da sociedade civil na gestão do sistema educacional, a partir de uma diretriz bem definida e de um sentido político bem delineado. A escola cidadã, apontada por Gadotti (1994), ou a ampliação da esfera pública com o acesso e manejo do fundo público pelos sujeitos sociais coletivos, citada por Frigotto (1995), são algumas das formas apresentadas para se garantir a democratização real da sociedade, como nos fala Saviani (1997). É este tipo de intervenção da sociedade sobre o Estado que vem sendo uma das principais reivindicações dos educadores relacionados ao movimento popular. E é nesse sentido que esse grupo de autores, e outros ligados aos movimentos de esquerda, reivindicam a autonomia para a escola.

Os defensores da autonomia identificados com essa perspectiva afirmam a necessidade de aumentar a participação da população nas decisões da escola, criticam a excessiva burocratização do Estado, defendem a construção de uma proposta política-pedagógica de acordo com a realidade de cada escola, entre outros aspectos. Porém, na visão deste grupo, todas essas medidas, que fazem parte ou não do processo de autonomia da escola, não servem ao propósito de que o aluno saia em condições de melhorar a produtividade e a competitividade do país, mas para que a escola ofereça uma educação voltada para os interesses da maioria da população. Ao atuar dessa forma, a escola estaria contribuindo,

segundo esses autores, para a transformação da sociedade, que se construiria sob princípios mais justos, sem divisão de classes.

2.6 QUALIDADE DO ENSINO E DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO

Como pudemos verificar apesar de apresentarem aspectos aparentemente semelhantes na implementação, os projetos de autonomia expostos são baseados em concepções bem distintas de educação, de escola e de sociedade, o que os torna, no âmbito geral, bastante diferentes. Entretanto, ambos afirmam buscar a democratização da educação e a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse sentido, faz-se necessário definir esses dois termos, democratização e melhoria da qualidade do ensino, para não correremos o risco de elegermos como metas expressões ambíguas, que podem ter mais de um significado, ou até mesmo um significado vazio. Acreditamos que essa necessidade de definição também advém do fato de que a democratização e a qualidade do ensino, na condição de objetivos, não podem ser conceitos fluidos, pois, desta forma, não conseguiremos avaliar se as propostas conseguiram ou não atingi-los. Além disto, é importante ressaltar que projetos com objetivos fluidos correm o sério risco de transformar os meios em fins em si mesmos, pois, ao serem implementados, podem interpretar como encerrada a sua missão.

O conceito de qualidade do ensino é, assim como a idéia de autonomia, algo que vem sendo alvo de debates nos meios educacionais. Em algumas situações, ele é utilizado simultaneamente como meio e fim (pelo defensores da aplicação da técnica de qualidade total na educação) e em outras é visto como um dos principais objetivos de qualquer política educacional. Por um lado, é abordado como meio para se atingir uma condição “moderna”, na qual o país possa ter indivíduos mais capazes de se adaptarem ao novo contexto de

competitividade e às transformações constantes. Por outro lado, é tomado como fim em si mesmo, pois qualidade do ensino é sinônimo de cidadania e capacidade não só de se adaptar a uma realidade, mas de compreendê-la e de atuar sobre ela para transformá-la na direção escolhida. Não pretendemos dar continuidade a esta discussão específica, mas afirmar a nossa escolha por uma definição de qualidade mais voltada para a segunda vertente, defendida por autores como Arroyo (1995), Gentili (1995), Silva (1995), Frigotto (1995) e Freire (1987). Para esses, a qualidade está diretamente relacionada com igualdade, com justiça social e, conseqüentemente, com democratização. Assim, os dois conceitos se definem conjuntamente. Qualidade é garantir o direito de todos à educação, formar cidadãos, pessoas com amplos direitos, capazes de decidir sobre o seu próprio destino e transformar a realidade que os cerca. Como diz Arroyo:

A qualidade na educação passa pelas virtualidades educativas da materialidade da instituição escolar (...). A escola sempre esteve colada aos processos de produção e reprodução da existência, construção dos direitos sociais, a vivência digna da infância em tempos e espaços humanos e humanizadores. (1995: 60 e 61).

Já a democratização que deve atingir a escola pública precisa ir além da chamada democratização da gestão, pois visa a formação de um projeto alternativo de sociedade e de escola, que seja capaz de alterar as atuais características excludentes de ambas. Como diz Miguel Arroyo (1995), os problemas da escola não se resumem a problemas de gestão, pois *não é suficiente tentar gerir democraticamente uma instituição social que é antidemocrática e excludente* (1995: 63). O direito à educação deve ser garantido através da defesa da escola pública e esta deve instrumentalizar os indivíduos para transformar a sociedade e a própria escola, democratizando a ambas. Na verdade, a democratização da sociedade e da educação estão intimamente ligadas, assim como o próprio discurso da qualidade. Como diz Gentili:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir

contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isso não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo”, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita esse direito, não o mercado. (1995: 176)

Weffort, em seu livro "Por que democracia?", afirma que esta jamais poderá se consolidar em uma sociedade que afirme um caminho como o único possível. Para o autor, *nenhuma democracia se construiu jamais como simples reflexo de exigências inelutáveis da história* (1984: 31) e qualquer ação política concebida como uma determinação das circunstâncias será sempre conservadora e autoritária. Assim, podemos entender que a democracia a ser buscada pelo projeto de autonomia da escola não pode jamais ser uma contingência da situação econômica do mundo globalizado, sob pena de deixar de ser um projeto democrático para ser autoritário e conservador.

A democracia que se deve buscar é, ao nosso ver, o que Weffort (1984) chama de democracia revolucionária. Essa democracia estende as conquistas dos trabalhadores a todos os indivíduos e deve ser ao mesmo tempo um valor universal e um instrumento das camadas populares contra a burguesia e as elites dirigentes. Ela é um valor universal porque é de todos, porque tem uma ligação inseparável com a conquista da dignidade por todos os homens e porque aparece no discurso de todos os segmentos políticos como um objetivo a ser alcançado. Como diz Weffort, *na própria luta dos divergentes e dos contrários em torno do sentido da democracia, está a afirmação da democracia como um valor geral* (1984: 61). Ao mesmo tempo em que possui esse valor geral, a democracia que escolhemos como objetivo deve ser, como conceitua Weffort, ao citar Norberto Bobbio, *subversiva* (Bobbio, ? : 53, apud Weffort, 1984: 119). Na escolha por esta forma de democracia, já aparece a nossa opção pela

chamada democracia socialista, situando-nos no embate pela hegemonia do conceito de democracia, que opõe democracia socialista e democracia burguesa.

Para melhor explicar essa democracia, Weffort cita Rosa Luxemburgo, que diz que *as formas democráticas da vida política de cada país realmente envolvem os fundamentos mais valiosos e inclusive os mais indispensáveis da política socialista* (Luxemburgo, ? : 241, apud Weffort, 1984: 119). Conclui o autor que não será possível chegar ao socialismo se não houver uma luta pela hegemonia democrática e pela radicalização do conceito de democracia. Essa luta é travada no cotidiano, através da construção de alternativas de poder popular que rompam com o domínio do capital sobre o trabalho e sobre as necessidades humanas.

De volta à educação, podemos entender que a gestão democrática da escola pública deve se enquadrar, ao nosso ver, nesse contexto de busca da radicalização da democracia. Nesse sentido, deve ser construída no dia-a-dia, como uma alternativa de poder popular que vise o controle da sociedade sobre o estado, pondo este último a serviço dos interesses das classes populares. A escola deve, dessa forma, interagir dialeticamente com a sociedade, determinando-a e sendo por ela determinada, pois não existirá democracia no espaço escolar se esta não estiver relacionada com a ampliação da democracia na sociedade. Retomamos também a nossa discussão sobre o conceito de qualidade na educação, optando por uma qualidade que possibilite instrumentalizar os indivíduos para a construção de uma sociedade mais democrática. A qualidade não se traduz, então, na competitividade e na produtividade, mas na construção de uma sociedade mais justa, onde haja uma radicalização da democracia.

Como podemos perceber, os conceitos de qualidade na educação e gestão democrática que devem guiar o projeto de autonomia da escola, na nossa visão, estão completamente interligados entre si e na busca pela construção de uma sociedade mais justa. Eles apontam para uma radicalização da democracia, sendo esta baseada na concepção socialista, que prega o fim da sociedade dividida em classes e da exploração imposta pelo capital ao trabalhador. É

esta concepção de qualidade e democratização que iremos utilizar, juntamente com todos os conceitos que foram expostos até então, para analisar, no próximo capítulo, o projeto de autonomia da escola pública, apresentado e implementado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro entre 1995 e 1998.

CAPÍTULO 3

ESCOLA PÚBLICA E AUTONOMIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

3.1 INTRODUÇÃO

No início de 1995, assumia o Governo do Estado do Rio de Janeiro o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), representado pelo Governador Marcello Alencar. No mesmo ano, assumia também Fernando Henrique Cardoso, presidente da República eleito pelo mesmo partido do Governador, o PSDB. Essa coincidência de partido fez com que muitas das políticas adotadas por ambos os governantes fossem semelhantes, ou que pelo menos tivessem uma diretriz comum. Na verdade, podemos dizer que nos quatro anos em que estive no Governo, Marcello Alencar seguiu as mesmas diretrizes do Governo Federal, implementando políticas que estavam de acordo com as orientações vindas do Governo Fernando Henrique. Dessa forma, assistimos a privatização de empresas como o BANERJ, a LIGHT, o Metrô, a CONERJ, entre outras, ligadas ao Governo do Estado. Presenciamos, portanto uma clara preocupação em diminuir a atuação do Estado, traduzida também pelo estabelecimento de parcerias com entidades da sociedade civil e por meio de terceirizações como as que ocorreram em alguns hospitais públicos de sua responsabilidade. Fomos testemunhas da implementação de medidas que tinham a intenção de reduzir os gastos públicos para viabilizar o ajuste fiscal almejado pelo Governo Federal. Observamos um incentivo à participação de empresas privadas em áreas de atuação que eram anteriormente exclusivas do Estado, como a saúde pública, a telefonia, a energia elétrica, a educação pública entre outras.

Na realidade, podemos verificar que as medidas tomadas pelo Governo Federal, e acompanhadas pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, seguem as orientações prestadas pelo organismos internacionais, principalmente o Fundo Monetário Internacional e o Banco

Mundial. Essas medidas políticas e econômicas, como já foi dito, eram vistas como a única saída para que o país pudesse contornar a crise econômica que atingiu o mundo todo, mas que refletiu seus efeitos com maior vigor nos países em desenvolvimento. Assim, a redução dos gastos públicos, as privatizações, a abertura comercial, a desregulamentação do mercado, o incentivo ao investimento privado em infra-estrutura, a flexibilização do mercado de trabalho, a busca pela focalização da cobertura da política social sobre os grupos mais pobres, entre outras, são medidas que o Governo Fernando Henrique procurou implementar para seguir as orientações dos organismos internacionais. Da mesma forma, nos Estados, a hegemonia dessas idéias traduzia-se no grande número de Governadores que foram eleitos defendendo-as, sem esquecer que essas mesmas idéias compuseram a forte aliança político-eleitoral de sustentação do Governo Federal. O Governo Marcello Alencar foi, então, um entre muitos outros que defenderam e implementaram o ideário proposto pelos organismos internacionais.

O que acontece na educação não difere muito dos outros campos, ainda mais se lembramos que as políticas educacionais vem recebendo uma atenção cada vez maior por parte dos detentores do poder econômico. Recordemos que a educação tem, na nova sociedade baseada na informática, nos modernos meios de comunicação e na flexibilização da estrutura produtiva, um papel fundamental. Isso porque além de manter seu papel de formação, que pode corroborar ou contestar uma realidade social, exerce uma influência crescente no incremento da produção. Educação e produtividade estão cada vez mais interligadas na visão dos homens de negócios e dos defensores de uma sociedade "moderna", "pós-capitalista" ou do terceiro milênio. Para estes, um país só poderá crescer e diminuir as desigualdades sociais se aumentar a sua produtividade e competitividade nos mercados internacionais, sendo que estas prerrogativas dependem muito do nível educacional da população. Consequentemente, a educação deve seguir diretrizes que integrem sua atuação com as demais políticas, formando indivíduos preparados para atuar nessa nova sociedade. Só

assim os países poderão superar a crise mundial e retomar o caminho do desenvolvimento, viabilizando a redução das desigualdades sociais.

O Governo brasileiro é mais um dos que adotam essa linha de raciocínio e defendem a implementação da política educacional proposta pelo Banco Mundial e pela CEPAL, já expostas aqui. Nesse sentido, vem direcionando suas ações para o caminho sugerido pelos organismos internacionais e implementando medidas que, se não põem diretamente em prática suas propostas, pelo menos facilitam a sua vigência futura. Nesse sentido, podemos afirmar que a disputa ocorrida quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentada no primeiro capítulo de nosso trabalho, foi um dos principais exemplos do que estamos defendendo. Caso essa lei fosse aprovada de acordo com os interesses dos movimentos sociais ligados à educação, mesmo com as concessões feitas durante a sua tramitação na Câmara dos Deputados, criaria maiores dificuldades para o Governo implementar as idéias defendidas pelos organismos multilaterais. Tal afirmação encontra respaldo no projeto que vinha da Câmara e apresentava diversas regulamentações limitando a ação livre do Governo, além de prever uma maior participação da sociedade civil na formulação e implementação das políticas governamentais.

Com liberdade para implementar a política educacional que mais lhe aprouvesse, uma vez que conseguiu aprovar o texto da LDB que mais lhe interessava, o Governo Fernando Henrique passou a incorporar, através de medidas pontuais e paulatinamente, as diretrizes propostas pelos organismos internacionais. Assim, como preconiza o Banco Mundial, o Governo prioriza o ensino primário, cria os parâmetros curriculares nacionais, valorizando os "códigos da modernidade", direciona recursos para melhoria dos insumos educacionais, como no caso do programa do livro didático, repassa recursos diretamente para as escolas, incentivando a autonomia, busca parcerias com a iniciativa privada incentivando projetos como o telecurso, ministrado ou não nas chamadas telesalas. Todos esses são apenas alguns

exemplos de iniciativas do Governo Federal identificadas com as determinações dos organismos internacionais, conformando um "receituário" que, como foi visto, atinge vários segmentos da política governamental.

Nos Estados que procuraram, nestes últimos quatro anos, acompanhar as diretrizes do Governo Federal, a política educacional assumiu aspectos bastante semelhantes, principalmente no que diz respeito ao discurso. Isso porque os Estados, mais do que os municípios, passaram, e ainda passam, por graves dificuldades econômicas, decorrentes da crise mais geral e da concentração de recursos nas mãos do Governo Central. O Fundo de Estabilização Fiscal (FEF) é um exemplo de mecanismo que desvia verbas dos estados para a federação. Na educação, a criação do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF), que distribui recursos para o pagamento de professores de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental, aumentou o percentual da receita educacional dos estados e municípios no que se refere ao ensino fundamental, mas diminuiu a participação da união centralizando recursos. Assim, nos estados onde o ensino fundamental já havia sido municipalizado, como é o caso do Rio de Janeiro, os governos estaduais perderam recursos para os municípios agravando a crise econômica destes estados. Apesar disso, conforme iam implementando seus projetos, tanto na prática quanto na retórica, estava nítida a influência do Governo Federal e dos organismos internacionais. No Rio de Janeiro, este aspecto fica claro no discurso do Governo sobre a melhoria da qualidade na educação, na defesa dos códigos da modernidade, na busca de implementação da autonomia da escola, entre outros exemplos possíveis.

3.2 A PRIMEIRA PROPOSTA DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

No início do Governo Marcello Alencar, em julho de 1995, uma proposta é enviada às escolas, para ser discutida e devolvida à Secretaria de Educação através de relatórios feitos pelos professores. Esse documento intitulado "Uma proposta: educação de qualidade" chegou às escolas com a determinação de ser devolvido em um prazo muito curto, (contrariando o seu próprio texto, que previa dois meses para a avaliação), o que praticamente inviabilizou a sua discussão. Além disto, apesar de o documento prever uma discussão com a sociedade, esta acabou não acontecendo, já que nem mesmo a entidade que representa os profissionais da educação no Estado, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE), tomou parte dela. Na verdade, a discussão apresentava mais o caráter de cumprimento de uma tarefa burocrática, tendo sido muito comum a escolha de um professor, pela direção da escola, para fazer o relatório a ser enviado para a Secretaria. Outro indício do caráter burocrático desta discussão foi o de que, apesar de afirmar que representantes regionais seriam reunidos para discutir o conteúdo dos relatórios, não houve nenhum retorno para as escolas no que diz respeito ao assunto. Se houve alguma discussão sobre o seu conteúdo, esta envolveu exclusivamente os formuladores da política educacional do Governo do Estado.

Já na apresentação da proposta, feita pela Subsecretária de Desenvolvimento da Qualidade da Educação, fica clara a influência das idéias defendidas pelos organismos internacionais. Ao listar os principais pontos que seriam desenvolvidos durante a exposição, a Subsecretária relaciona: o novo papel que o Estado deve assumir, restrito à articulação e à equalização de benefícios; a formação do cidadão do terceiro milênio, baseado em um novo paradigma da qualidade: o aprender a aprender; a descentralização pedagógica e o uso de

tecnologias educativas; a autonomia da escola; a valorização do professor baseada na sua produtividade; a avaliação do sistema e a unificação do sistema educacional.⁴

O documento é dividido em seis partes, nas quais são apresentados os pressupostos políticos filosóficos, as diretrizes a serem seguidas, a estrutura do sistema de ensino, o desenvolvimento da qualidade da educação, a avaliação e a visão sobre a descentralização pedagógica. Vejamos um pouco cada um desses pontos.

Nos pressupostos políticos filosóficos, a proposta faz um pequeno levantamento da crise que o país atravessa e aponta para a necessidade de construção de um novo modelo de desenvolvimento, no qual a educação tem um papel central. A justificativa baseia-se no pressuposto de que a escola é, na visão do Governo, um espaço onde se deve aprender a participar da sociedade, seja na produção, na gestão ou no usufruto dos bens produzidos. Para essa aprendizagem seja viabilizada, é preciso que o indivíduo esteja apto a competir no mercado de trabalho, que conheça seus direitos e deveres, que exerça seus direitos políticos e desenvolva valores como a fraternidade, a solidariedade, o respeito à individualidade, entre outros.

Mostrando concordância com as diretrizes dos organismos multilaterais, os pressupostos políticos e filosóficos defendem ainda um reformulação da atuação do Estado, já que *há, hoje, um consenso em torno da ineficiência do papel do Estado* (Estado do Rio de Janeiro - Subsecretaria de Desenvolvimento da Qualidade da Educação, 1995: 4). Dessa forma, a proposta defende a revisão da atuação centralizada do Estado, a repartição das tarefas com a sociedade, a diminuição da burocracia que consome recursos, a agilização no atendimento das demandas sociais. O documento afirma que essas metas só serão alcançadas se o Estado incluir a sociedade nas decisões a serem tomadas, se repartir com ela as suas

⁴ Esse ponto diz respeito à divisão realizada na educação pelo Governo Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT), no seu segundo governo (1990/1994). Neste período, foi criada uma secretaria extraordinária somente para cuidar do II Plano Especial de Educação, que acontecia nos Centros Integrados de Educação

atividades, atuando mais no acompanhamento, na avaliação e na socialização das experiências para que elas possam ser equalizadas. A partir daí, aponta para a necessidade de fortalecimento do poder local, já que este é, na sua visão, uma tendência mundial, elegendo a escola como o centro do sistema educacional.

A proposta finaliza a exposição de seus pressupostos políticos e filosóficos afirmando que o cidadão do terceiro milênio deve estar sintonizado com as mudanças no campo da informação, com o surgimento das novas tecnologias. Desse modo, valorizando a eficiência, o conteúdo, a competência no manuseio das novas tecnologias, será possível intensificar a busca por novos mercados em um mundo globalizado. Neste contexto, o aluno deve aprender a aprender, tendo a garantia de um currículo mínimo, no qual estão inseridos os conteúdos necessários para a formação de um novo cidadão. Novamente, aparecem expressões e conceitos que vão de encontro à visão dos organismos internacionais, tornando nítida a importância central que tem a busca por novos mercados, a competitividade e a produtividade.

No capítulo sobre a aplicação dos pressupostos políticos e filosóficos, vemos mais alguns itens importantes para a caracterização dessa proposta. São apresentadas nove diretrizes que enfatizam e complementam estes pressupostos, fornecendo alguns indícios dos caminhos que deveriam ser trilhados para atingi-los. O primeiro diz respeito à função da escola como transmissora do conhecimento acumulado e enfatiza o conteúdo curricular mínimo necessário para que a cidadania plena seja alcançada. O segundo é a valorização e o respeito pelas características individuais de cada pessoa para que as vocações possam ser desenvolvidas. O terceiro afirma a democracia como dogma em todos os níveis da política educacional, apontando para a necessidade do debate de idéias. O quarto trata da transparência dos resultados para que a população possa avaliar o desempenho do sistema e cobrar melhorias. Acentua, este ponto, a importância da avaliação na formação do cidadão e

Pública, os CIEPs, e nos Ginásios Públicos, os GPs. Estes funcionavam em horário integral e tinham uma proposta pedagógica diferente da que era utilizada nas outras escolas da rede de ensino.

defende a criação de um sistema que analise todas as instâncias da política educacional. O quinto ponto fala sobre a descentralização. Vejamos um pouco mais este ponto.

De acordo com a proposta, *no mundo inteiro discute-se a gestão da escola como determinante da qualidade do ensino* (idem, ibidem: 9). O Estado, por conseguinte, deve, nesse momento, descentralizar recursos e competências para que o cidadão passe a ser ator e não mero espectador das políticas públicas. Para a proposta, é através do comprometimento de todos que a educação poderá avançar. Nesse sentido, a autonomia da escola deve ser vista como uma parceria da sociedade com o Estado, já que se atribui à comunidade a responsabilidade por construir um projeto de gestão que atenda os aspectos culturais, pedagógicos, administrativo e orçamentário-financeiro. Por outro lado, o Estado deve garantir a equalização, compensando as diferenças entre as regiões, o currículo mínimo, e as normas gerais do sistema. Torna-se claro, aqui, ao nosso ver, uma visão da descentralização como divisora de tarefas, com uma responsabilização maior da sociedade pela manutenção da escola pública e com uma diminuição da atuação do Estado.

O sexto ponto fala sobre a formação de recursos humanos, de forma independente da Secretaria de Educação, através de convênios com universidades e instituições de pesquisa. O sétimo aponta para a necessidade de elevar o status do magistério, tanto no nível socio-econômico como no cultural. O plano de carreira, as avaliações e instrumentos de medição da produtividade são citados como mecanismos capazes de alterar a situação atual. O oitavo item menciona a necessidade de desenvolver novas tecnologias capazes de viabilizar o ensino à distância para o aluno e o aperfeiçoamento do professor. Cita ainda a importância do manuseio das novas tecnologias de informação e comunicação, e do aprendizado e domínio dos novos *paradigmas de administração para a qualidade* (Ibidem: 10). O último item prega a articulação da política educacional com as demais políticas sociais através de três eixos: o

currículo; a relação da escola com o mundo do trabalho e políticas sociais que garantam a permanência do aluno na escola.

Após apresentar as diretrizes, o documento passa a tratar da estrutura do sistema de ensino. Mostraremos aqui apenas algumas partes do que foi explanado, sem entrar no mérito da estrutura do sistema, já que esta escapa ao objeto do nosso trabalho. Nesta parte do documento, são apresentados os diversos segmentos que compõem o Sistema Estadual de Ensino e, durante esta exposição, novamente são citados os valores que devem ser buscados pela educação. Assim, quando trata do ensino médio, a proposta reafirma a necessidade de se formar um aluno capaz de ocupar um lugar na modernidade que se aproxima, ressalta a importância de preparar o indivíduo para um mundo competitivo. Na apresentação do ensino técnico profissional, o documento afirma que

Na verdade, uma sólida formação geral aliada à prática profissional, parece ser, sem dúvida uma das respostas aos desafios do mundo moderno, em que a força de trabalho - disponível, crescente, ágil, atualizada - pode ir ao encontro da aceleração do progresso tecnológico e da revolução gerencial, porque se sustenta na maior capacidade de aquisição do conhecimento e de compreensão de idéias e valores. (Idem: 16)

Aqui fica mais uma vez evidente a relação estabelecida entre educação, conhecimento e desenvolvimento, base das propostas do Banco Mundial e da CEPAL. No capítulo referente à formação de professores, o documento enfatiza novamente a necessidade de valorizar o aprender a aprender. Assim, ao dominar a competência para o manejo e produção do conhecimento, o professor terá condições de ensinar, de uma forma criativa, o aluno a pensar.

No ponto seguinte, são expostos os requisitos necessários para o desenvolvimento da qualidade da educação. Assim, primeiramente, o documento apresenta os princípios que compõem o novo paradigma de qualidade. O primeiro, e mais enfatizado, é que a educação é responsabilidade de todos. Os outros são: a avaliação baseada na construção de novos conhecimentos; a transparência; e a educação baseada na percepção global do aluno.

Posteriormente, parte-se para a discussão sobre a ação pedagógica, listando sete pontos fundamentais para a construção de um projeto pedagógico que socialize o conhecimento. São eles: a cultura, como elemento de construção social, formadora de conhecimentos, crenças e sentimentos; o desenvolvimento curricular, como foco de ação da escola; a conquista da autonomia, a partir do compromisso social com a comunidade; a função social e política do professor, interligada à sua valorização como profissional; os centros de apoio ao professor e ao aluno; os programas de leitura e livro didático; e as tecnologias avançadas.

Novamente não vamos nos deter nesses itens, mas apenas citar algumas passagens que consideramos relevantes. Ao expor o desenvolvimento curricular, a proposta menciona mais uma vez os conteúdos mínimos obrigatórios para se atingir a cidadania plena e enfatiza o aprender a aprender. No ponto sobre a autonomia, valoriza a participação na gestão da escola como uma forma de aprendizado para participar da gestão da sociedade. No item sobre as tecnologias avançadas, a proposta afirma que não se pode perder de vista a busca por uma melhora na eficiência e na qualidade do desempenho dos alunos, e que estas dependem de um bom uso das tecnologias disponíveis. De uma modo geral, esta parte do documento mostra a preocupação em integrar ações pedagógicas com os pressupostos determinados anteriormente. Assim, relaciona o aprender a aprender, o conteúdo mínimo, a integração à modernidade, ao incentivo à iniciativa do aluno, à valorização da sua cultura e participação, ao incentivo à leitura, etc.

O quinta parte, que trata da avaliação, propõe a aplicação deste recurso em todo o sistema educacional, a fim de garantir a eficiência do seu funcionamento. Assim, o desempenho do sistema deve ser avaliado sem perder de vista que [...] *a qualidade do seu produto final, que depende, necessariamente, da qualidade do seu funcionamento representa, em termos operacionais, o objetivo a ser atingido e o foco dos procedimentos da avaliação.* (Idem: 36 e 37) A partir daí, o documento expõe cada parte do sistema a ser avaliada e os

procedimentos necessários para realizar esta avaliação, relacionando também esses procedimentos com os pressupostos apresentados. No último ponto, sobre a descentralização pedagógica, a proposta novamente ressalta o processo de descentralização como pré-requisito de uma educação de qualidade e da construção de uma sociedade moderna. Da mesma forma que no ponto anterior, fica clara a visão de que a educação, nesta proposta, deve funcionar como um sistema integrado, que busca garantir a qualidade do processo e do produto final: o cidadão do terceiro milênio.

Essa proposta, que apresentamos aqui, tem, ao nosso ver, uma grande preocupação com a gestão escolar, reservando a esta o poder de alterar o caráter excludente da sociedade atual. A relação entre educação, conhecimento e desenvolvimento aparece em diversos momentos, deixando clara a *centralidade da Educação* (Idem: 2) na construção de um novo modelo de desenvolvimento para o país. Dessa forma, a descentralização e a autonomia da escola são transformadas em fórmulas mágicas capazes de resolver todos os problemas da sociedade. Nesse sentido, os problemas políticos, que estão na raiz da desigualdade social, viram problemas administrativos, que poderiam ser resolvidos com a aplicação da técnica mais correta.

Identificado com as propostas dos organismos internacionais, adotada também pelo Governo Federal, do mesmo partido do Governador, o documento apresenta nas suas entrelinhas uma clara visão economicista da educação. Isso porque atrela, da mesma forma que o Banco Mundial e a CEPAL, a redução das desigualdades sociais a uma melhoria da produtividade e da competitividade, fornecendo um caráter central à educação no processo de promoção desta melhoria.

A fórmula para se atingir estas mudanças também é bastante semelhante no documento e nas propostas dos organismos internacionais. Inclusive, podemos encontrar dentro da proposta do Governo os sete pontos cruciais defendidos pela CEPAL para o

desenvolvimento de uma política educacional. Aparece claramente no documento a necessidade de aproximação do sistema educacional com as demandas da sociedade. Expõe-se também a defesa dos códigos da modernidade, não nesta mesma expressão, mas na preocupação da garantia de um currículo mínimo, de acordo com os princípios da cidadania plena, além da recomendação para que estes sejam integrados de forma criativa. Da mesma forma, está presente no texto a preocupação em responsabilizar a sociedade como um todo pelos destinos da política educacional e a ênfase no papel do professor. Finalizando os pontos defendidos pela CEPAL, vemos a preocupação, velada mas presente, de dividir o financiamento da educação com a sociedade, e a busca de parceria e de cooperação, inclusive internacional.

É perceptível também que a proposta baseia-se em uma concepção liberal de educação. Isso porque o indivíduo que se busca formar é aquele que deve ter seu talento valorizado a fim de competir em igualdade de condições em uma sociedade plural. A desigualdade existente é devida a uma má formação dos indivíduos, a um atraso no desenvolvimento produtivo das nações e à baixa competitividade de ambos. Todos esses empecilhos são resolvidos com uma educação que prepare os sujeitos para a modernidade que se aproxima, que lhes dê condições de acompanhar o progresso técnico, os avanços no campo da comunicação e da informática e as novas formas de produção. Com indivíduos assim, os países terão condições de englobar esses mesmos progressos, produzir tecnologia, aumentar a sua produtividade, competir em melhores condições no mercado internacional. Inseridos nesse processo de desenvolvimento, os países estarão aptos a ter um número cada vez maior de pessoas usufruindo dos bens sociais. A sociedade que se busca construir é a mesma em que vivemos, somente com alguns ajustes.

As competências, ou os *talentos, aptidões e manifestações culturais* (idem: 7), que se buscam desenvolver no projeto apresentado, têm uma conotação estritamente individual.

Nesse sentido, a responsabilidade pela conquista de um emprego é exclusivamente do indivíduo, da sua capacidade ou não de ser empregável, de aprender a aprender e resolver problemas, estando em dia com as novas necessidades requeridas pelas modernas modalidades de organização da produção. O problema da desigualdade social, do desemprego, passa a ser principalmente de cada sujeito, e não da sociedade. Se o sujeito se esforçar, vai conseguir inserir-se no mercado de trabalho, contribuir para a construção de uma sociedade harmônica e ajudar na melhoria das condições socio-econômicas do seu país.

É interessante perceber também como o projeto se utiliza de conceitos que unem as pedagogias tradicional, nova e tecnicista. Da pedagogia tradicional, persiste a ênfase no conteúdo necessário para que os indivíduos possam participar da sociedade e competir no mercado de trabalho. A diferença é que esse conteúdo está fundamentado em um base mínima comum, que deve servir como ponto de partida para cada pessoa. Mesmo reduzindo este conteúdo, a escola continua sendo um espaço onde se combate a ignorância e se permite que os sujeitos possam construir, agora, a sociedade do terceiro milênio. A partir desse conteúdo mínimo, a proposta assimila da pedagogia nova a idéia de que a educação deve estimular a criatividade do indivíduo, respeitando as suas características individuais. Assim, dá-se valor aos processos cognitivos, à capacidade de aprender a aprender, à experiência do aprender fazendo para que o aluno se adapte à sociedade e possa desenvolver suas aptidões da melhor forma possível. Soma-se a estes aspectos a necessidade de a escola funcionar de acordo com os princípios da racionalidade, da eficácia e da eficiência, operacionalizando objetivos como prega a pedagogia tecnicista. Sendo assim, o produto da escola pública, o aluno formado com qualidade, será alcançado se o processo for organizado de forma correta.

Como podemos perceber, a proposta do Governo do Estado une as três pedagogias que, historicamente, constituíram a educação liberal. E estas, apesar de suas diferenças, baseiam-se em uma concepção de homem e sociedade comum, como vimos no primeiro

capítulo. A educação tem um papel central na "redenção" da sociedade, para que ela possa funcionar de forma harmônica, já que *não há democracia social sem educação*, a qual *tem um caráter distributivo* (Idem: 2). Também aparecem subjacentes ao documento conceitos ligados à teoria do capital humano. Esta, também citada no primeiro capítulo, associa as dificuldades econômicas e sociais de países como o Brasil à falta de investimento em educação e formação de mão-de-obra. Esta relação torna-se clara em passagens da proposta nas quais se afirma a necessidade de formar cidadãos capazes de dominar o conhecimento, que será a matéria dominante na busca de mercados.

O Projeto apresenta, assim como as diretrizes apontadas pelo Banco Mundial e pela CEPAL, uma preocupação com a inserção rápida do indivíduo no mercado de trabalho. Segundo a visão do Banco, dessa forma o retorno econômico é mais rápido tanto para o sujeito, que pode conseguir alguma melhoria na sua condição de vida, como para o país que aumenta já de alguma forma a sua produção. Isso sem contar a diminuição da pressão social sobre o Estado que cada uma dessas pessoas pode vir a fazer. Essa concepção mostra uma opção por uma política de "alívio" da pobreza, ao invés de uma radical escolha pelo seu combate, e pelo desenvolvimento de novas tecnologias que poderiam proporcionar ao país uma independência maior em relação às "grandes potências". A prioridade que se dá ao ensino fundamental, nas diretrizes dos organismos internacionais, na política do Governo Federal e na sua aceitação pelo Governo do Estado, demonstra essa clara opção pelo imediatismo. A consequência é a inserção na globalização como vendedor de produtos da "força muscular" e comprador das altas tecnologias e seus derivados, mantendo a nossa posição subordinada.

3.3 A SEGUNDA PROPOSTA

Dez meses após o lançamento do documento que analisamos, em 27 de maio de 1996, o Governo do Estado lança uma edição especial do Diário Oficial do Servidor, na qual consta "A Proposta Educacional do Estado". Essa proposta é formulada de uma forma mais sucinta e objetiva do que a anterior, e tem na descentralização e na municipalização seus principais eixos.

Ela se inicia apresentando os objetivos e as necessidades para se atingir uma educação de qualidade de forma bastante objetiva. Os objetivos são: matricular todas as crianças na escola; garantir a conclusão do 1º grau a todos os alunos; matricular jovens e adultos no 2º grau, dando-lhes preparação para o mercado de trabalho; e atender jovens e adultos que não tiveram ou não complementaram a sua escolarização. Como podemos verificar, são objetivos bastante claros e também bastante ambiciosos, que destacam a concepção de educação de qualidade dessa proposta, na qual a inserção no mercado de trabalho é enfaticamente ressaltada. Quanto às necessidades, expostas pelo documento, estas dizem respeito à qualificação e remuneração profissional, às condições de trabalho, ao material didático e à merenda escolar.

A partir daí, a proposta defende que é necessário se constituir uma nova cultura, que inclua ações transparentes, descentralização, racionalização de recursos materiais e humanos e integração com outras esferas governamentais, com a comunidade escolar e com instituições da sociedade. Essas medidas visam, segundo o projeto,

- definir áreas de atuação;
- respeitar a cultura local e regional;
- utilizar a produção local;
- desenvolver economicamente as distintas regiões;
- fortalecer o mercado;
- formar profissionais para atender ao mercado;
- aprimorar a qualidade do ensino;
- unificar conteúdos;

e ampliar a oferta de matrículas.
(Estado do Rio de Janeiro - D.O. do Servidor, 1996: 2)

O destaque à questão econômica é recorrente, além da ênfase na formação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Dando seqüência à apresentação, são expostas as linhas de ação, cuja a primeira delas é chamada de ação integradora. Neste ponto, são enfatizadas as parcerias com todo tipo de organizações, inclusive o *empresariado na manutenção das escolas, na oferta de estágios e empregos e a interação com a Universidade* (Idem, Ibidem: 2). Da mesma forma, a sociedade civil deve ser convocada para participar da discussão sobre os destinos da escola. Outra medida unificadora é a integração do sistema estadual com os sistemas municipais e a municipalização. Esta deve ser feita mediante um estudo detalhado da situação das duas redes em cada localidade, de forma a garantir uma racionalização dos recursos, para assegurar um bom atendimento à população. Esse processo deve ser feito levando em consideração que o 1º grau é prioridade dos municípios e que o 2º grau fica a cargo do Estado.

A segunda linha de ação diz respeito à parte administrativo-financeira. Neste aspecto, a proposta ressalta a importância da relação entre a filosofia do projeto e a prática administrativa, afirmando que, além de uma análise crítica da sociedade, é fundamental também um conhecimento acerca dos problemas burocráticos que interferem na política educacional. Assim, os primeiros pontos citados pregam algo como uma reforma administrativa no âmbito da Secretaria de Educação. São eles: mudanças na estrutura organizacional (redução de níveis hierárquicos, concentração de órgãos que compõem o órgão central, racionalização de procedimentos, redistribuição de unidades escolares etc.); e revisão do quadro de pessoal (regulamentação de carga horária, revisão de benefícios como licença especial, redistribuição de servidores etc.). Sempre levando em conta a racionalização dos recursos, os outros pontos tratam da merenda escolar, do controle e atualização da

informação, do fornecimento de material permanente, da reforma, construção e manutenção dos prédios escolares, e do "drible à burocracia".

A terceira linha de atuação fala sobre a ação pedagógica na busca pela universalização do ensino fundamental. Assim, a proposta diz que esse ensino deve ser

de qualidade e eficiente, comprometido com o sucesso de todos os seus alunos e com a garantia de acesso desses alunos ao conhecimento, entendido como instrumento para sua afirmação individual, a inserção esclarecida nas diversas relações sociais e, em especial, no mundo do trabalho. (Idem: 3)

Em relação ao ensino médio, a proposta afirma que esta modalidade de ensino deve ser capaz de dar condições ao aluno para continuar seus estudos, além de capacitá-lo para ter sucesso no mercado de trabalho. Nesse sentido, reconhece *a necessidade inadiável de nossa escola se adequar às novas exigências impostas por uma sociedade marcada por vertiginoso processo de avanço científico e tecnológico*. (Idem: 3). Após apresentar estas concepções, que considera básicas para a recuperação dos valores social e educacional da escola, a proposta apresenta algumas iniciativas que pretende pôr em prática para que o sistema estadual de ensino possa funcionar com garantia de eficiência e produtividade. Entre as iniciativas mencionadas estão: a criação da Comissão Estadual de Alfabetização para implementar uma política para esta área; a constituição do Curso de Formação de Professores (CFP) de C.A. à 4ª série; um amplo debate sobre a concepção de avaliação na escola; a educação à distância como uma alternativa eficiente a rede e também como instrumento para o aperfeiçoamento dos professores; o desenvolvimento da informática educativa; o incentivo à cultura local e comunitária, através de uma política de ação cultural desenvolvida nas escolas.

Essa proposta, muito mais sucinta do que a apresentada anteriormente, mantém como ponto central de atuação do governo a descentralização administrativa, mas apresenta também algumas diferenças significativas. A primeira é o desaparecimento total ou parcial de conceitos como modernidade e cidadania plena, que foram recorrentes na proposta anterior.

Além deste diferencial, o chamado "novo paradigma da qualidade", também muito citado na primeira proposta, merece, neste segundo documento, uma posição secundária. Ao nosso ver, o menor privilégio reservado a este conceito pode ser atribuído ao caráter mais "prático" que o segundo documento apresenta, em oposição à primeira proposta, muito voltada para a "propaganda ideológica". Entendemos, assim, por que foram apresentados, na primeira proposta, diversas palavras e expressões sem uma definição consistente, mas com grande aceitação, por se tratarem de palavras com um sentido positivo, como qualidade, cidadania e modernidade.

Nesta segunda proposta, a ênfase na formação para o trabalho está muito mais clara do que na primeira, inclusive em expressões que mostram a relevância do mercado para a concepção política do documento. Na primeira proposta, encontra-se também esta concepção, acobertada pelo discurso da busca da modernidade, um recurso muito utilizado também pelas diretrizes dos organismos internacionais. Desta forma, este segundo documento, sem citar a suposta necessidade de competitividade e produtividade para a melhoria das condições de vida da população, prioriza o atendimento às demandas do mercado como um dos objetivos fundamentais da política educacional.

Também é notória neste documento a busca por recursos financeiros junto ao empresariado. As parcerias são muito citadas, assim como na primeira proposta, mas aqui fica mais explícita a intenção de dividir responsabilidades com a iniciativa privada na manutenção e no desenvolvimento do sistema educacional. A sociedade civil, que figura como parceira fundamental na primeira proposta, aqui, apesar de sustentar esta importância, concorre com um setor que se destaca, a iniciativa privada. Por outro lado, ao citar a sociedade civil organizada como parceira nas discussões sobre a política educacional, o documento não faz qualquer menção à entidade que, ao nosso ver, teria um lugar obrigatório neste debate: o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação - SEPE.

A descentralização, na qual se inclui a autonomia da escola, e a municipalização tem grande destaque nesta segunda proposta. Porém, ambas aparecem mais como um instrumento, uma técnica administrativa, do que propriamente como a fórmula mágica para atingir a democracia. No documento "Uma proposta: educação de qualidade", a descentralização e a autonomia surgem como práticas capazes de transformar a sociedade, a partir do momento em que modificam as relações no interior da escola. Nesse sentido, ambas funcionam como um treinamento, um aprendizado da democracia que ocorre concomitantemente à aquisição do conhecimento, sendo capaz de alterar, gradativamente, pela sua atuação, as relações sociais. É importante mencionar ainda que neste primeiro documento a municipalização é quase inexistente.

Já no documento "Proposta Educacional do Estado", a descentralização, a autonomia da escola e a municipalização também têm um caráter importante para a democratização e melhoria da sociedade, mas assumem outros papéis nesse processo. É que neste segundo documento estas medidas aparecem como atos administrativos, capazes de atacar os diversos problemas que afetam a burocracia e as relações subjacentes a ela, e, assim, atender melhor à população. Esse caráter administrativo fica claro numa passagem em que se diz que *idéias e valores são fundamentais para a realização e a felicidade do Homem. A educação tem estes compromissos, mas a operacionalização das idéias e dos valores depende, em grande parte, da gerência dos recursos financeiros e da ação administrativa desenvolvida.* (Idem: 2) Leia-se, nessas entrelinhas, a idéia de que a racionalização dos meios pode, até por si mesma, conduzir à construção de uma sociedade melhor. Trata-se do perigo, já mencionado no capítulo anterior, quando apresentamos as diferentes concepções de autonomia, de que os meios se transformem nos fins em si mesmos e de que a autonomia e a descentralização sejam tomados como sinônimos de democracia.

Como vimos nos capítulos anteriores, os embates travados no campo educacional têm ampla conotação, estão diretamente relacionados à concepção de sociedade que se deseja. Assim, quando uma proposta considera descentralização e autonomia como técnica absoluta, sem relação com a escolha da sociedade que se quer, ela está ocultando o debate político subjacente e, quase sempre, impondo a sua concepção de sociedade. Neste sentido, ambos os documentos analisados fazem uma clara opção pelas idéias liberais.

Podemos verificar neste segundo documento, assim como no primeiro, a presença das diretrizes propagadas pelo Banco Mundial e pela CEPAL para a educação e, juntamente com elas, a concepção liberal e economicista em que se baseiam. Desta forma, as sete diretrizes fundamentais, apresentadas pela CEPAL e presentes na primeira proposta, também aparecem na segunda, algumas vezes até de forma mais explícita, como no caso da busca de financiamento na iniciativa privada. Similarmente, aparecem preocupações com a diminuição e a racionalização da ação do Estado, com o fortalecimento da base empresarial e do mercado, com a formação de mão-de-obra capaz de acompanhar o progresso tecnológico. Todos esses pontos, além de outros mais, podem ser encontrados nas diretrizes apresentadas pelo Banco e pela CEPAL.

A concepção liberal de sociedade fica aparente, neste segundo documento, através da preocupação com a formação individual para o sucesso ou, melhor dizendo, para o sucesso individual, que depende do esforço de cada um. Assim, como na primeira proposta, o que se continua pretendendo aqui é formar um cidadão capaz de maximizar o seu potencial, a sua aptidão. Se existem desigualdades na sociedade é porque cada indivíduo tem uma aptidão específica, uma capacidade diferente, o que confere a cada um o dever de desenvolver-se ao máximo, partindo de pontos iguais. De acordo com este raciocínio, injusto seria tratar igualmente pessoas que se esforçam de forma diferente e que têm capacidades também distintas. Nesta segunda proposta, parece mais nítida uma concepção tecnicista da educação.

Mais do que na primeira, fica clara a preocupação com a racionalidade do sistema, com a sua produtividade e eficiência. Em vários momentos aparece a afirmação de que ele deve funcionar como um sistema integrado, no qual sejam eliminados os entraves burocráticos para um melhor desempenho do todo. As concepções da pedagogia tradicional e da pedagogia nova também se fazem presentes com afirmações semelhantes às aquelas feitas na primeira proposta. Fica patente, então, que, nas duas propostas, apesar de suas diferenças e especificidades, temos objetivos semelhantes e uma mesma concepção de sociedade como base.

3.4 A AUTONOMIA DA ESCOLA NAS PROPOSTAS DO GOVERNO DO ESTADO

A autonomia da escola, como vimos, faz parte de um projeto de descentralização administrativa do Governo Marcello Alencar, que aparece de forma explícita nas duas propostas analisadas. Podemos afirmar, a partir do que foi proposto nos dois documentos, que a autonomia é o projeto de maior destaque. Nesse sentido, nos dois projetos, a autonomia e o processo de descentralização são os personagens principais desde as primeiras linhas. No documento "Uma proposta: educação de qualidade", ao listar os principais pontos do projeto, a Subsecretária de Desenvolvimento da Qualidade da Educação cita a descentralização pedagógica como garantia para a participação do magistério e da sociedade no projeto educacional. Mais adiante, afirma que a autonomia da escola propiciará que professores, funcionários, alunos e pais, juntamente com a comunidade, organizem-se para atender às demandas dessa coletividade. Ainda na apresentação da primeira proposta, a Subsecretária defende que para a construção de uma educação de qualidade não são necessários projetos grandiosos. É preciso, sim, que cada escola possa cumprir com seu dever, garantindo ao aluno a aquisição do conhecimento e da formação necessária para se tornar um cidadão pleno. Para

tanto, na opinião da Subsecretária, é imprescindível a participação de toda a sociedade. Já no documento "Proposta Educacional do Estado", a Secretária de Educação afirma que *descentralizar ações, alicerçadas por infra-estrutura, e proporcionar autonomia administrativa, financeira e pedagógica às escolas - é a proposta* (Estado do Rio de Janeiro - D.O. do Servidor, 1996: 1). Esta afirmação é feita após a avaliação de que

gerir, democraticamente, é denotar e conotar - agregação; gerir, democraticamente, é ampliar o leque de parcerias, em busca de um denominador comum; gerir, democraticamente, é aguçar a criatividade para o enriquecimento dos conteúdos; gerir, democraticamente, é estabelecer uma comunidade convivencial, capaz de criar formas cada vez mais práticas e harmoniosas de gerenciamento. (Estado do Rio de Janeiro - D.O. do Servidor, 1996: 1)

Na apresentação dos pressupostos políticos e filosóficos da primeira proposta, a autonomia participa de uma concepção de sociedade onde o Estado tem um papel mais reduzido, atuando somente na articulação e na equalização das ações. Nesta sociedade, que está sendo perseguida por estes pressupostos, a educação tem um papel central na construção de um novo modelo de desenvolvimento e de um novo projeto de país. Para que esse projeto seja viabilizado, faz-se necessário que a escola acompanhe as mudanças na sociedade, que hoje apontam para um mundo globalizado, onde o conhecimento tem grande destaque e, segundo a proposta, é determinante para a conquista de outros mercados.

Esta nova realidade deve ter a democracia como dogma e reconhecer que a participação da sociedade nas decisões é o caminho a ser seguido. Para construir esta sociedade, é necessário seguir a tendência mundial de fortalecimento do poder local, dando à escola um papel central na política educacional. É nesse âmbito, mais próximo dos problemas cotidianos, o lugar para onde confluem os objetivos individuais e coletivos e de onde se busca o sentido e a motivação para resolver os problemas do dia-a-dia. A autonomia aparece, então, nesta primeira proposta, como um instrumento capaz de realizar uma revolução educacional, a

partir do momento em que compromete todos os indivíduos na gestão da escola. Neste instante, o cidadão deixa de ser um mero espectador para se tornar um ator social.

Nesta primeira proposta, a autonomia aparece também como uma estratégia pedagógica. De acordo com o documento, a organização do trabalho cotidiano dentro do espaço escolar, se for trabalhado de forma criativa e participativa, pode se transformar em uma grande atividade pedagógica. Esta inserida aí a idéia de que a participação na gestão da escola é uma forma de aprender a participar da gestão da sociedade, preparando melhor o aluno para sua atuação como cidadão.

A autonomia, segundo este primeiro projeto, proporciona também o estabelecimento de uma nova relação entre a comunidade e o Estado numa via de mão dupla. A comunidade assume a responsabilidade de construir um projeto de autonomia que englobe as áreas pedagógica, cultural, administrativa e orçamentária-financeira. Em contrapartida, o Estado atua na equalização das condições desses diferentes projetos, buscando também a transparência e a compensação das diferenças regionais. Os dois, Estado e sociedade, realizam, de forma conjunta, a avaliação e procuram garantir que todos tenham um currículo mínimo, trabalhado de acordo com a realidade local. O Estado deve garantir também que as normas gerais do sistema sejam seguidas.

No projeto "Proposta Educacional do Estado", a autonomia aparece com outros sentidos, principalmente como recurso para se atingir um objetivo maior. Assim, o documento diz que:

considerando a universalização do ensino com desenvolvimento da qualidade da educação como meta prioritária, reforçamos nossos compromissos com a população do Estado do Rio de Janeiro, com o Governo Federal, buscando na Descentralização Administrativa, Financeira e Pedagógica e na Integração do Sistema Estadual de Ensino com os Sistemas Municipais, as estratégias de nossas ações básicas, visando à consecução da referida meta prioritária. (Estado do Rio de Janeiro - D.O. do Servidor, 1996: 2)

A autonomia figura, então, em dois momentos distintos. O primeiro está inserido no item que apresenta as ações administrativas e financeiras. Assim, a manutenção e a reforma dos prédios escolares são incluídas dentro do projeto de autonomia. A compra da merenda escolar passa a ser feita de uma forma descentralizada, pelas próprias escolas, atendendo à realidade da cada uma, mas seguindo as orientações gerais prestadas pela Secretaria. A compra de material também deve ser, gradativamente, descentralizada, adequando-se às necessidades das escolas o repasse de recursos para aquisição de materiais. Ao mesmo tempo, a compra de merenda e de material podem servir como um estímulo ao crescimento da economia local, contribuindo com o desenvolvimento da comunidade. Quanto ao critério no uso das verbas, prega-se a busca pelo menor preço e, conseqüentemente, o uso responsável dos recursos públicos. A autonomia aparece, neste contexto, ainda como uma estratégia para a redução da burocracia: utilizariam-se termos de compromisso entre o Estado e a Associação de Apoio à Escola (AAE), em lugar de convênios, reduziriam-se as contas correntes das Associações para o recebimento de recursos estaduais e criariam-se *incentivos financeiros às AAEs com melhor desempenho* (Estado do Rio de Janeiro - D.O. do Servidor, 1996: 3).

Em um segundo momento, a autonomia aparece, nesta segunda proposta, inserida na ação pedagógica. Nesse contexto, surge novamente a universalização do ensino como objetivo primordial, além do desenvolvimento da qualidade que se mede, de acordo com a proposta, pela capacidade de afirmação individual do aluno e pela inserção consciente nas relações sociais, principalmente no mundo do trabalho. Dando seqüência a este raciocínio, o projeto afirma que a autonomia é um dos pontos que deve sempre ser considerado como estratégico para se atingir a universalização. Isso porque, segundo a proposta, o Estado deve confiar na capacidade de cada comunidade de construir um projeto de gestão educacional que atenda às necessidades locais, respeitando as características da coletividade.

Na verdade, é possível afirmar que as duas propostas se complementam. Se na primeira a autonomia aparece está inserida dentro de uma sociedade característica, na segunda essa mesma autonomia serve de instrumento para o aperfeiçoamento desta mesma sociedade.

No documento "Uma proposta: educação de qualidade", há uma grande preocupação em se afirmar que se está buscando uma nova sociedade. A busca pela formação de um cidadão pleno, do terceiro milênio, que aprenda a aprender para entrar no mundo globalizado é, a todo momento, enfatizada. Nesse sentido, a autonomia faz parte deste projeto por dois motivos. Primeiramente, porque na modernidade o cidadão precisará ser independente do Estado, não ficar esperando as suas iniciativas, tomar para si a responsabilidade de resolver os problemas que o cercam. Para que possa agir, esse cidadão deve estar bem preparado, deve ter capacidade de aprender a todo instante, deve desenvolver as suas aptidões para contribuir com o desenvolvimento social. Dessa forma, este cidadão estará apto a competir no mercado de trabalho, participar da gestão da sociedade e usufruir dos bens produzidos por ela. A participação na gestão da escola, que a autonomia proporciona, tem, segundo esta proposta, um forte componente pedagógico, que contribui para a formação deste indivíduo de acordo com os valores necessários para a construção desta nova sociedade. O segundo motivo é que a autonomia, como técnica administrativa, permite uma melhor racionalização dos recursos. Enfatiza-se, assim, no primeiro projeto, a autonomia como instrumento de formação de um novo tipo de indivíduo para uma nova sociedade e, em segundo plano, o processo administrativo, que possibilita ao Estado uma nova forma de atuação.

Na segunda proposta, esta relação se inverte. No documento "Proposta Educacional do Estado", a ênfase está na autonomia, como uma técnica administrativa que racionaliza recursos. Nesse sentido, a autonomia tem um papel fundamental, pois faz com que a sociedade se responsabilize com a escola pública. Os recursos que devem ser aplicados para o desenvolvimento desta escola deixam de ser exclusivamente de responsabilidade do Estado. A

integração da escola com a comunidade e com a sociedade são objetivos fundamentais, principalmente no que diz respeito a relação com o mercado de trabalho e com a economia. Os recursos financeiros e os atos administrativos são rearrumados pela autonomia, possibilitando a construção dessa nova sociedade. Os entraves burocráticos são eliminados, agilizando todos os processos e a busca de soluções para os problemas. Mesmo quando aparece ligada à ação pedagógica, a autonomia, nesta segunda proposta, é vista como uma fórmula para que as comunidades resolvam, com suas próprias iniciativas, boa parte dos problemas que as atingem. A sociedade moderna que se persegue aparece com muito menos ênfase e de forma mais objetiva. Aqui, ela surge como consequência do avanço científico e tecnológico, ao qual os indivíduos devem acompanhar, sob pena de ficarem à margem do processo.

No segundo capítulo, desenvolvemos algumas características da autonomia que são consenso entre diferentes autores. Nas duas propostas apresentadas, foi possível perceber a existência dessas mesmas características. Assim, aparecem como integrantes do projeto de autonomia da escola, proposto pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, a descentralização, a construção de um projeto político-pedagógico autônomo por cada escola e a participação da comunidade.

A descentralização aparece, nas duas propostas, tanto como um instrumento de democratização como uma medida de racionalização administrativa. Pode-se dizer também que a descentralização, como medida administrativa que racionaliza recursos e operacionaliza o funcionamento da rede de ensino, é, na visão do Governo do Estado, um fator de democratização. A proposta de descentralização, que contém ou é contida pela autonomia da escola, é, então, vista como uma forma de dar condições à escola de atender melhor às necessidades da sua comunidade e dela se aproximar. Essa proposta busca ainda vencer os entraves burocráticos e a dispersão de recursos, que só oneram e atrapalham o funcionamento

do sistema. Procura tornar-se um instrumento de democratização, à medida que atende melhor à comunidade e também a integra na tomada de decisões e na construção de uma escola de qualidade.

A proposta do Governo Estadual incentiva também, principalmente através do primeiro documento, a construção coletiva de um projeto pedagógico por cada escola. Este visa dar maior responsabilidade à comunidade, capacitando-a a construir um projeto que leve em consideração as características locais e que, portanto, atenda melhor aos alunos. Defende também a idéia de que, ao construir a autonomia, o aluno estará exercitando a sua cidadania, aprendendo a ser cidadão. Na visão da primeira proposta do Governo, a autonomia pedagógica possibilita uma maior motivação do aluno e do professor, porque parte dos interesses e motivações presentes no cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem é facilitada e o desempenho aprimorado.

A última característica comum, apresentada pelos autores no segundo capítulo, a participação, também aparece na proposta do Governo do Estado. Em ambas as propostas, principalmente na primeira, onde aparece com mais ênfase, a participação tem como objetivo fazer com que os indivíduos deixem de ser meros espectadores das políticas educacionais e passem a ser atores e construtores desta mesma política. A participação na gestão da escola é, para o Governo, uma forma de aprender a participar da gestão da sociedade e, assim, melhor exercer a sua cidadania. A participação criativa, segundo o documento, leva a um compromisso e a uma motivação maiores e conseqüentemente, a um melhor desempenho.

Como pudemos constatar, os dois documentos apresentam uma proposta de autonomia da escola que está de acordo com as características aceitas pelos autores que tratam do tema. A descentralização, a construção coletiva de um projeto pedagógico autônomo e a participação da comunidade incluem a proposta no rol de projetos de autonomia da escola aceitos como solução para muitos problemas que envolvem a educação no país. Essa solução

vem respaldada por diferentes estudos e experiências realizados em diversos locais do mundo e difundidos pelos organismos internacionais. Entretanto, é necessário que observemos também outros aspectos do projeto para caracterizá-lo melhor, pois, como vimos no segundo capítulo, interesses diferentes podem levar projetos aparentemente semelhantes a caminhos opostos.

Se tomarmos Paulo Freire (1987) e Marilena Chauí (1990) como referenciais, poderemos questionar se uma escola deve ser considerada autônoma porque cumpre com os requisitos determinados por um órgão do governo. De acordo esses autores, a autonomia se dá no dia-a-dia, através da ação e da reflexão dos sujeitos envolvidos na sua construção.

Além disso, é importante situar a autonomia da escola dentro de uma visão de sociedade para que possamos analisar seus efeitos de acordo com os objetivos mais gerais. Somente dessa forma poderemos nos posicionar sobre as divergências que envolvem a autonomia, como, por exemplo, a que diz respeito à atuação do Estado, apontadas por Lúcia Bruno (1997), Oliveira (1997) e Weber (1993). Na proposta do Governo do Estado, a sociedade civil é tida como co-responsável pela escola e deve, inclusive, buscar na iniciativa privada os recursos necessários para a sua manutenção. Esse preceito deixa clara a intenção de diminuir a responsabilidade do Estado com a escola pública.

A autonomia que se apresenta nas duas propostas faz parte, como mencionamos, de uma concepção liberal de sociedade e assim deve ser analisada. A valorização do mercado, a preocupação excessiva com a formação de mão-de-obra, a estreita relação da educação com a economia são alguns pontos que aparecem no interior dos documentos e não podem ser ignorados pela análise da autonomia que nos propusemos a efetivar.

Se deixarmos de lado a relação entre a escola e a sociedade, estaremos cometendo o erro mencionado por Cunha (1995) e Arroyo (1995) de acreditar que, resolvendo pequenos problemas a nível local, estaremos democratizando as relações sociais como um todo. Isso

porque não podemos perder de vista a noção de que os problemas que atingem a educação brasileira são, como diz Arroyo(1995), eminentemente políticos, e não técnicos, como muitos afirmam. É fundamental que relacionemos a democratização da escola com a democratização da sociedade, tendo a clareza de que elas interagem dialeticamente, como afirma Gadotti (1983).

3.5 A AUTONOMIA NA REDE

A rede estadual de ensino é compreendida por pouco mais de duas mil escolas e atende tanto ao ensino fundamental como ao ensino médio, além do ensino supletivo. Em alguns municípios do Estado, a maior parte do ensino fundamental já está sob controle do município, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases que direciona a atuação do Estado prioritariamente para o ensino médio. Em outros municípios, essa diretriz ainda não avançou e o Estado continua mantendo boa parte do ensino fundamental. O Ensino supletivo é oferecido exclusivamente pelo Governo Estadual e é ministrado nas chamadas escolas de ensino supletivo, que funcionam à noite.

A rede estadual é composta por escolas com características distintas, devido tanto à modalidade de ensino a que servem como à realidade de cada local. Assim, temos na rede escolas que funcionam somente de dia, outras que funcionam de manhã, à tarde e à noite, e outras que funcionam somente à noite, a maioria em prédios escolares da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Espalhados pelo Estado, temos jardins de infância, em número muito pequeno, escolas de ensino fundamental, algumas que atendem somente ao primeiro segmento do ensino fundamental (1ª a 4ª séries), colégios que atendem somente ao ensino médio, escolas que oferecem o ensino supletivo do ensino fundamental, os CIEPs de ensino fundamental e os Ginásios Públicos que atendem o segundo segmento do ensino fundamental

e o ensino médio. Essas características se misturam, em alguns casos, criando algumas exceções na forma de funcionamento das escolas.

Todo esse sistema vem sofrendo, já há algum tempo, um processo de degradação tanto na sua condição física como nas condições de trabalho para os profissionais da educação. Apesar de muitos governos afirmarem a importância da educação, a situação dessa área, na esfera pública do Estado do Rio de Janeiro, vem piorando visivelmente, a começar pelas condições físicas de muitas escolas, bastante depredadas e mau conservadas, nas quais a manutenção é inexistente e as reformas gerais só acontecem de muito esporadicamente. Cada unidade escolar vai tentando, no seu mais completo isolamento e abandono, resolver seus problemas com soluções paliativas. Assim, muitas vezes, para consertar uma bomba d'água, ter uniforme e caderneta, entre outras diversas necessidades, as escolas recorrem à venda de suas próprias camisetas e cadernetas, a festas, doações, caixas escolares, e outras tantas soluções emergenciais de captação de recursos. Com muita frequência, o material de consumo que chega às escolas não é exatamente o necessário, criando situações como excesso de papel higiênico e falta de giz, por exemplo.

A situação dos profissionais também é bastante precária. Primeiro, porque nos últimos anos os salários desses trabalhadores vem perdendo poder de compra, restando-lhes como solução arrumar um número maior de empregos para manter uma condição de vida razoável. O resultado, inevitável da excessiva acumulação de empregos é a queda da qualidade do trabalho, pois os profissionais não conseguem se dedicar com afinco a uma só escola, além de não encontrarem condições para se reciclar e participarem da vida cultural da sociedade, que tanto acrescenta ao trabalho de um educador. Com todas essas dificuldades, muitos profissionais abandonam a escola pública e partem para outras profissões, deixando turmas sem professor e escolas sem o chamado pessoal de apoio. Esse problema vem se agravando de tal forma que em alguns cursos de graduação como o de matemática, o número de alunos que

concluem a licenciatura é extremamente reduzido, sobretudo pela má situação da profissão de professor hoje. Os sucessivos governos, ao invés de investirem mais nos profissionais, vêm reduzindo a carga horária das disciplinas na tentativa de minimizar a falta de professores. Dessa forma, a disciplina de matemática, que há alguns anos chegou a ter seis tempos de aula por semana, hoje está reduzida a três tempos no ensino médio e a quatro no fundamental.

O funcionamento das escolas fica ainda pior quando nos detemos sobre a situação do pessoal de apoio. Em função também dos baixos salários, os profissionais que trabalham na secretaria, na biblioteca, que fazem a merenda, a limpeza, que coordenam a disciplina, que zelam pela escola e que tomam conta dela são em número cada vez menor. Por consequência, vemos escolas com bibliotecas e laboratórios fechados, com péssima situação de higiene e limpeza, depredadas, com um atendimento precário à população e inseguras. Ao grande contingente de profissionais que saem da escola pública a procura de melhores salários e condições de trabalho ainda se soma o fato da não realização de concursos para essas funções desde 1993, há mais de cinco anos, portanto.

Como estamos constatando a situação de rede estadual de ensino era, no início do Governo Marcelo Alencar, bastante caótica, e no que diz respeito à valorização dos profissionais da educação, em nada se alterou, apesar dos projetos apresentados ressaltarem a importância da valorização profissional. Em relação à estrutura material da rede, podemos afirmar que a principal medida adotada foi o processo de descentralização, no qual se inclui a autonomia da escola, pois reflete a crença do Governo de que, a partir desse processo, as escolas poderiam se estruturar melhor. Afinal de contas, além das verbas prometidas pelo próprio Governo, as escolas teriam autonomia para buscar outras fontes de recursos e, assim, melhor manter a sua estrutura. Assim foi dada a partida no processo de autonomia.

Em 22 de Junho de 1995, o Governo edita o decreto 21.514 (anexo 1), que autoriza a Secretaria de Educação a auxiliar financeiramente as Associações de Apoio à Escola (AAE).

Essa associação deveria ser constituída para representar a comunidade escolar e ser registrada como sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos. Somente as escolas que criassem as AAEs teriam acesso a esse benefício.

As Associações de Apoio à Escola deveriam ser compostas de uma diretoria executiva, com cinco membros, e de um conselho fiscal, com seis membros. Para a diretoria executiva, seriam escolhidos um presidente, obrigatoriamente o diretor da escola, um vice-presidente, um secretário, um primeiro tesoureiro e um segundo tesoureiro. Todos esses membros, com exceção do presidente, seriam eleitos em uma assembléia geral extraordinária, com a participação de alunos, pais, professores e funcionários. Essa assembléia deveria ser convocada pelo diretor da escola, através de ampla divulgação, com pelo menos dez dias de antecedência. Um dado interessante, que nos chama a atenção, é que, apesar da propaganda preocupação com a representatividade e com a democratização, o Governo determina que o presidente da AAE seja o diretor da escola. O curioso é que, na época, não havia eleição para diretores, sendo esses nomeados pela Secretaria de Educação. A eleição de diretores só entrou em vigor no final de 1996, quando o Governador estava prestes a iniciar o seu terceiro ano de mandato, e mais de um ano e meio após a criação das Associações de Apoio a Escola.

Antes do decreto que autorizou o recebimento de verbas pelas AAEs, o Governo do Estado publicou no diário oficial de 11 de abril de 1995 a resolução número 1929 (anexo 2), alterando o estatuto padrão das Associações de Assistência ao Educando, entidade que, na prática, não passava de uma ficção para as escolas públicas do Estado. Junto com esta resolução, foi publicado o Estatuto Padrão da Associação de Apoio à Escola. Esse estatuto estabelece as finalidades, objetivos e regulamenta o funcionamento das AAEs.

A finalidade e objetivo principal das AAEs, segundo o estatuto, é a integração da escola com a comunidade visando:

I - colaborar no desenvolvimento integral do educando;

- II - estimular o espírito associativo, sentido de solidariedade humana, e hábito de preservação do bem comum;
 - III - promover atividades culturais, cívicas, artísticas e recreativas que facilitem a confraternização dos alunos, pais, e professores no interesse da ação educativa;
 - IV - participar na busca de solução de problemas da escola referentes à:
 - 1) melhoria da qualidade do ensino;
 - 2) melhoria do funcionamento da escola;
 - 3) assistência aos alunos com problemas de saúde.
- (Estado do Rio de Janeiro - Diário Oficial, 1995: ?)

Após a apresentação desses objetivos, o estatuto relaciona os meios pelos quais devem ser atingidos:

- 1) aquisição de merenda escolar
 - 2) transporte de alunos deficientes físicos ou com problemas de saúde
 - 3) fornecimento de material escolar, vestuário, calçados;
 - 4) reparos de urgência e conservação da unidade escolar;
 - 5) melhoria do equipamento da escola;
 - 6) manutenção das condições de higiene e limpeza da escola;
 - 7) participação em programas e serviços de educação e saúde em especial desenvolvidos pela comunidade;
 - 8) aquisição e utilização de material de consumo ou permanente com finalidade didática;
 - 9) aquisição e utilização de material permanente ou de consumo que se fizer necessário;
 - 10) aplicação integral dos recursos provenientes dos serviços no inciso V deste artigo
- V - manter, sempre que possível e conveniente, em dependência da unidade escolar, serviços de reprografia, encadernação, plastificação e cooperativa escolar para atender aos associados, seus familiares, professores e funcionários.
- (Estado do Rio de Janeiro - Diário Oficial, 1995: ?)

Depois de esclarecer os objetivos e a forma de alcançá-los, o estatuto passa a regulamentar o funcionamento da Associação de Apoio à Escola, definindo quem são seus associados, os órgãos de administração e fiscalização, seu modo de funcionamento, os recursos que podem ser utilizados, as eleições e outras disposições.

Ao nosso ver, fica claro que as Associações de Apoio à Escola têm um caráter prioritariamente administrativo. É verdade que procura estabelecer uma relação participativa

com a comunidade escolar no que diz respeito à administração dos recursos, mas não podemos dizer que, pelo que foi estabelecido no estatuto, é um órgão que democratize a gestão da escola, como anunciavam as propostas. Não se trata, por exemplo, de uma direção colegiada, que inclui representantes de todos os segmentos na discussão sobre os caminhos a serem seguidos pela escola, ou em debates polêmicos sobre problemas surgidos no cotidiano. As AAEs podem até vir a ser utilizadas dessa forma, mas não nos parece que essa seja a intenção quando consultamos o estatuto. Poderíamos nos perguntar se a participação na busca de soluções de problemas da escola quanto à qualidade do ensino e quanto à melhoria do funcionamento não daria margem à participação nas decisões cotidianas. Se num primeiro momento isso nos parece verdadeiro, a forma como o estatuto descreve o modo de obtenção dos objetivos da AAE esclarece esse equívoco. Neste ponto específico o documento refere-se à administração dos recursos para a melhoria da infra-estrutura da escola. Em outras palavras, a AAE está mais voltada para as questões administrativas do que propriamente para a ampliação do debate político na escola.

Por outro lado, é importante percebermos que as AAEs criam um canal de participação da comunidade dentro da escola, podendo vir a ser uma forma de integrar a comunidade no seu dia-a-dia. Outro ponto positivo é que as Associações podem se tornar um instrumento de luta pelo controle do fundo público, primeiro porque inauguram a possibilidade da comunidade escolar participar da discussão sobre o destino que se deve dar às verbas. Segundo, porque podem servir como um mecanismo de mobilização dessa mesma comunidade na cobrança para que o Estado aporte mais recursos não apenas para a manutenção da infra-estrutura da escola, mas para a educação como um todo.

Novamente fica claro que a autonomia da escola, por si só, não é boa nem ruim, mas depende da visão de sociedade que encerra. Ao buscar verbas no seu interior, a comunidade pode passar a isentar o Estado de suas responsabilidades e abrir caminho para a privatização

da escola pública. Existe ainda o risco de se criar entre essas mesmas escolas, uma diferenciação inaceitável, já que aquelas que conseguirem recursos estarão em melhores condições do que as outras que não forem bem sucedidas. Esta situação pode ser ainda mais agravada quando se prevê que a AAE com melhor desempenho irá receber uma premiação, como verifica-se no documento "Proposta Educacional do Estado". Ao Instaurar a competição entre as escolas, o Governo estaria dando um passo adiante para conduzir a educação pública a funcionar de acordo com os mecanismos de mercado, em concordância com a doutrina liberal.

Se, por outro lado, a comunidade escolar vier a participar ativamente, cobrando, debatendo, fiscalizando as ações, a autonomia da escola pode representar uma forma da sociedade civil controlar democraticamente a atuação do Estado. E, o que é fundamental, sem perder de vista a função social da escola, o caráter político da relação pedagógica e a relação dialética que a escola tem com a sociedade.

Outros mecanismos foram criados pelo Governo do Estado de forma a se integrar à autonomia da escola. Entre eles, estão a liberação de recursos financeiros para a realização de pequenas obras, resolução número 2095, de 30 de junho de 1997 (anexo 3), a resolução 2131, de 19 de janeiro de 1998 (anexo 4), que estabelece procedimentos para a cessão de imóveis do Estado, a resolução 2136, instituindo o Programa de Desenvolvimento de Projetos Especiais de Natureza Educacional, PROEDUCO, de 4 de março de 1998 (anexo 5). Este último cria a possibilidade da escola, através da confecção de um projeto detalhado, receber verbas extras para executar algum programa educacional de interesse da unidade escolar. É importante citar que poucas escolas se utilizaram desses procedimentos, seja por falta de iniciativa, seja por descrença no Governo, seja por falta de liberação pela Secretaria de Educação devido a não concordância com o que foi apresentado ou à permanente falta de verbas.

Em 10 de agosto de 1998, o Governo do Estado, já no fim do seu mandato, envia para a Assembléia Legislativa o Projeto de Lei número 2388/98, que dispõe sobre a autonomia da escola. A intenção do Governo, ao transformar em lei o projeto de autonomia, era garantir a sua continuidade, independente do próximo governante eleito, já que o pleito eleitoral se aproximava. Esse projeto acabou aprovado pela Assembléia, sem alterações, e transformado na lei número 3.067, de 25 de setembro de 1998 (anexo 6). Conquistou, na sua aprovação, o apoio de deputados de vários partidos, pertencentes as mais diversas correntes políticas, tanto da esquerda como da direita. Esse fato reforça a idéia de que a autonomia pode ser um instrumento tanto daqueles que acreditam numa sociedade com base na doutrina liberal, quanto para os que defendem a construção de uma sociedade socialista. E essa direção vai depender da correlação de forças existente não só no controle do estado, mas também na busca por hegemonia na sociedade.

3.6 A AUTONOMIA NAS ESCOLAS

Para acompanhar os efeitos da implementação da autonomia nas escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, realizamos entrevistas com diretores de escola, registrando as suas avaliações sobre o desenvolvimento do processo até o momento. Das quinze Coordenadorias Regionais existentes no Estado atualmente, elegemos as duas que englobam a cidade do Rio de Janeiro, as Coordenadorias Regionais Metropolitana III e IV (Metro III e IV). As Coordenadorias, dez inicialmente, foram criadas pelo Governo do Estado para atuarem como uma espécie de mini secretaria de educação, descentralizando as ações do órgão central. Cada uma delas abrange uma região e atende às escolas que se encontram dentro de sua área.

Nas duas Coordenadorias escolhidas, existem 363 escolas, sendo 198 na Metropolitana III e 165 na Metropolitana IV. Desse total, 63 já eram autônomas na Metro III e 41 na Metro IV em 29 de setembro de 1998. Deste universo, selecionamos as dez primeiras a se tornarem autônomas em cada uma das Metropolitanas para participarem de nossas entrevistas. Todas as vinte escolas têm a data de publicação da autonomia, no Diário Oficial, no ano de 1995.

Procuramos selecionar seis escolas para realizarmos as entrevistas, sendo três de cada Metropolitana. Acreditamos que com esse número é suficiente para se ter uma amostra de como vem se encaminhando a autonomia nas escolas. A Coordenadoria Metropolitana III, situada no centro da cidade do Rio de Janeiro, engloba, majoritariamente, as escolas localizadas nos bairros da Zona Sul, Centro e Zona Norte da Cidade. Já a Coordenadoria Metropolitana IV abrange mais a Zona Oeste da Cidade e localiza-se no bairro de Campo Grande. Essa distribuição nos permitiu também a abordagem de contextos diferenciados, visto que realizamos uma entrevista em uma escola localizada numa região de características mais rurais, em contraste com as outras cinco, localizadas na zona urbana.

A nossa intenção era de escolher escolas com características heterogêneas, a fim de captar eventuais diferenças no processo de autonomia. Esta opção obrigou-nos a restringir a nossa lista inicial, de dez escolas, procurando manter um período mínimo de dois anos de implementação da autonomia na escola. Selecionamos, então, três escolas exclusivamente de ensino médio, sendo duas na Metropolitana III e uma na Metro IV. Essas unidades funcionam em três turnos, manhã, tarde e noite. Buscamos dois Ginásios Públicos que atendessem ao segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. A idéia inicial previa que cada GP pertencesse a uma Coordenadoria, mas por existirem poucos na Metropolitana III, optou-se por entrevistar duas unidades da Metro IV. É importante mencionar que, ao contrário dos outros estabelecimentos de ensino entrevistados inicialmente, que se tornaram autônomos em 1995, estes Ginásios Públicos iniciaram o processo de autonomia até o final do ano de 1996.

Já a sexta unidade escolhida é uma Escola Estadual de Ensino Supletivo, localizada na Zona Norte da cidade, que funciona apenas no turno noturno. Esta também não se encontrava na lista inicial, cujas escolas se tornaram autônomas em 1995, mas já tem pelo menos dois anos de implementação da autonomia. A lista inicial compreendia apenas duas escolas de ensino supletivo noturno, com as quais não foi possível contactar.

Além das escolas onde realizamos entrevistas, contactamos outras unidades. Em uma delas, de ensino médio em três turnos, localizada na Zona Sul, a diretora adjunta, que trabalha mais diretamente com a autonomia, não quis gravar entrevista, preferindo responder às perguntas por escrito. Por fugir ao método que vínhamos utilizando, aceitamos a contribuição da professora, mas chamamos atenção para a diferença do procedimento, que atribui a entrevista um carácter diferente das demais. Em outras escolas, nosso contato encontrou impedimentos devido à falta de telefone ou à dificuldade de encontrar a direção para marcar hora. Em duas escolas, ambas localizadas na Zona Norte da cidade, as diretoras se recusaram a realizar as entrevistas, alegando falta de tempo. Nem mesmo a possibilidade de marcar dia e hora com antecedência venceu a resistência dessas professoras. Acreditamos que o motivo da recusa não é propriamente a falta de tempo, mas a preocupação com alguma consequência decorrente de uma fala contra o Governo.

Em respeito a este receio, foram omitidos os nomes das escolas e os nomes dos entrevistados na transcrição das entrevistas em anexo. Mesmo estando cientes dessa omissão, existe a possibilidade de os diretores terem respondido às perguntas com preocupações relativas ao seu uso posterior. Além disso, reconhecemos também a possibilidade de a direção da escola valorizar a autonomia para, conseqüentemente, valorizar sua escola e seu trabalho, ou de criticar, deliberadamente, a Secretaria para justificar qualquer problema existente na sua escola. Porém, acreditamos que estas "interferências" não nos impedem de perceber o andamento da autonomia, já que essas preocupações refletem o cotidiano de cada escola.

Cabe ressaltar que o nosso trabalho não pretende julgar o funcionamento da escola, mas observar como cada unidade se apropriou do processo de autonomia, procurando identificar características comuns aos estabelecimento de ensino entrevistados que podem ser decorrentes do próprio processo de autonomia.

Outro critério utilizado na seleção das escolas foi o tempo de gestão do entrevistado na direção da escola. Dos seis entrevistados, cinco estão há mais de dois anos na direção da escola. Em uma delas, a diretora foi eleita em outubro de 1998, mas mostrou conhecimento suficiente do processo de autonomia para que mantivéssemos a sua entrevista no trabalho.

É importante chamar atenção para um dado em relação às escolas que se tornaram autônomas no início do processo, pelo menos na Capital, já que não dispomos de dados sobre o interior do Estado. Essas escolas são, em sua maioria, escolas grandes, com um número elevado de alunos, mais antigas, e já possuem estrutura e organização relativas. Esse aspecto fica claro quando afirmamos que na nossa lista inicial não consta nenhum CIEP, nem Ginásio Público, escolas inauguradas mais recentemente.

Ainda sobre o engajamento das escolas no processo de autonomia sabemos que o índice de adesão das escolas foi maior no interior do Estado do que na cidade do Rio de Janeiro. Ainda hoje, já em outro Governo, o município que apresenta o maior percentual de escolas não autônomas é a Capital. Da mesma forma, podemos arriscar dizer que as escolas que se tornaram autônomas primeiro tinham em suas direções pessoas com menor resistência, ou maior adesão ao Governo Marcello Alencar. Em um Estado como o Rio de Janeiro, onde a política educacional vem sofrendo uma mudança radical a cada Governo, onde cada Partido que assume afirma que vai realizar "uma revolução", mas o problema educacional só se agrava, é muito natural que haja, entre os profissionais da educação, uma desconfiança quanto ao que pode ser mais uma "idéia mirabolante".

Somada a esta cultura predominante, temos a posição do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação - SEPE. O sindicato manifestou em relação à autonomia, uma postura de desconfiança, tendo em membros da sua direção pensamentos conflitantes sobre o assunto, o que impediu a definição de uma postura comum para a categoria. De um lado o SEPE abrigava integrantes que viam na autonomia uma medida de isenção de responsabilidade governamental na manutenção da escola, medida que, portanto, deveria ser combatida. Outros filiados, apesar de concordarem que a intenção do Governo do Estado seria a citada, visualizavam uma oportunidade de utilizar a autonomia como um instrumento de luta da categoria e da população para a construção de uma sociedade mais democrática.

Por outro lado, a situação precária em que se encontravam a maioria das escolas estaduais tornava a possibilidade de recebimento de recursos uma perspectiva tentadora para as direções, muitas vezes responsabilizadas pelo estado da escola. Esse aspecto fica claro quando a diretora LC afirma que *a comunidade acreditou mais na gente depois da autonomia. Porque eles pensavam que a gente deixava a escola pra lá* (Entrevista 2, 1999). Esse dado só não incentivou mais a adesão ao projeto devido ao não recebimento, por parte de algumas escolas de qualquer tipo de verba. Esta espécie de calote agravou ainda mais a situação de algumas escolas que já eram autônomas, pois, nesta condição, não podiam mais receber material da Secretaria e, ao mesmo tempo, não recebiam verbas para disponibilizar esses recursos. Diante desse impasse, muitas escolas viram-se obrigadas a recorrer a outras fontes, muitas vezes não aceitas pela Secretaria, mas toleradas extra-oficialmente. O medo de não receber verba e nem material foi uma propaganda negativa para a autonomia, fazendo com que muitas escolas resistissem a se engajar na proposta.

Em função desses motivos, o número de escolas autônomas na Capital era muito baixo. Como citamos anteriormente, das 363 escolas existentes na Cidade, somente 104 tinham aderido ao projeto em 29 de setembro de 1998, à três meses do fim do mandato e

quase três anos e meio após a publicação da resolução que cria as AAEs. Esse número representa apenas 29% de adesão na Capital do Estado. Nos três últimos meses do Governo, verificou-se uma forte pressão da Secretaria, que, através do envio de telegramas às escolas, cobrava das direções a implementação da autonomia nessas unidades. Nessas correspondências, a Secretaria ainda pedia explicações por escrito sobre os motivos que levaram as escolas a não se engajarem na proposta. Como resultado dessa pressão oficial, nesses três últimos meses o número de escolas autônomas aumentou para 78 na Metro III, e 62 na Metro IV (o que representa um aumento de 23% na Metro III e de 50% na Metro IV), totalizando 140 escolas (aumento de 35%). Esse fato demonstra, mais uma vez, a intenção de implementar a autonomia por decreto, da qual já falamos anteriormente. Afinal de contas, se uma comunidade escolar resistiu durante quatro anos a se engajar no processo, não nos parece muito democrático, nem autônomo, que essa mesma comunidade seja forçada a aceitá-lo por determinação ou pressão externa.

De volta à questão do provimento de recursos, nas nossas entrevistas constatamos que, das seis escolas, duas ficaram sem receber qualquer verba durante um longo período, que para uma das unidades representou mais de dois anos e para a outra quase o mesmo tempo. Essa situação estimulou a criação de outras fontes para a manutenção da escola, como venda da camisa do uniforme, caderneta escolar, rifas, festas, doações e colaborações da comunidade para comprar material de limpeza, giz, lâmpada, bola, papel, etc. A instalação de cantina e máquinas copiadoras também constitui uma outra fonte de renda. Apesar de algumas dessas atividades não serem aceitas pela Secretaria de Educação, esta acabava "fingindo ignorá-las" devido à falta de recursos.

Identificamos aí um dos primeiros problemas da autonomia implementada pelo Governo do Estado. A distribuição desigual e irregular dos recursos acaba criando uma desigualdade entre as escolas, pois aquelas que têm condições de instalar uma cantina ou

máquinas copiadoras ocupam, se é que se pode classificar assim, uma "posição privilegiada" frente às outras unidades. Muitas vezes cria-se, dentro de cada colégio, um verdadeiro comércio para gerar fundos que possibilitem, minimamente, o seu funcionamento. A comparação das entrevistas 1 e 2 deixa nítida esta disparidade. Enquanto LC, diretora da escola B, que mantém o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio, afirma que recebeu todos os recursos, GA, diretora de A, que oferece somente o ensino médio, afirma que na gestão anterior não recebeu nada. A primeira verba que GA recebeu foi no ano de 1999, em outro Governo portanto.

Essa situação foi criada não apenas por problemas administrativos, mas por uma diretriz propagada pelos organismos internacionais e adotada pelos Governos Federal e Estadual. Estamos falando da prioridade dada ao ensino fundamental em detrimento dos níveis médio e superior. Ao mesmo tempo em que se priorizou a distribuição de recursos para o ensino fundamental, houve falta de suprimento para atender a todas as escolas de ensino médio, fazendo com que umas recebessem e outras não. Se levarmos em consideração que, na cidade do Rio de Janeiro, até o fim do mês de Setembro de 1998, somente 29% das escolas eram autônomas, estando, portanto, aptas a receber verbas, tem-se a impressão de que, além da má distribuição, havia também escassez de recursos.

Consequentemente, quando uma escola não recebe do Governo nem dinheiro, nem material de reposição, vê-se obrigada a buscar soluções na comunidade, transferindo, dessa forma, parte do custo de manutenção da sua estrutura para a coletividade. Essa situação, apontada por Weber (1993) e Oliveira (1997) como um problema no capítulo anterior, acaba confirmando a idéia de que a autonomia pode levar à gradativa desresponsabilização do Estado, ou até mesmo à uma privatização do sistema educacional. Como também foi dito anteriormente, essa questão depende da luta pela definição do conceito de autonomia, da visão de sociedade que sustenta o projeto. Assim, fica clara a diferença entre, de um lado, uma

proposta que garanta à escola recursos suficientes para se manter e criar projetos e, de outro, uma segunda que incentive a busca de recursos na sociedade, na parceria com empresários, e a competição entre as escolas.

Já nas escolas devidamente supridas, os diretores são unânimes em elogiar à autonomia. LC afirma que a autonomia representa *a independência da escola, a organização da escola. A escola só vive, só tem tudo que tem, todo o material, só funciona, porque nós somos autônomos. Quando a verba chega, possibilita a compra do que a gente necessita, os nossos custos, tudo que a gente precisa.* (Entrevista 2, 1999). HL, diretor adjunto da escola F, afirma que a autonomia acrescentou muito à sua escola:

Porque no momento em que o diretor usa essa verba em prol da educação, no trabalho cotidiano dele, dentro das necessidades da escola, o que a escola se propõe a fazer dentro do trabalho do professorando, enfim, da própria escola, o trabalho técnico-pedagógico, o trabalho administrativo, a autonomia veio ajudar muito a escola, sobretudo nas condições de trabalho que eram péssimas. (Entrevista 6, 1999)

Já MV, diretora adjunta do Ginásio C, faz um resumo da posição dos outros diretores quando afirma que

Eu gosto muito dessa idéia de autonomia. Porque, antes, a gente tinha problemas para resolver na escola, por exemplo, da parte de manutenção física da escola, da merenda, e a gente ficava à mercê da Secretaria de enviar o material, de mandar alguém de uma empresa de obras aqui. E, na verdade, nem sempre o que eles traziam aqui para a escola era o que realmente a gente estava necessitando, tanto em termos de material de limpeza como material pedagógico. E eu acho que a visão da autonomia é boa no sentido que a gente pode utilizar os recursos (eu estou falando na parte financeira) para aplicar dentro da nossa realidade. A autonomia representa a manutenção da escola como um todo, do prédio físico, a melhoria dos projetos pedagógicos também. A gente tem como adquirir material, fazer levantamento junto aos professores do que cada área está necessitando. Eu acho que a gente trabalha mais direcionado. E a participação de alguns pais cresceu também nesse sentido (Entrevista 3, 1999)

A partir dessas declarações, podemos perceber o principal significado da autonomia nas escolas estaduais do Rio de Janeiro: a possibilidade de diminuir a enorme carência de infra-estrutura das escolas. A verba recebida é utilizada por todos no sentido de fornecer as condições mínimas de infra-estrutura para os profissionais que trabalham na escola e para a comunidade que a frequenta.

Nesse sentido, a autonomia é, principalmente, sinônimo de dinheiro. Dinheiro para comprar o material básico, como giz, apagador, sabão, vassoura, lâmpada etc. Dinheiro para realizar manutenção, consertar vazamentos, realizar pinturas, restaurar portas, etc. Dinheiro para proporcionar "segurança", comprando grades, aumentando muros, etc. Dinheiro para comprar material pedagógico, como livros para a biblioteca, material de arte, de educação física, de laboratório, etc. Dinheiro para dar um pouco de "requinte" ao trabalho com a compra de máquina copiadora, computador, fax, antena parabólica, filmadoras, etc. Em poucas palavras, dinheiro para adquirir tudo que a escola pública necessita para funcionar decentemente.

Pelo que se pode constatar nas entrevistas com os diretores, a autonomia é, então, autonomia para gerenciar recursos que escola recebe ou que deveria receber. Trata-se de uma autonomia para se debater internamente onde deve ser gasto o dinheiro. Nenhum dos entrevistados parece aprovar a idéia de ter uma autonomia financeira no sentido de ter que gerar os seus próprios recursos. Quando o fazem, é porque não têm alternativas, é na tentativa de melhorar o funcionamento da escola. O dinheiro arrecadado em festas, comuns em todas as escolas, seria um complemento da verba repassada pelo Governo. Ao nosso ver, fica claro que deixar a escola captar recursos por si própria é uma forma de abandono ou uma estratégia para diminuir a responsabilidade do estado sobre a educação pública.

Diante da situação precária em que se encontrava a rede pública do Estado do Rio de Janeiro, o recebimento de verbas não poderia, de forma alguma, ser visto de outra maneira.

Significa um verdadeiro alívio para quem vem tendo que lidar com uma política de abandono. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer que o repasse de verbas é um avanço na direção de se construir uma escola pública de qualidade. O gerenciamento dos recursos pela comunidade escolar possibilita que se gaste o dinheiro de acordo com suas necessidades, evitando o desperdício da compra de material desnecessário.

A descentralização é, como foi visto no segundo capítulo, um dos pontos onde existe, por diferentes motivos, quase um consenso entre os que discutem o processo de autonomia. Se o repasse de verbas tiver continuidade, é possível que essas escolas, dentro de algum tempo, possam ter um funcionamento mais equilibrado, realizando uma manutenção permanente e tendo a possibilidade de adquirir novidades e implementar projetos. Isso tudo, voltamos a insistir, dentro de uma concepção de sociedade na qual se radicalize a democracia, e não dentro de uma proposta que busque retirar do estado a responsabilidade da manutenção da escola pública. Da mesma forma, deve-se ter como concepção a autonomia que consiste num projeto político, não numa medida administrativa. Afinal, como diz Arroyo (1995), os problemas da educação são eminentemente políticos. Desta forma, não há risco de se cometer o erro da perda de contato com a sociedade, que fecha a escola em si mesma, na busca de solução para problemas internos, como chama atenção Cunha (1995).

Por outro lado, se a autonomia é vista como um sinônimo de recursos, como fica a questão pedagógica, a participação da comunidade e a democratização da escola?

Pelo que verificamos nas entrevistas, fica claro que não existe autonomia pedagógica. Ou melhor dizendo, a autonomia pedagógica é a possibilidade de comprar material que auxilie no trabalho do professor. Esta concepção fica demonstrada na fala dos diretores. MV, diretora adjunta do Ginásio C, afirma que *o que melhorou a parte pedagógica é que a gente tem mais recursos agora. A gente tem mais dinheiro*. (Entrevista 3, 1999). ER, diretora do Colégio D, esclarece que [...] *no que diz respeito à autonomia, foi mais com o que diz*

respeito à verba. Porque aí os professores puderam ter mais recursos para enriquecer as aulas, levar para passear, comprar material para laboratório, trabalhar a parte de Geografia. (Entrevista 4, 1999). MA, diretora do Colégio E, quando questionada sobre mudanças em relação ao projeto pedagógico, responde que

Mudança, mudança assim, praticamente não. A única coisa que tem é que os professores têm a oportunidade também de adquirir determinadas coisas pedagógicas para poder ajudar. É uma verba que temos. Mas mudança, mudança, praticamente não. Eu acho que a única mudança que houve foi essa, os professores têm a oportunidade de adquirir material pedagógico. (Entrevista 5)

Ao responder à mesma pergunta, LC, diretora do Ginásio B, diz que

Não, está havendo agora. Porque nós tivemos aquele grupo operacional aqui na escola e eles disseram que a nossa escola tem que ter autonomia pedagógica. Eu fiz reunião essa semana com os professores e fizemos com os pais dos alunos para explicar que estamos modificando, estamos organizando a nossa autonomia pedagógica. (Entrevista 2, 1999).

Já HH, diretora adjunta do Colégio G, que preferiu não gravar entrevista e respondeu à algumas das nossas questões por escrito, afirma que *o projeto pedagógico da escola está apenas dando os primeiros passos* (Entrevista 7, 1999).

A partir dessas declarações, podemos perceber que a autonomia pedagógica foi, no período do Governo Marcello Alencar, uma orientação vazia. Se a autonomia implementada ficou, no campo pedagógico, reduzida à utilização dos recursos para compra de materiais e, se escolas que já têm, na sua maioria, autonomia há três anos só agora estão trabalhando sobre a proposta pedagógica, isso é sinal de que alguma coisa está errada.

Ao nosso ver, estes fatos são o retrato da situação da educação no Estado do Rio de Janeiro. Ao se criar uma proposta que estabelece autonomia, o Governo determina os procedimentos necessários para que as escolas possam aderir, mas praticamente encerra aí a sua participação. Como numa espécie de um abandono mais sofisticado, as escolas que aderiram ao projeto passam a receber verba e devem discutir a construção de um projeto de

gestão que incluía as partes financeira, orçamentária, comunitária e pedagógica. Na maioria das vezes, o projeto de gestão reduz-se a um procedimento burocrático, que deve ser cumprido a fim de que a escola continue a receber o dinheiro. Trata-se de uma imposição, uma obrigação. A própria discussão dentro de cada escola viu-se muito prejudicada pela forma como o projeto foi encaminhado, se é que podemos afirmar que essa discussão efetivamente existiu.

Desse modo, a autonomia perde muito do seu caráter político e potencializa o seu sentido burocrático. Na construção de um projeto de gestão da escola, ao nosso ver, deve ser levado em consideração o indivíduo que se quer formar, que tipo de sociedade se quer construir, a função e a relação da escola com a sociedade. Essas definições deveriam ser elaboradas a partir de amplos debates dentro e fora da escola. Como pudemos constatar, não foi isso que ocorreu. Antes, pelo contrário, a proposta do Governo sequer foi discutida anteriormente com a sociedade, com os profissionais da educação e com as comunidades. Naquele momento, desperdiçou-se a oportunidade de se discutir o que significa a autonomia para a escola e o que se quer construir a partir dela. Da mesma forma, os debates também se ausentaram do interior das escolas devido à forma equivocada como o projeto foi implementado.

Construir um projeto pedagógico para uma escola, para uma comunidade, não é uma tarefa simples. Quando se exige que esse projeto cumpra com um determinado procedimento, a tarefa torna-se ainda mais complexa. Nesse sentido, o tipo de autonomia implementada pode ser considerada como a que Marilena Chauí (1990) chama de autonomia tecnocrata, criada para vencer a crise da centralização burocrática. Trata-se muito mais de uma técnica administrativa do que propriamente de uma medida política capaz de incentivar o debate e proporcionar condições para que a comunidade compreenda a sua realidade e possa alterá-la. De acordo com Paulo Freire (1987), autonomia é *práxis*, é um processo, não se dá por

decreto. Para que haja autonomia pedagógica, é preciso que haja debate, discussão. Qualquer projeto de gestão a ser construído, qualquer proposta político pedagógica deve ser sempre provisória, passível de ser alterada pela *práxis*.

É necessário também que haja um mínimo de estrutura, afinal de contas, a prática mostra que fica muito difícil discutir uma proposta em escolas cuja realidade inclui disciplinas sem professores. Essa foi, por sinal, a realidade da maioria das escolas do Estado durante o Governo Marcello Alencar. Alunos sem aulas de Matemática, Física, Geografia, Português, Química, em se tratando das matérias com maior carência. Na tentativa de minimizar esse problema, o Governo apelou para o chamado Regime Especial de Trabalho (RET), no qual o professor faz "horas extras", além das estipuladas na sua carga horária oficial, na escola onde está lotado ou em outras unidades. Nessa carga horária extra, o professor não tem direito a 13º salário, 1/3 de adicional de férias, e perde as horas previstas para trabalhos extraclasse, como correção de provas, preenchimento de diários e participação em reuniões. Convenhamos que, diante desse quadro, torna-se até utópica a perspectiva de participação desses professores na construção de uma proposta pedagógica. Além da falta de professores, existe também uma enorme carência de pessoal de apoio. Este problema, citado por todos os entrevistados, dificulta em muito o funcionamento das escolas. Alguns diretores reclamaram, inclusive, da impossibilidade de contratar pessoal com a verba da autonomia.

Um outro problema, apontado por GA, é a grade horária das disciplinas. O Governo Marcello Alencar, também apostou na redução da carência de professores diminuindo o número de horas aulas semanais das disciplinas em que o problema era mais grave. Assim, o português no ensino fundamental foi reduzido de seis para quatro horas-aula por semana, e a matemática foi reduzida de quatro para três no ensino médio. Com a carência, mesmo que as escolas disponham de profissionais, vêem-se impedidas de trabalhar a grade de acordo com as necessidades dos alunos, e enriquecê-la quando julgarem conveniente. GA reclama

justamente desta falta de autonomia, afirmando que não se pode aumentar a carga horária de uma disciplina se existe falta de professor em outras escolas.

A qualidade da educação, muito citada nas propostas, fica completamente prejudicada por essa carência de profissionais. A autonomia, que em alguns momentos aparece como uma "fórmula mágica" para a solução dos problemas, não tem como transformar essa situação. Mesmo em relação ao desempenho dos alunos e à evasão, como podemos constatar nas entrevistas, não se percebe nenhuma alteração. MA afirma que: *Eu não vejo relação nenhuma com a autonomia e o desempenho dos alunos. [...] Na evasão é a mesma coisa. Não alterou nada. A evasão continua sendo a mesma* (Entrevista 5, 1999). Já MV, perguntada se a autonomia havia produzido alguma alteração na evasão, responde: *Não, nós ainda temos bastante problema de evasão, principalmente os alunos do 2º grau* (Entrevista 3, 1999). Um suposto aumento de interesse pela escola, a partir do momento em que se trabalha a partir da realidade do aluno, não acontece. Apesar da melhora na infra-estrutura física da escola, as condições de trabalho ainda são muito precárias e continuam a desestimular o aluno a se integrar à escola.

O fato é que a proposta chegou às escolas como um "vire-se", agora você é autônomo. Essa imagem surge na reclamação sobre a falta de orientação quanto aos procedimentos burocráticos exigidos para a prestação de contas, como também na ausência de debate encaminhado pelo Governo sobre o plano de Gestão e a autonomia pedagógica. Na realidade, em relação à proposta pedagógica, não houve mudança na relação estabelecida entre o Governo e as escolas. Anteriormente, a situação de abandono a que as unidades estavam submetidas possibilitava a construção autônoma de propostas pedagógicas particulares, nas quais os Governos só interferiam se fossem contrariados em seus interesses. Com a autonomia, essa possibilidade foi oficializada, mas efetivamente não ocorreu.

Ao nosso ver, a falta de convocação da sociedade, pelo Governo, para a discussão, construção e implementação do projeto de autonomia foi um dos motivos para a exclusão do aspecto pedagógico desse processo. Entendemos que esse tipo de omissão não ocorre por acaso, ou por erro, mas devido a uma concepção de sociedade que valoriza a técnica em detrimento da política. O Governo agiu de acordo com este preceito quando, ao invés de debater com a sociedade organizada, enviou às escolas a sua proposta para ser analisada pelos indivíduos de forma isolada. Procurou, com esta atitude, excluir do processo analítico as "interferências" políticas representadas pelo SEPE. Eximiu-se, portanto, de correr o risco de ver questionada, não a proposta de autonomia em si, mas a concepção em que esta proposta está baseada.

Outra motivo para a inexistência de uma proposta pedagógica foi a completa falta de condições de trabalho para os profissionais da educação. Em relação a este tema, além do que já foi dito, lembramos dos baixos salários que obrigam os profissionais a acumularem vários empregos, prejudicando a participação nas propostas coletivas e a necessária dedicação a uma proposta. A fala dos diretores é significativa a esse respeito, como quando MV afirma que, com a criação da AAE, [...] *a gente acumula mais uma função, é muito trabalho. A gente acaba até se distanciando do trabalho pedagógico, muitas vezes não dá para ficar rodando a escola toda, se aproximar mais do aluno, em função do trabalho burocrático mesmo que tem que ter* (entrevista 3, 1999). Ou quando LC reclama que *A prestação de contas é um sofrimento. Deveria ter um contador para a gente poder fazer esse trabalho. Porque não dá tempo, é muito trabalho o que eles pedem.* (Entrevista 2, 1999). Ou, ainda, na fala de ER: *O que a gente fica mais embaraçada, no meu caso, por exemplo, é como lidar com essa parte burocrática* (Entrevista 4, 1999). O diretor é, portanto, obrigado a acumular várias atividades em função do reduzido número de pessoas trabalhando na escola e se restringe à atuação burocrática para cumprir com as exigências da Secretaria. Nesse contexto, muitas vezes, o

trabalho político-pedagógico acaba assumindo um plano secundário, e a construção coletiva de uma proposta pedagógica, instrumento importante para a construção de uma escola mais democrática, vê-se eternamente adiada.

Quanto à participação da comunidade, pode-se afirmar que constituiu um outro motivo para que não tenha sido iniciado a construção da autonomia pedagógica. É verdade que, por um lado, a implementação da autonomia e o recebimento de verbas criou um canal de participação para a comunidade nos interior das escolas, o que fica claro nas entrevistas. Para GA, a autonomia *Estreita as relações entre a direção e a comunidade. A parte financeira da escola é uma parceria, a gente gasta a verba com parceria com a comunidade e a direção.* (Entrevista 1, 1999). Sobre as reuniões com a comunidade, MA garante: *a gente procura sempre fazer para dar uma satisfação ao aluno de quando recebemos a verba, inclusive os próprios alunos dão opinião, o que eles acham que devem fazer.* (Entrevista 5, 1999). Já HL afirma: *Nós trabalhamos democraticamente, perguntando para eles o que eles querem, o que se quer dentro dessa verba que está chegando para melhorar a escola* (Entrevista 6, 1999). O mesmo ocorre na prestação de contas. Como diz LC:

Nós prestamos conta. Antes de entregar à Secretaria de Educação, a gente manda para os pais dos alunos. Porque tem aquele Conselho Fiscal que a gente tem que prestar conta. Mas depois que a gente monta o processo e o Conselho Fiscal aprova, a gente faz reunião e apresenta aos pais, bota à disposição deles para eles verem o que foi gasto. Mostra tudo, leva ao almoxarifado para mostrar todo o material, para não haver dúvidas. (Entrevista 2, 1999).

Dessa forma, com a obrigação de realizar as assembleias, além da criação do Conselho Fiscal eleito pela comunidade, foi criado um espaço para a participação nas decisões referentes à verba recebida, o que representa um espaço de possível democratização. Além disso, existe uma efetiva preocupação em relação à prestação de contas, e à realização do processo com transparência.

Por outro lado, apesar do espaço aberto, a participação ainda é pequena. Os alunos do ensino médio têm uma participação um pouco maior, enquanto que a presença dos pais ainda deixa a desejar. Afim de reverter esse quadro, cada um dos diretores entrevistados se utiliza de uma estratégia para atrair um maior número de pessoas às reuniões. Alternam horários, convocam os pais a assinar boletins e incluem outros pontos de discussão na pauta, incentivam a participação dos alunos através do Grêmio estudantil e dos representantes de turma, etc. O que fica claro, conforme defendem Avancine (1988) e Sposito (1990), é que a criação de canais de participação não garante por si só a presença e a atuação das pessoas.

Na verdade, se observarmos a autonomia da escola implementada pelo Governo do Estado, sob a ótica dos condicionantes internos e externos da participação mencionados por Paro (1992), verificaremos alguns problemas que contribuem para a ausência dos sujeitos no processo. Entre os condicionantes internos que interferem na participação temos as precárias condições de funcionamento das escolas, a dificuldade ou a falta de interesse em lidar com os conflitos e os aspectos ideológicos, que são freqüentemente deixados de lado. Entre os condicionantes externos, temos os problemas sócio-econômicos da população, que dificultam em muito a participação. Somada a estes fatores, existe, sem dúvida, a relação de exterioridade citada por Paro (1992), na qual a educação é mais uma mercadoria da sociedade capitalista, em cuja produção os indivíduos não podem interferir. Temos, aqui, aquilo que o autor denomina de condicionante cultural, isto é, a visão que a população tem da participação. Por último, temos o condicionante institucional, muito pouco utilizado, de se procurar incentivar a participação por meio dos canais já existentes na comunidade.

No projeto de autonomia implementado pelo Governo, constatamos que faltou, desde o início, mobilizar a participação das instituições organizadas da sociedade, o que se repete na maioria das escolas. Devido ao caráter burocrático fornecido à autonomia, a democracia acaba sendo reduzida à participação em um procedimento administrativo, que diz respeito à

utilização da verbas recebidas pelas escolas. Por esse motivo, como é possível perceber nas entrevistas, as reuniões são marcadas em função do recebimento do dinheiro e da prestação de contas. As outras reuniões que porventura acontecem na escola são as mesmas que já existiam anteriormente: reunião de pais, professores, conselho de classe, assinatura de boletins, etc. Como esclarece GA, nas reuniões *São tomadas decisões em que gastar o dinheiro, em que aplicar os recursos...* (Entrevista 1, 1999). Ou, nas palavras de MV: *Em relação à autonomia, nós fazemos reuniões normalmente quando chega a verba. Aí, a gente faz uma assembléia para a gente determinar o destino que vai ser aplicado o orçamento. Fazemos também uma reunião para a prestação de contas depois que a gente gasta os recursos todos.* (Entrevista 3, 1999).

Em relação à tomada de decisões em outros setores da escola, como a construção do projeto pedagógico, por exemplo, não existem canais de participação estabelecidos para esta finalidade, nem mesmo o incentivo a um debate que poderia alavancar este processo. Por parte da Secretaria de Educação, inclusive, não houve nenhum canal para participação nas instâncias superiores, que como bem diz Sposito (1990), deveria fazer parte de um processo de democratização. Não há portanto, um incentivo real à participação da sociedade, principalmente da parcela organizada, nas decisões sobre a política educacional. Da forma como foi implementada, a autonomia acabou dificultando a construção de uma política pautada nos interesses da comunidade. Para que isso fosse possível, seria necessário que, como defende Paro (1992), houvesse autonomia em relação aos interesses do Estado, e, como afirmam Gadotti (1994) e Costa e Silva (1993), existisse autonomia na atuação dos movimentos sociais para desprivatizar o Estado.

Assim, se, por um lado o projeto de autonomia do Governo Marcello Alencar criou um espaço de democratização com o controle do dinheiro recebido, por outro não abriu espaço em outros setores da escola, apesar do discurso oficial afirmar o contrário. Os alunos e a

comunidade escolar, no projeto implementado, ainda não têm muitos espaços para transformar os seus papéis de espectadores em atores sociais. Se existem algumas tentativas de incentivar a participação dentro das escolas, trata-se de iniciativas que já estavam presentes antes mesmo da implementação do projeto de autonomia. Se, porventura, surgiram posteriormente, são decorrentes do esforço de cada comunidade escolar, e não de um política deliberada do Governo.

De qualquer forma, não podemos perder de vista a afirmação de Saviani (1991) de que não se mede o grau de democratização de uma proposta apenas avaliando o que acontece no seu interior. A autonomia da escola implementada pelo Governo do Estado deve ser analisada, quanto ao seu caráter democrático, na relação que estabelece com a sociedade como um todo, já que a educação é mediadora da prática social mais global. Não podemos considerar como suficiente uma prática democrática que se restrinja ao interior do espaço escolar. A relação dialética que se estabelece entre a educação e a sociedade permite que a sociedade determine o que ocorre na escola, e, ao mesmo tempo, que a escola influa na transformação da sociedade.

A partir dessa concepção, consideramos que a autonomia implementada no Estado do Rio de Janeiro ainda está longe de instaurar um real processo de democratização. Sustentamos esta afirmação porque verificamos que essa autonomia está baseada em um conceito que atrela as necessidade humanas ao desenvolvimento da produção, e não contribui para a ruptura do domínio do capital sobre o trabalho. A autonomia do Governo Marcello Alencar tem um caráter burocrático, não político, como se uma melhor administração da política educacional fosse capaz de acabar com as desigualdades sociais. Na mesma direção, a qualidade da educação que busca alcançar se baseia em uma cidadania restrita, destinada competir no mercado de trabalho, a entrar na modernidade e garantir a competitividade e a

produtividade. Trata-se de uma cidadania na qual o indivíduo deve assumir as responsabilidades que eram do Estado, deixando-o livre para incrementar a produção.

No entanto, não devemos desprezar a autonomia como projeto. Porque mesmo inserida numa concepção que não proporciona uma efetiva democratização da sociedade, esta mesma autonomia apresentou aspectos positivos que podem ser utilizados como instrumentos na construção de uma sociedade mais justa.

A abertura da escola à comunidade, através das Associações de Apoio à Escola, pode ser considerado um ponto positivo a ser aperfeiçoado. A participação efetiva, não burocrática, da população na gestão da escola pública pode conduzi-la ao estabelecimento de uma outra relação com a sociedade e contribuir para a sua transformação. A utilização de mecanismos de participação direta, como as assembléias, somados a outros de participação indireta, como a diretoria executiva, o conselho fiscal e a eleição de diretores, podem representar uma estratégia interessante para dar voz aos interesses da comunidade escolar. Porém, está claro que, as discussões não podem se limitar ao gasto do dinheiro, antes, devem ser ampliadas para outros temas, como a função da escola, a concepção de indivíduo, o projeto pedagógico, etc.

Trazer a comunidade para o interior da escola, tarefa que com certeza não é das mais simples, pode proporcionar uma integração entre essas duas instâncias na busca por melhores condições para a educação pública. O recebimento de verbas, que viabilizou uma melhoria na infra-estrutura das escolas, pode constituir um incentivo para a união dos diversos segmentos da comunidade escolar na luta pelo direito à uma escola pública de qualidade.

A partir do conhecimento dos mecanismos de funcionamento da escola e da participação na tomada de decisões começa a ser questionada a divisão entre os que pensam e os que executam, rompendo com um dinâmica que contribui para a manutenção das desigualdades. A construção coletiva de um projeto pedagógico, que se restringiu ao papel na

proposta do Governo, é um importante instrumento para democratizar as relações e questionar a divisão social do trabalho.

O controle dos gastos realizados pela direção da escola também dimensiona um ponto interessante. Podemos considerar que consiste numa forma de controle, pela sociedade civil, de parte do fundo público, dinheiro pertencente a essa mesma sociedade que foi arrecadado através de impostos pelo Governo. Nesse processo, os recursos são retirados das mãos dos interesses privados que controlam o Estado e devolvidos para à sociedade civil que fará uso deles de acordo com as reais necessidades da população.

Como estamos verificando, ao ser utilizada como instrumento, ferramenta, e não como técnica mágica, capaz de resolver todos os males, a autonomia da escola tem muito a contribuir para a transformação social. Ela possui elementos que podem auxiliar na construção de uma sociedade mais justa, na formação de uma escola pública voltada para os interesses da maioria da população. Para tanto, como ferramenta que é, ela deve estar efetivamente nas mãos da sociedade civil, à serviço das necessidades humanas, como forma de controle do Estado pela sociedade organizada.

CONCLUSÃO

Basicamente, duas correntes vêm se defrontando, na história da educação brasileira, na busca pela hegemonia do campo educacional. De um lado, temos a concepção liberal, com diferentes vertentes, mas com uma base comum, que defende a economia de mercado, a valorização do esforço individual e a propriedade privada. Base da economia capitalista, a concepção liberal afirma que através do incremento da produção e do desenvolvimento do mercado, por intermédio da livre concorrência, um número cada vez maior de indivíduos poderá Ter acesso aos produtos do progresso científico e tecnológico. Nessa visão, as desigualdades existentes na sociedade são decorrentes de desvios de conduta, que uma boa educação pode ajudar a combater. Na verdade, a educação tem aí um papel fundamental, pois é ela quem pode redimir a sociedade, através da formação de homens capazes de desenvolver ao máximo as suas individualidades e potencialidades, além da garantia de conformação do caráter necessário para a harmonia social.

Do outro lado, estão as concepções socialistas, baseadas, principalmente, no referencial teórico marxista. Estas entendem que as desigualdades sociais são inerentes à sociedade capitalista, na qual se dá a exploração do capital sobre o trabalho. Assim, para que se encerre esta exploração, é necessário uma transformação social que elimine a propriedade privada, a divisão de classes, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a exploração do homem pelo homem como um todo. De acordo com este pensamento, as necessidades humanas devem sempre ser priorizadas, e não as necessidades da produção. Nesse contexto, a escola estabelece com a sociedade uma relação dialética, sendo determinada pela realidade social ao mesmo tempo em que influi diretamente sobre ela. Nesse sentido, a educação deve instrumentalizar o indivíduo para a transformação social, formando um

homem completo, em oposição ao especializado, e capaz de compreender o curso da história e atuar na sua transformação.

Essas duas concepções serviram de base para as disputas no campo educacional brasileiro, atravessaram todo o século XX, e defrontaram-se sob a forma de concepções pedagógicas. Do lado do liberalismo, as pedagogias tradicional, nova e tecnicista, a teoria do capital humano e da educação compensatória foram as mais significativas. Pelo lado das concepções socialistas, as pedagogias libertária e libertadora, os críticos-reprodutivistas e a pedagogia histórico-crítica tiveram maior destaque. As duas vertentes enfrentaram-se também como propostas para a política educacional, nos processos constituintes e na formação das Leis de Diretrizes e Bases. E, ainda hoje, continuam se enfrentando na definição da política governamental, na união, estados e municípios e, na prática cotidiana, em escolas e universidades.

A autonomia da escola pública é parte desse enfrentamento. Assim como a qualidade da educação, a democratização, a descentralização, entre outras, ela está incluída no rol das propostas que podem adquirir diferentes sentidos. Dependendo do interlocutor, o conceito de autonomia pode assumir um significado no qual estão em jogo bases política, histórica, econômica e social específicas. Dependendo da concepção em que está baseada, a autonomia pode apresentar diretrizes antagônicas e resultados completamente distintos. Sendo a autonomia uma palavra com um sentido positivo, só a afirmação de que se quer implementá-la, para muitos, já é suficiente para a sua aceitação. Mas, afinal de contas, o que é uma escola autônoma? A definição para o conceito, longe de ser única, está diretamente relacionada com o embate de que vínhamos tratando. Nesse sentido, fica evidente que existe, também, uma disputa para impôr uma definição ao conceito de autonomia da escola. A concepção educacional que conseguir tornar hegemônica a sua visão de autonomia, assegurando-lhe um

caráter de verdade absoluta, terá conquistado uma vitória, já que essa mesma visão servirá de referência para muitas outras tentativas de implementação da autonomia na escolas públicas.

As propostas educacionais da CEPAL e do Banco Mundial são exemplos do que estamos falando. São fundamentadas em uma determinada concepção de sociedade, de homem, de educação, que se baseia na doutrina liberal e, apesar de não ser a única opção possível, tem uma forte influência na política educacional em diversas partes do mundo. Essas propostas possuem, hoje, à nível internacional, a hegemonia no que diz respeito às diretrizes educacionais para os governos nacionais. Apresentam-se como o que há de mais moderno, mais avançado, no campo da educação, buscando, desta forma, o "reconhecimento científico" que lhes respalda como verdade absoluta. A partir daí, impõem-se tanto pela força dos organismos internacionais, que trocam por empréstimos para os países em dificuldades financeiras a implementação de suas orientações "técnicas", como pelo consenso atingido pelas suas diretrizes. Entre as orientações que apresenta, inclui-se a autonomia da escola.

Nesse processo hegemônico, o momento político internacional assume um papel fundamental. A estagnação econômica, de proporções mundiais, deixou o Estado de bem-estar social em crise, sem condições de dar prosseguimento à promoção do crescimento da economia. Como consequência, os liberais, a partir dos Estados Unidos e da Inglaterra, conseguiram fazer com que suas idéias fossem transformadas em práticas efetivas, na tentativa de novamente alavancar o desenvolvimento capitalista. Essas medidas, difundidas pelos organismos internacionais, acabaram conquistando a hegemonia no cenário internacional, e tomaram a dimensão de única alternativa de saída para a crise.

No Brasil, estas medidas foram adotadas pelo Governo Federal e por vários governos estaduais. Assim, tanto no campo econômico, como nas políticas públicas, passam a vigorar as diretrizes propostas pelos organismos internacionais. À nível nacional, essas idéias também se fazem hegemônicas, conformando um "pensamento único", apoiado no discurso que afirma

que a "oposição não tem proposta". Por outro lado, os setores ligados aos movimentos populares, contrários às idéias liberais, tentam desmistificar a idéia de que as medidas adotadas pelo Governo Federal constituem a "verdade absoluta", o "único caminho".

Essa disputa também inclui a autonomia da escola. Assim, vemos teóricos defendendo a implementação da autonomia de forma semelhante à proposta pelo Banco Mundial e pela CEPAL. Utilizam-se, inclusive, das mesmas justificativas para basear seus argumentos. Entre elas, estão: o desenvolvimento das aptidões do indivíduo de forma criativa; a formação do cidadão do terceiro milênio, capaz de aprender a aprender para participar da produção e da gestão da sociedade; a ineficiência do papel do estado, que deve ter a sua forma de atuar modificada; a divisão de responsabilidades entre o estado e a sociedade civil, que já demonstrou ser capaz de levar projetos adiante; a valorização do conhecimento na busca do progresso técnico, da produtividade e da competitividade; a certeza de que com o desenvolvimento técnico, a produtividade e a competitividade o país poderá diminuir as desigualdades sociais existentes. Esses teóricos realizam a defesa deste modelo de autonomia afirmando que esta é uma saída técnica, a melhor e mais moderna. Acusam outras propostas, principalmente as ligadas aos movimentos de orientação marxista, de serem ideológicas e de não terem conseguido resolver os problemas da educação no Brasil, já que, "só falam palavras de ordem e não atuam efetivamente para solucioná-los".

Enquanto isso, os teóricos que defendem a construção de uma sociedade socialista, mais democrática, procuram combater este raciocínio. Na visão destes, a técnica, apresentada como neutra por seus opositores, serve para ocultar uma concepção política que privilegia o capital em detrimento das necessidades humanas. A mudança do papel do estado, a formação do indivíduo que aprende a aprender e desenvolve as suas aptidões, são medidas que visam integrar a escola aos interesses do mercado. Nesse contexto, a autonomia, na visão dos educadores ligados ao pensamento marxista, deve servir para garantir o controle da sociedade

sobre o estado, de forma que este último atue de acordo com os interesses da maioria da população. Desta forma, jamais a dignidade do homem, a justiça social, ficariam na dependência da produtividade e da competitividade. Essa autonomia tem, claramente, uma conotação política, já que os problemas sociais são políticos. A formação do indivíduo deve, portanto, ser capaz de proporcionar-lhe condições para compreender a história em curso e poder alterá-la.

A proposta de autonomia do Governo Marcello Alencar tem como fundamentação o pensamento liberal e as diretrizes do Governo Federal e dos organismos internacionais. Assim, apresenta nos documentos elaborados pela Secretaria de Educação pressupostos semelhantes aos do Banco Mundial e da CEPAL. Os dois documentos expostos apresentam a mesma tendência ao economicismo e preocupação com o mercado. Na verdade, eles se complementam. No primeiro, a ênfase está no caráter ideológico, pois fala de qualidade, cidadania e democratização, em seus pressupostos políticos filosóficos, relacionando esses conceitos à produtividade e competitividade defendidas pelos liberais. A partir daí, relaciona projetos genéricos sobre as diretrizes mencionadas. O segundo deixa transparecer uma visão mais técnica. Sem prolongar-se em bases políticas e filosóficas, mas deixando transparecer os mesmos ideais que o anterior, ele lista medidas a serem tomadas pelo Governo do Estado no campo educacional. Apesar de não se estender em pressupostos, essa segunda proposta deixa transparecer, com mais nitidez, a preocupação do Governo do Estado no fortalecimento do mercado.

A autonomia implementada termina por apresentar, conseqüentemente, as mesmas características que fundamentam as propostas educacionais defendidas pelos liberais. Nesse sentido, está demasiadamente relacionada com a verba que as escolas recebem. As assembleias, a eleição dos representantes da comunidade escolar, as reuniões ligadas à autonomia giram em torno das discussões sobre onde irá ser gasto o dinheiro e sobre a

fiscalização desses gastos. Além desse aspecto, os mecanismos utilizados para o projeto chegar às escolas restringiu-se a procedimentos burocráticos. Faltou discussão, debate e mobilização da sociedade civil organizada. O Governo, ao formular seu projeto, não procurou levar a discussão ao Sindicato dos Profissionais da Educação no Estado, o SEPE, nem às associações de moradores e outros movimentos organizados da sociedade civil. Este procedimento não caracterizou uma falha, mas uma opção, por deixar de fora as "interferências políticas".

O resultado foi a inexistência de uma autonomia pedagógica e a reduzida participação da comunidade escolar, permanecendo a identificação da autonomia apenas com o recebimento do recurso financeiro. Para a escola, restou o papel de gestora do dinheiro, fazendo com que a autonomia perdesse todo o seu caráter político em detrimento do sentido administrativo. Sendo assim, passou a prevalecer a idéia de divisão com a sociedade civil da responsabilidade pela escola, diminuindo o papel do estado. As condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais da educação acabam por reforçar ainda mais a tendência de burocratização da autonomia. Por falta de pessoal e excesso de trabalho, estes profissionais viram-se impedidos de levar adiante o debate sobre uma possível ampliação do sentido da autonomia, restringindo-se a executar burocraticamente as suas funções, em cumprimento às determinações da Secretaria de Educação. Novamente este fato não nos parece ser fruto do acaso, mas o resultado da falta de empenho do Governo do Estado em enfatizar o sentido político da autonomia.

Ainda assim, percebemos o potencial que a autonomia pode ter, pois mesmo estando inserida numa proposta que levou à sua burocratização, ela possibilitou uma abertura da escola para a participação da comunidade. Através da utilização de mecanismos de participação direta, como as assembléias, junto com mecanismos de representação, como as eleições da direção executiva e do conselho fiscal da AAE é possível estabelecer um

interessante canal de participação. O controle dos gastos pela comunidade pode ser uma forma de garantir a utilização dos recursos públicos de acordo com os interesses da maioria da população. A construção coletiva de um projeto pedagógico pode possibilitar a formação de um indivíduo autônomo, que compreenda a sua situação e tenha condições de atuar na sua transformação.

Tudo isso depende da concepção na qual se insere o projeto de autonomia da escola. O motivo é que a autonomia é um instrumento e não um fim em si mesmo, ou uma "técnica milagrosa". Se inserida numa proposta onde ela tenha um caráter estritamente técnico, a tendência é que o seu desenvolvimento seja burocrático. Já numa proposta onde a democratização se restrinja ao interior do espaço escolar, ela não estará contribuindo para a transformação da realidade. Por outro lado, participando de uma proposta no qual o seu sentido político seja valorizado, ela pode contribuir para o debate, a discussão e o crescimento político da comunidade escolar. Acreditamos que esse crescimento político é fundamental para que essa mesma comunidade possa debater a sua realidade e organizar-se para modificá-la. Desta forma, a escola estará interagindo com a sociedade de uma forma dialética, contribuindo para a sua própria melhoria e, ao mesmo tempo, da educação, da realidade da comunidade e da sociedade como um todo.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis.** Aparelhos Ideológicos de Estado, 4ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de.** Educação e Modernidade no Brasil.
- In: **VELLOSO, João Paulo dos Reis & ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de.** (orgs.) Educação e Modernidade. São Paulo: Nobel, 1993.
- ARROYO, Miguel.** Qualidade na Educação. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação - SEPE, 1995, *mimeo*.
- AVANCINE, Sérgio Luiz.** "Participação de Pais de Alunos nas Escolas Públicas: Primeiras Avaliações de Experiências Estrangeiras". Revista Brasileira de Administração da Educação. Porto Alegre, v.6, n.1, pp. 25-32, jan/jul 1988.
- BOURDIEU, Pierre.** A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. & PASSERON, Jean-Claude.** A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRUNO, Lucia.** "Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo". In: **OLIVEIRA, Dalila Andrade** (org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CADEMARTORI, Lúgia.** Relatório Executivo In: **GOMES, Cândido Alberto, SOBRINHO, José Amaral.** (orgs.) Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica. Brasília: IPEA, 1992.
- CARDOSO, Jarbas José.** "Gestão Compartilhada da Educação: a Experiência Catarinense". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 76, n. 182/183, pp. 139-170, jan/ago 1995.
- CEPAL & UNESCO,** Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com Equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas, 5ª ed. São Paulo, Cortez, 1990.

_____. Convite à Filosofia, 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

CORAGIO, José Luis. "Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?" In: **TOMMASI**, Livia De. & **WARDE**, Mirian Jorge. & **HADDAD**, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Celia & **SILVA**, Itamar. "Gestão Escolar Democrática: Um projeto em construção". Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília, v.9, n.2, pp. 69-79, jul/dez 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, 8ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. Educação, Estado e Democracia no Brasil, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. "Zig-Zag no 1º Grau: O Rio de Janeiro nos Anos 80" Revista do Rio. 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

DRÜGG, Kátia Issa, **ORTIZ**, Dayse Domene. O Desafio da Educação: a qualidade total. São Paulo: Makron Books, 1994.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Diário Oficial. Rio de Janeiro: 1995 a 1998.

_____. D. O. do Servidor: A Proposta Educacional do Estado. Rio de Janeiro: Edição Especial, 27 de maio de 1996.

_____. **SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**. Uma proposta: educação de qualidade. Rio de Janeiro: 1995.

- FARAH**, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão de organizações e serviços em processo de mudança. Série Relatórios de Pesquisa. São Paulo, EAESP/FGV, Relatório n 2/1995.
- FONSECA**, Marília. "O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira". In: **OLIVEIRA**, Dalila Andrade (org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. "O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional." In: **TOMMASI**, Livia De. & **WARDE**, Mirian Jorge. & **HADDAD**, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FORTES**, Márcio. Educação e marginalidade social. In: **VELLOSO**, João Paulo dos Reis & **ALBUQUERQUE**, Roberto Cavalcante de. (orgs.) Educação e Modernidade. São Paulo: Nobel, 1993.
- FREIRE**, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO**, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva, 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. In: **GENTILI**, Pablo.(org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI**, Moacir. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- _____. Escola Cidadã, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Pensamento Pedagógico Brasileiro, 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

- GENTILI, Pablo.** Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: **GENTILI, Pablo.**(org) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **GENTILI, Pablo, DA SILVA, Tomaz Tadeu.** (orgs.) Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GHIRALDELLI JR., Paulo.** História da Educação, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- GERMANO, José Willington Germano.** Estado Militar e Educação no Brasil. São Paulo: Cortez, 1993.
- KONDER, Leandro.** O que é Dialética, 15ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos.** Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.
- MANACORDA, Mario Alighiero.** O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MELLO, Guiomar Namó de.** Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NOGUEIRA, Maria Alice.** Educação, Saber, Produção em Marx e Engels, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- OFFE, Claus.** "Algumas contradições do Estado social moderno". In: **OFFE, Claus.** Trabalho e sociedade. Vol. II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade.** "Educação e Planejamento: A escola como núcleo da gestão". In: **OLIVEIRA, Dalila Andrade** (org.). Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, João B. Araújo.** "União, Estados e Municípios e o Sistema de Ensino

- Fundamental: atribuições e perspectivas.” In: **GOMES**, Cândido Alberto, **SOBRINHO**, José Amaral. Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica. Brasília, IPEA, 1992.
- PARO**, Vitor Henrique. “Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade.” Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 73, n. 174, pp. 255-290, maio/ago 1992.
- PATTO**, Maria Helena Souza. Psicologia e Ideologia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- _____. Introdução a Psicologia Escolar, 2ª edição. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.
- RAMOS**, Cosete. Excelência na Educação: a escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- ROMANELLI**, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- SADER**, Emir Simão. A transição no Brasil: da ditadura à democracia, 7ª ed. São Paulo: Atual, 1995.
- SADER**, Emir Simão & **GENTILI**, Pablo. (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SAVIANI**, Dermeval. Escola e Democracia, 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. A Nova Lei Da Educação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SEVERINO**, Antônio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo: EPU, 1986.
- SILVA**, Jair Militão da. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. Campinas: Papirus, 1996.
- SILVA**, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: **GENTILI**, Pablo, **DA SILVA**, Tomaz Tadeu. (orgs.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. Escola, classes e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1977.

SPOSITO, Marília Pontes. "Educação, gestão democrática e participação popular".

Educação e Realidade, Porto Alegre, v.15, n 1, pp. 52-56, Jan/Jun. 1990.

SOARES, Maria Clara Couto, "Banco Mundial: políticas e reformas." In: **TOMMASI, Livia**

De. & **WARDE, Mirian Jorge. & HADDAD, Sérgio.** O Banco Mundial e as Políticas

Educacionais, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TROIS, Stella dos Cherubins Guimarães. A Gestão dos Sistemas Estaduais e Municipais e a

Qualidade do Ensino. In: **GOMES, Cândido Alberto, SOBRINHO, José Amaral.**

(orgs.) Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica. Brasília: IPEA, 1992.

VELLOSO, João Paulo dos Reis. A transição para a modernidade no Brasil. In: **VELLOSO,**

João Paulo dos Reis & **ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcante de.** (orgs.) Educação e

Modernidade. São Paulo: Nobel, 1993.

WEBER, Silke. "Democratização e Descentralização: políticas e práticas." Revista

Brasileira de Administração da Educação. Brasília, v.9, n.2, pp. 9-25, jul/dez. 1993.

WEFFORT, Francisco C. Por que democracia? São Paulo: Brasiliense, 1984.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. Capitalismo e Escola no Brasil. Campinas:

Papirus, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

D.O. de 23/06/1995

Decreto n.º 21.514, de 22 de JUNHO de 1995

AUTORIZA a Secretaria de Estado de Educação a auxiliar financeiramente as associações de apoio às escolas - da rede pública do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro

no uso de suas atribuições legais e em especial, o que dispõem os artigos 145, parágrafo único e 308, inciso X, da Constituição do Estado do Rio de Janeiro e,

CONSIDERANDO a necessidade do Estado manter e desenvolver o Ensino Fundamental nas escolas estaduais e municipais, atendendo às exigências dos alunos nelas matriculados;

CONSIDERANDO que é dever do Estado assegurar a Educação, mediante garantia de liberdade de organização dos alunos, professores, funcionários e pais de alunos; e o que consta dos processos nºs E-03/6771/95 e E-03/6773/95,

D E C R E T A :

Art. 1º - Fica a Secretaria de Estado de Educação autorizada a auxiliar financeiramente as Associações de Apoio às Escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo Único - O auxílio a que se refere o artigo, far-se-á sob a forma de Transferência às Instituições Privadas - Subvenções Sociais e será efetivado somente às Associações de Apoio às Escolas, entidades representativas da comunidade escolar, devidamente registradas como sociedades civis de direito privado, sem fins lucrativos, na forma de Resolução a ser baixada pela Secretária de Estado de Educação, que especificará o procedimento para as respectivas prestações de contas.

Art. 2º - As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias próprias, devendo ser especificadas nos atos e empenhos respectivos.

Art. 3º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 22 de junho de 1995.

MARCELLO ALENCAR

ANEXO 2

D.O. de 11/04/1995

RESOLUÇÃO SEE Nº 1929 DE 10 DE ABRIL DE 1995

ALTERA O ESTATUTO-PADRAO
DAS ASSOCIAÇÕES DE
ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO, E
DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

A SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO no uso de
suas atribuições legais e considerando:

- a existência da Associação de Assistência ao Educando - AAE, entidade beneficente, sem fins lucrativos e com personalidade jurídica de direito privado, em estabelecimentos de ensino da Rede Estadual;
- a necessidade de se adequar os objetivos desta Associação às novas diretrizes emanadas da Secretaria de Estado de Educação para o desenvolvimento do processo de autonomia da escola;
- a importância de se alterar o nome das Associações já existentes tendo em vista os novos objetivos a serem atingidos.

R E S O L V E :

Art. 1º - Alterar o Estatuto-Padrão das Associações de Assistência ao Educando que passa a vigorar com o nome de Associação de Apoio à Escola - AAE - e com a redação constante no Anexo desta Resolução

Art. 2º - No prazo de 30 (trinta) dias a contar da data da publicação desta Resolução, o Diretor da Unidade Escolar onde já existe a AAE em funcionamento convocará sua Diretoria Executiva e a Assembleia Geral Extraordinária, a qual encaminhará à Agência de Administração Escolar, sua proposta fundamentada, de modificações do respectivo estatuto visando adaptá-lo ao texto do Estatuto-Padrão, constante do Anexo aprovado por esta Resolução.

§ 1º - A Assembleia poderá delegar competência ao presidente de sua Diretoria Executiva para homologar as modificações que foram aprovadas, sem restrições, pela sua respectiva Agência

§ 2º - As propostas de modificação que necessitarem de novo pronunciamento serão devolvidas pela Agência de Administração Escolar, para nova análise

Art. 3º - O Diretor que pretender criar AAE em estabelecimento que não a tenha, deverá fazê-lo em conformidade com o Estatuto-Padrão constante do Anexo desta Resolução, contando com o Assessoramento da Agência de Administração Escolar a que estiver subordinado no prazo de 30 (trinta) dias a contar da data de publicação desta Resolução.

Art. 4º - Os Estatutos aprovados nos termos desta Resolução, deverão ser levados à arquivamento no Registro Civil de Pessoas Jurídicas dos respectivos Municípios, e, após, apresentados na Delegacia local da Receita Federal do Ministério da Fazenda para proceder, no C.G.C., a alteração do nome da Associação

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 10 de abril de 1995.

Mariela da Cruz
Secretária de Estado de Educação

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DE APOIO À ESCOLA

..... (nome do estabelecimento de ensino)

Capítulo I

Da Denominação, Sede, Foro e Ano Fiscal

Art. 1º - A Associação de Apoio da (nome do estabelecimento) com tal denominação e sigla AAE é uma sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro nesta cidade de tem sua duração por tempo indeterminado e su regerá por este ESTATUTO

Art. 2º - O ano fiscal da Associação de Apoio à Escola (nome do estabelecimento) coincidirá com o ano civil e terminará em 31 de dezembro de cada ano.

Capítulo II

Da Finalidade e Objetivos

Art. 3º - A Associação de Apoio tem por finalidade o principal objetivo a integração comunitária procurando:

- I - colaborar no desenvolvimento integral do educando;
- II - estimular o espírito associativo, sentido de solidariedade humana e hábito de preservação do bem comum;
- III - promover atividades culturais, cívicas, artísticas e recreativas que facilitem a confraternização de aluno, pais e professores, no interesse da ação educativa;
- IV - participar na busca de solução de problemas da escola referentes a:

- 1) melhoria da qualidade do ensino;
- 2) melhoria do funcionamento da escola;
- 3) assistência aos alunos com problemas de saúde.

Parágrafo único - Os objetivos serão atingidos através de:

- 1) aquisição de merenda escolar;
- 2) transporte de alunos deficientes físicos ou com problemas de saúde;
- 3) fornecimento de material escolar, vestuário, calçados;
- 4) reparos de urgência e conservação da unidade escolar;
- 5) melhoria do equipamento da escola;
- 6) manutenção das condições de higiene e limpeza da escola;
- 7) participação em programas e serviços de educação e saúde em especial desenvolvidos pela comunidade;
- 8) aquisição e utilização de material de consumo ou permanente com finalidade didática;
- 9) aquisição e utilização de material permanente ou de consumo que se fizer necessário;
- 10) aplicação integral dos recursos provenientes dos serviços no inciso V deste artigo.

V - manter, sempre que possível e conveniente, em dependência da unidade escolar, serviços de reprografia, encadernação, plastificação e cooperativa escolar para atender aos associados, seus familiares, professores e funcionários.

Art. 4º - Não será permitida à Associação de Apoio à Escola:

- 1) divulgar, armazenar, distribuir ou vender:
 - a) bebidas alcoólicas;
 - b) cigarros;
 - c) qualquer produto nocivo à saúde.
- 2) locar imóveis
- 3) construir imóveis com recursos oriundos de subvenção ou auxílios que lhe forem concedidos pelo Poder Público;
- 4) conceder empréstimos, dar garantias, aval, fiança e caução, sob qualquer forma;
- 5) adquirir veículos;
- 6) agir em desacordo com os projetos ou programas a que se destina;
- 7) complementar vencimentos ou salários dos servidores

Capítulo III

Dos Associados, seus Direitos e Deveres

Art. 5º - Todas as pessoas envolvidas no processo educativo poderão ser admitidas no quadro social, composto das seguintes categorias:

- I - efetivos, membros do corpo discente, de qualquer idade, nível ou grau de ensino;
- II - colaboradores, membros do corpo docente, funcionários e outras pessoas físicas ou jurídicas.

Art. 6º - São direitos dos associados:

- 1) votar e ser votado nos termos deste Estatuto;
- 2) participar oferecendo sugestões de interesse geral.

Art. 7º - São deveres dos associados:

- 1) respeitar o Estatuto e as decisões de seus órgãos;
- 2) comparecer às Assembleias Gerais e acatar suas decisões;
- 3) aceitar e desempenhar com dignidade os encargos para que foram eleitos;
- 4) participar das promoções e atividades realizadas pela Associação;
- 5) oferecer algum tipo de colaboração à escola seja pecuniária ou não pecuniária, de acordo com a indicação na ficha de inscrição.

Art. 8º - Os associados não respondem subsidiariamente pelos compromissos assumidos pela entidade.

Capítulo IV

Dos Órgãos de Administração

Art. 9º - São órgãos de Administração e Fiscalização da Associação de Apoio à Escola:

- I - Assembleia Geral;
- II - Conselho Fiscal;
- III - Diretoria Executiva.

Art. 10 - O mandato da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal será de um biênio, permitindo-se a reeleição.

Art. 11 - Os membros da Assembleia Geral, da Diretoria e do Conselho Fiscal exercerão gratuitamente suas funções, que se consideram serviços relevantes.

Capítulo V

Da Assembleia Geral

Art. 12 - A Assembleia Geral é o órgão superior de deliberação, nos termos deste Estatuto e compõe-se dos associados de que trata o art. 5º.

Art. 13 - A Assembleia Geral dos associados com direito a voto na forma deste estatuto, será ordinária ou extraordinária, sendo as convocações feitas com antecedência mínima de 10 dias, mediante editais afixados em locais visíveis dentro do estabelecimento de ensino.

Art. 14 - As Assembleias Gerais Ordinárias e Extraordinárias serão convocadas e presididas pelo Presidente da Diretoria Executiva que escolherá, dentre os sócios elegíveis, quem desempenhará as funções de secretário.

Art. 15 - O quórum para as Assembleias, em primeira convocação será sempre de dois terços do número total de associados.

Parágrafo único - No edital de convocação constará sempre a observação de que a Assembleia se realizará, em segunda convocação, meia hora após o horário determinado para o início da primeira, com qualquer número de associados, exceto no caso de convocação por solicitação de atos, em que deverão estar presentes pelo menos 2/3 (dois terços) dos associados solicitantes.

Art. 16 - As deliberações das Assembleias serão sempre tomadas por maioria simples de voto, exceto nas previstas no artigo 17, deste estatuto.

Parágrafo único - A votação proceder-se-á, em qualquer caso, por escrutínio secreto e os votos serão apurados por três associados escolhidos pela Mesa Diretora da Assembleia.

Art. 17 - Em caso de empate, a decisão caberá ao Presidente da Diretoria Executiva.

Art. 18 - É vedado discutir nas Assembleias, assunto que não tenha constado do edital de convocação, se do nulas as deliberações tomadas sem o cumprimento desta formalidade.

Capítulo VI

Da Constituição e Atribuições do Conselho Fiscal

Art. 19. - Serão reservados pelo Presidente da Diretoria Executiva, 10 (dez) minutos para que qualquer associado possa oferecer proposta que será apresentada à Assembleia, para discussão e votação, na reunião seguinte.

Art. 20. - De cada Assembleia será lavrada uma ata que conterá:

- 1) a hora de início, a data e o local da reunião;
- 2) os nomes dos componentes da Mesa Diretora dos trabalhos e a relação nominal dos sócios presentes;
- 3) a transcrição do edital de convocação com a agenda de assuntos;
- 4) referência expressa de que a Assembleia se realizou em primeira ou em segunda convocação;
- 5) registro das deliberações, sendo indispensável a menção das discussões, sugestões e propostas não aprovadas, exceto se, neste caso, o proponente assim o requerer e isto lhe for concedido;
- 6) o registro, finalmente, do horário de encerramento e de que a ata foi lida e aprovada, bem como de quem a redigiu, e que deverá assiná-la juntamente com o Presidente, após a sua aprovação.

Parágrafo único - As atas deverão ser transcritas no livro sem entrelinhas, emendas ou rasuras e os nomes próprios, quando referidos pela primeira vez deverão ser escritos por extenso.

Art. 21. - A Assembleia Geral Ordinária reunir-se-á anualmente até o dia 31 (trinta e um) de março, e deverá sempre:

I - apreciar o relatório e o balanço referente ao exercício anterior, com base no parecer do Conselho Fiscal; remetendo ambos para a Coordenação Regional que encaminhará ao órgão competente;

II - deliberar sobre assuntos gerais de interesse da entidade e que tenham constado expressamente do edital de convocação;

III - eleger, bienalmente, a Diretoria Executiva e o Conselho Fiscal.

Art. 22. - A Assembleia Geral Extraordinária realizar-se-á, sempre que necessário, na forma deste estatuto, e poderá decidir sobre quaisquer assuntos de interesse da entidade, desde que constante do edital de convocação.

Art. 23. - É de competência da Assembleia Geral Extraordinária:

I - deliberar sobre modificações deste estatuto, e após aprovação pela Agência de Administração Escolar, homologá-las, ressalvado o disposto no parágrafo único deste artigo;

II - representar, por escrito, junto à Coordenação Regional da área e à Coordenadoria Geral de Gerenciamento da Rede, da SEE, sobre qualquer irregularidade constatada;

III - deliberar sobre a dissolução da Associação de Apoio à Escola.

A deliberação referida no inciso I, deste artigo, será tomada sempre por maioria absoluta dos associados.

Parágrafo único - A Assembleia Geral Extraordinária poderá delegar competência ao Presidente da Diretoria Executiva para homologar as modificações deste estatuto, caso as mesmas tenham sido aprovadas sem restrições pela Agência de Administração Escolar.

Art. 24. - As Assembleias Gerais Extraordinárias poderão ser convocadas pelo Presidente da Diretoria Executiva a pedido de, pelo menos três membros dos órgãos de Administração e Fiscalização, ou por 1/5 (um quinto) dos associados.

§ 1º - Na hipótese de o Presidente da Diretoria Executiva não convocar a Assembleia solicitada na forma do caput deste artigo, caberá recurso dos solicitantes, a que o estabelecimento de ensino estiver subordinado e, em segunda e última instância à Coordenação Regional da Secretaria de Estado e Educação.

§ 2º - O recurso referido no parágrafo anterior deverá ser objetivo, devidamente fundamentado, explicitando os motivos que provocaram a solicitação e firmado com as assinaturas de todos aqueles que pediram a convocação da Assembleia Geral Extraordinária.

Art. 25. - O Conselho Fiscal será constituído de 6 (seis) membros, sendo 3 (três) da comunidade escolar (pais e alunos maiores de 21 anos) e 3 (três) servidores, todos eleitos pela Assembleia Geral.

Art. 26. - O Conselho Fiscal será presidido por um dos seus membros efetivos, indicado por seus pares.

Art. 27. - Compete ao Conselho Fiscal examinar a execução do planejamento da Diretoria Executiva e o balanço anual, emitindo parecer que, após aprovação pela Assembleia Geral Ordinária, terá uma cópia afixada em local visível do estabelecimento.

Capítulo VII

Da Constituição e Atribuições da Diretoria

Art. 28. - A Diretoria Executiva será constituída de 5 (cinco) membros: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Primeiro Tesoureiro e Segundo Tesoureiro.

§ 1º - Nos estabelecimentos de ensino que tenham matrículas superior a 3.000 (três mil alunos) é facultativa a eleição de um Segundo Secretário, elevando-se, neste caso, o número dos membros da Diretoria Executiva para 6 (seis).

§ 2º - O Diretor do estabelecimento de ensino será o Presidente nato da AAE, e os demais cargos serão providos por eleição da Assembleia Geral, sendo dois sócios efetivos e dois professores.

§ 3º - Na hipótese de afastamento definitivo do Presidente da Associação, antes de decorridos os dois anos do mandato da Diretoria Executiva, em virtude da dispensa, término de mandato do cargo de Diretor do estabelecimento, renúncia ou exoneração, deverá o mesmo prestar contas ao seu sucessor ou ao Vice-Presidente da AAE, no máximo de 5 (cinco) dias, da prática e atos relativos ao desempenho de suas atribuições, sujeitando-se, no que couber, às sanções legais no caso de desvio; alcance, malversação ou desbaratamento de recursos da Associação.

§ 4º - No caso de morte, renúncia, dispensa, impedimento legal ou afastamento definitivo de qualquer membro da Diretoria Executiva, o Presidente convocará, nos termos do presente estatuto e no prazo de 10 (dez) dias, uma Assembleia Geral Extraordinária para a eleição do substituto, que tomará posse imediatamente, estendendo-se o seu mandato até o término do que foi interrompido, juntamente com a Diretoria Executiva.

Art. 29. - A Diretoria Executiva reunir-se-á sempre por convocação do Presidente, sendo ordinariamente uma vez por semestre, e extraordinariamente, sempre que necessário, a juízo do Presidente.

Art. 30. - Compete à Diretoria Executiva:

I - elaborar o planejamento anual da Associação;

II - aplicar os recursos destinados à Associação nas formas previstas neste estatuto;

III - apresentar ao Conselho Fiscal, para apreciação, o balanço e o relatório das atividades referentes ao exercício anterior, até o dia 10 (dez) de março;

IV - zelar para que a Associação alcance os objetivos estabelecidos no artigo terceiro deste estatuto, sendo vedados gastos ou comprometimentos de despesa superiores ao total da receita anual.

Art. 31. - As decisões da Diretoria serão tomadas por maioria simples de votos, cabendo ao Presidente decidir em casos de empate.

Parágrafo único - De cada reunião da Diretoria Executiva será lavrada, pelo respectivo Secretário, uma ata contendo:

I - a hora de início, a data e o local da reunião;

II - os nomes dos membros da Diretoria Executiva presentes e dos ausentes e a transcrição da agenda;

III - registro das deliberações e, finalmente, da hora de encerramento, e de que a ata foi lida e aprovada, sendo, a seguir, assinada pelo Secretário e pelo Presidente.

Art. 32. - Anualmente a Diretoria Executiva prestará contas de sua gestão e, nos anos de término de mandato, o fará antes da eleição e posse da nova Diretoria Executiva.

Art. 33 - São atribuições do Presidente:

- I - administrar e presidir a Associação;
- II - esclarecer à comunidade escolar sobre as finalidades, objetivos e benefícios a que se propõe a Associação;
- III - representar a entidade judicial e extrajudicialmente;
- IV - assinar, com o Secretário, a correspondência oficial;
- V - autorizar os pagamentos, na forma deste estatuto;
- VI - assinar solidária e conjuntamente com o Primeiro Tesoureiro, as obrigações mercantis, cheques e outros documentos que importem em responsabilidade financeira para a entidade e visar os livros de escrituração;
- VII - encaminhar, semestralmente, ao Conselho Fiscal, cópia do movimento de caixa;
- VIII - convocar e presidir as reuniões da Diretoria;
- IX - enviar à Coordenação Regional da Secretaria de Estado de Educação:

1) cópia do estatuto da Associação de Apoio à Escola, bem como quaisquer modificações nele introduzidas posteriormente, obedecido o disposto no inciso I, do artigo 23, deste estatuto;

2) cópia do relatório e do balanço anuais, após parecer do Conselho Fiscal e, no mínimo, dentro dos primeiros 30 (trinta) dias após o pronunciamento da Assembleia Geral;

3) relação dos componentes da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal, logo após sua eleição e posse, inclusive nos casos previstos nos parágrafos 3º e 4º, do artigo vinte e oito deste estatuto;

X - apresentar à Diretoria Executiva o anteprojeto do planejamento anual e bienal, das atividades que espera empreender;

XII deliberar sobre assuntos urgentes e imprevistos, sempre *ad referendum* da Diretoria Executiva;

XIII, gerir, para pagamento de despesas imediatas, quantias a ele confiadas pela Diretoria Executiva, até o limite legal de dispensa de licitação, fornecendo à Tesouraria os competentes comprovantes e notas fiscais;

XIII) homologar modificações deste estatuto, de conformidade com o previsto no parágrafo único, do seu artigo 23.

Art. 34 - São atribuições do Vice-Presidente:

- I - substituir o Presidente em seus impedimentos temporários ou eventuais;
- II - auxiliar o Presidente no desempenho de suas tarefas, na medida em que for solicitado.

Art. 35 - São atribuições do Secretário:

- I - secretariar as reuniões da Diretoria, lavrando as respectivas atas;
- II - redigir os editais de convocação, as resoluções da Diretoria e a correspondência habitual;
- III - fornecer ao Presidente os dados necessários à elaboração do relatório anual;
- IV - manter atualizado o fichário de sócios;
- V - organizar o relatório anual das atividades da Diretoria Executiva;
- VI - organizar e conservar o arquivo da Associação;

Art. 36 - São atribuições do Primeiro Tesoureiro:

- I - promover a arrecadação das receitas ordinárias e extraordinárias;
- II - depositar os recursos financeiros da Associação em agência local do Banco do Estado do Rio de Janeiro - BANERJ, ou na falta deste, em agência do Banco do Brasil, da Caixa Econômica Federal, nesta ordem de preferência;
- III - realizar os pagamentos da entidade, depois de autorizados pelo Presidente;
- IV - assinar, junto com o Presidente, as obrigações mercantis, cheques, balanços e outros documentos que importem em responsabilidade financeira ou patrimonial para a entidade;
- V - escriturar o Livro-Caixa e demais papéis da Tesouraria;
- VI - arquivar os comprovantes de arrecadação, bem como os da despesa;
- VII - fazer o balanço anual, submetendo-o à apreciação da Diretoria Executiva;

Art. 37 - O Segundo Tesoureiro substituirá o Primeiro Tesoureiro em seus impedimentos e o auxiliará na medida em que for solicitado

Capítulo VIII

Das Recursos da Associação de Apoio à Escola

Art. 38 - Os recursos da Associação de Apoio à Escola serão provenientes de:

- I - contribuições anuais de sócios;
- II - doações de pessoas físicas ou jurídicas, interessadas no processo educacional;
- III - contribuições e/ou transferências de recursos do Estado;
- IV - outros rendimentos.

Art. 39 - A contratação de serviços pela Associação não implica, na manutenção de vínculo empregatício com empregados, dando-se preferência aos profissionais classificados como autônomos.

Capítulo IX

Das Eleições

Art. 40 - As eleições para a Diretoria Executiva e para o Conselho Fiscal realizar-se-ão bianualmente, em Assembleia Geral Ordinária e o voto será secreto.

Art. 41 - Os eleitos para o Conselho Fiscal serão considerados empossados no ato da proclamação pela Assembleia Geral, assumindo o exercício imediatamente.

Art. 42 - A Diretoria Executiva eleita será empossada pelo Presidente cujo mandato expira ou pelo mais idoso associado que tenha participado da votação, recebendo da Diretoria anterior a prestação de contas, o relatório das atividades, livros e demais documentos da Associação, inclusive a prestação de contas do movimento de caixa referente ao período compreendido entre a data do balanço e a da transmissão dos cargos.

Art. 43 - A eleição da primeira Diretoria Executiva e do primeiro Conselho Fiscal de Associação de Apoio à Escola que venha a ser criada, far-se-á em Assembleia Geral Extraordinária convocada pelo Diretor de estabelecimento de ensino, observadas as normas estabelecidas no Capítulo V deste estatuto.

Capítulo X

Das Disposições Gerais e Transitórias

Art. 44 - O Presidente da Associação de Apoio à Escola providenciará a publicação do extrato do Estatuto no Diário Oficial do Estado e a sua inscrição no Cartório do Registro Civil de Pessoas Jurídicas, enviando, posteriormente, cópia autenticada à Coordenação Regional da Secretaria de Estado de Educação.

Parágrafo único - A publicação e o registro referidos no caput deste artigo ficam condicionados à existência de recursos da própria Associação.

Art. 45 - É vedada a cobrança de contribuições, inclusive nos períodos de matrículas escolares, ficando o Presidente da Associação especialmente encarregado de zelar pelo estrito cumprimento do disposto neste artigo.

Art. 46 - perante a Associação de Apoio à Escola, responde cada membro da Diretoria Executiva e do Conselho Fiscal, pelos atos praticados no desempenho de suas funções.

Art. 47 - A Coordenação Regional a pedido do Presidente da Diretoria Executiva ou da Assembleia Geral, ou na hipótese prevista no parágrafo primeiro do artigo 24, ou ainda, quando se fizer necessário à preservação dos objetivos e finalidades estatutárias da AAE, poderá intervir na Associação para restabelecer-lhe a normalidade.

Art. 48 - A Associação de Apoio à Escola não poderá se envolver em questões de caráter político partidário ou religioso.

Art. 49 - A dissolução da Associação de Apoio à Escola será decidida pela Assembleia Geral Extraordinária especialmente convocada para este fim, por deliberação de 2/3 (dois terços) dos associados, e seu patrimônio será destinado à entidade indicada pela SEE.

Art. 50 - Os casos omissos serão resolvidos mediante consulta da parte interessada à Diretoria Executiva da Associação de Apoio à Escola, e quando necessário, desta à Coordenação Regional da Secretaria de Estado de Educação.

ANEXO 3

D.O. de 01/07/1997

RESOLUÇÃO SEE Nº 2095

DE 30 DE JUNHO DE 1997

ESTABELECE O PROCEDIMENTO PARA LIBERAÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS NECESSÁRIOS À REALIZAÇÃO DE PEQUENAS OBRAS NAS UNIDADES ESCOLARES AUTÔNOMAS E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando

- a valorização do processo de autonomia das escolas;
- a necessidade de uma ação preventiva na conservação dos prédios escolares;

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer o procedimento para liberação de recursos financeiros necessários à realização de pequenas obras nas Unidades Escolares Autônomas.

Art. 2º - O Diretor da Unidade Escolar deverá encaminhar o pedido à Coordenadoria Regional, com os seguintes elementos:

- I - Justificativa sobre a que se destina o recurso;
- II - Orçamento;
- III - Projeto Básico;
- IV - Termo de Compromisso;

§ 1º - O valor do Orçamento não poderá ultrapassar o limite permitido para a dispensa de licitação de obras.

§ 2º - O Termo de Compromisso deverá estar devidamente assinado pelos membros da Associação de Apoio à Escola.

Art. 3º - A Coordenadoria Regional após instruído o pedido como processo, deverá manifestar-se sobre a relevância da obra a ser realizada.

Art. 4º - A Coordenadoria Regional fará o encaminhamento do pedido à Diretoria Geral de Planejamento e Manutenção da Rede Física, da Subsecretaria-Adjunta de Infra-Estrutura, quinzenalmente.

Art. 5º - A Diretoria Geral de Planejamento e Manutenção da Rede Física, da Subsecretaria-Adjunta de Infra-Estrutura e a Superintendência das Relações Escolares, da Subsecretaria-Adjunta de Planejamento, Controle e Integração da Rede Pública, estabelecendo, em conjunto, as normas necessárias ao cumprimento desta Resolução.

Art. 6º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de Junho de 1997

FERNANDO JOSÉ PINTO
Secretário de Estado de Educação

ANEXO 5

D.O. de 05/03/1998

Secretaria de Estado de Transportes

DEPARTAMENTO GERAL DE ADMINISTRAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PESSOAL
APOSTILA DO DIRETOR
DE 04.03.98

ATO DE 19.02.98 - GENECIRCO NERY DE FARIA, Tesoureiro, matrícula nº 051.994-2. O Inativo a quem se refere o presente título, terá em seus proventos de inatividade a inclusão do valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta e seis reais), apurado na média dos ganhos 12 (doze) meses, tendo em vista o recebimento de gratificação, pelo exercício de Encargos Especiais, nos últimos 06 (seis) anos imediatamente anteriores à sua aposentadoria.

Tendo em vista o que consta do Processo nº E-10/00071/98, fica estabelecido que o Inativo a quem se refere o presente título, terá em seus proventos de inatividade a inclusão de 100% do símbolo DAJE, referente ao cargo em comissão de Chefe de Serviço de Apoio Administrativo do Departamento de Pessoal do Departamento Geral de Administração da Secretaria de Estado de Transportes do Estado do Rio de Janeiro, em virtude de contar na data da aposentadoria 05 (cinco) anos ininterruptos no exercício do cargo e função de confiança.

Tendo em vista o que consta no Processo nº E-10/00071/98, o Inativo a quem se refere o presente título terá como base, para revisão de seus proventos, os vencimentos atribuídos ao Nível I, do cargo de Tesoureiro, a contar de 19.02.98.

DESPACHO DO DIRETOR
DE 04.03.98

Processo nº E-10/00071/98 - GENECIRCO NERY DE FARIA, Tesoureiro, matrícula nº 051.994-2. Posse de proventos mensais de inatividade, a partir de 19.02.98.

Secretaria de Estado de Educação

ATOS DA SECRETARIA

RESOLUÇÃO SEE Nº 2104

DE 04 MARÇO DE 1998.

INSTITUI O PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS ESPECIAIS DE NATUREZA EDUCACIONAL - PROEDUCO, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições que lhes são conferidas pelo artigo 148 da Constituição do Estado, Decreto nº 21.514/95 e demais diplomas legais aplicáveis e:

CONSIDERANDO que o processo educacional se perfaz através de um conjunto de práticas articuladas visando a plena formação do cidadão;

CONSIDERANDO que o processo educacional pressupõe a participação do ensino;

CONSIDERANDO que a participação da comunidade escolar constitui um dos principais fatores do processo de democratização e melhoria da educação;

CONSIDERANDO que o desenvolvimento de determinados projetos educativos de natureza educacional, no contexto das diretrizes da educação pública, envolvem a participação da comunidade escolar e contribui à melhoria da qualidade do ensino público;

CONSIDERANDO a necessidade de alocar recursos para estes projetos específicos de natureza educacional que demandam a participação da comunidade escolar;

CONSIDERANDO que as Associações de Apoio às Escolas são reconhecidamente entidades representativas da comunidade escolar;

Secretaria de Estado de Educação

II - a participação da comunidade escolar;

III - a transferência dos recursos financeiros às Associações de Apoio às Escolas para a implementação do projeto.

Art. 3º - Os projetos vinculados a este Programa devem conter obrigatoriamente:

I - identificação do objeto;

II - metas a serem atingidas;

III - etapas ou fases da execução;

IV - plano de aplicação dos recursos financeiros;

V - cronograma de desempenho;

VI - previsão de início e fim da conclusão de cada uma das etapas ou fases programadas;

VII - previsão de início e fim da execução do projeto;

VIII - termo de compromisso.

§ 1º - Os recursos financeiros serão liberados em estrita conformidade com o plano de aplicação aprovado.

§ 2º - Os recursos financeiros ficarão retidos:

I - quando não houver comprovação da boa e regular aplicação da parcela anteriormente recebida;

II - quando verificado desvio de finalidade na aplicação dos recursos;

III - quando verificados atrasos não justificados no cumprimento das etapas ou fases programadas;

IV - quando ocorrerem práticas atentatórias aos princípios fundamentais da Administração Pública e demais atos praticados na execução do projeto;

V - quando ocorrer o inadimplemento do executor em relação aos compromissos assumidos;

VI - quando o executor deixar de alocar as medidas necessárias apontadas pela Secretaria de Estado de Educação e Órgãos de controle.

§ 3º - A utilização dos recursos financeiros alocados obedecerá às disposições legais previstas na legislação pertinente.

Art. 4º - As Associações de Apoio às Escolas serão as unidades executoras do PROEDUCO com o retorno final do projeto em benefício da Unidade Escolar a que estiverem vinculadas.

Art. 5º - A Associação de Apoio à Escola - AAE interessada em participar do PROEDUCO deverá apresentar o projeto através dos formulários próprios, conforme modelos anexos a esta Resolução.

Art. 6º - A Associação de Apoio à Escola - AAE, encaminhará a respectiva Coordenadora Regional para preliminar manifestação devidamente fundamentada, quanto a sua relevância.

Art. 7º - Formado o processo administrativo, deverá a Coordenadora Regional remeter à Superintendência de Relações Escolares.

Art. 8º - A Superintendência de Relações Escolares, com a oitiva dos demais Órgãos necessariamente envolvidos, em despacho fundamentado, proporá ao Titular da Pasta a aprovação ou recusa do projeto.

Art. 9º - A Superintendência de Relações Escolares, para prosseguimento as demais formalidades necessárias para a implementação dos projetos aprovados e autorizados pelo Titular da Pasta.

Art. 10 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de Março de 1998
ANA MARIA GALHEIGO
Secretária de Estado de Educação

ROQUETE 94,1

ANEXO 6

D.O. de 29/09/1998

* LEI Nº 3.067

DE 25 DE SETEMBRO DE 1998.

DISPÕE SOBRE A AUTONOMIA DAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DAS OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O Governador do Estado do Rio de Janeiro

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Esta Lei estabelece as diretrizes da autonomia das Unidades Escolares da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro, visando à gestão democrática, ao melhor aproveitamento dos recursos e à qualidade da educação.

Art. 2º - A autonomia das Unidades Escolares far-se-á através de um conjunto de práticas integradas, nas esferas administrativas, financeira e pedagógica, com a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar, através das Associações de Apoio às Escolas - AAEs.

Art. 3º - Cada Unidade Escolar da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro será assistida por uma única Associação de Apoio à Escola - AAE, respeitadas as seguintes exigências:

- I - Instituição sob a forma de sociedade civil, sem fins lucrativos;
- II - Compromisso de destinar os benefícios de suas atividades à Unidade Escolar a que estiver vinculada;
- III - Reconhecimento do Estatuto-Padrão, na forma como fixado pela Secretaria de Estado de Educação;
- IV - Obrigação de prestação de contas dos recursos e bens repassados a qualquer título;
- V - Previsão estatutária de, no caso de sua extinção, reverter todo o seu patrimônio ao Estado, vinculada a sua utilização à respectiva Unidade Escolar.

Art. 4º - As Associações de Apoio às Escolas - AAEs, organizadas segundo as diretrizes desta Lei, gozarão dos seguintes benefícios:

- I - Gratuidade de emolumentos e outras quaisquer despesas nos atos necessários à sua constituição e subsequentes alterações, inclusive as publicações necessárias à validade de seus atos e existência legal, perante as Serventias Judiciais e Órgãos do Estado, da Administração Direta e Indireta;
- II - Assistência e orientação dos órgãos próprios da Administração Pública do Estado do Rio de Janeiro, no que for compatível com a legislação vigente;
- III - Reconhecimento da condição de entidades de Utilização Pública, para todos os fins de direito.

Art. 5º - A autonomia administrativa das Unidades Escolares da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro compreende:

- I - Escolha dos dirigentes pelo voto direto dos seus professores, demais profissionais de ensino, alunos e seus responsáveis, nos termos do disposto na Lei nº 2.518, de 16 de janeiro de 1996, e sua regulamentação;
- II - Participação democrática dos responsáveis legais pelos alunos e dos discentes no processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Art. 6º - A autonomia financeira das Unidades Escolares da Rede Pública far-se-á através do repasse de recursos às Associações de Apoio às Escolas - AAEs, mediante Convênio, Termo de Compromisso e outros Ajustes.

Art. 7º - São considerados recursos destinados às Unidades Escolares da rede pública do Estado os repassados às Associações de Apoio às Escolas - AAEs, nas seguintes condições:

- I - Repasses obrigatórios de recursos do Tesouro Estadual;
- II - Repasse do Tesouro Nacional destinados às Unidades Escolares;
- III - Doações, patrocínios e legados, nos termos da legislação vigente;
- IV - Subvenções e auxílios de entidades de qualquer natureza, inclusive de organismos internacionais;
- V - Incentivos fiscais previstos em Lei;
- VI - Rendas de qualquer espécie decorrentes das atividades exclusivas das Associações de Apoio às Escolas - AAEs;
- VII - Outras fontes.

Parágrafo Único - O Orçamento estadual consignará, anualmente, dotação específica destinada à autonomia das Unidades Escolares.

Art. 8º - Os recursos financeiros e outros bens repassados a qualquer título para as Associações de Apoio às Escolas - AAEs, serão destinados às atividades próprias do ensino médio e fundamental, entre as quais:

- I - Aquisição de merenda e material permanente e de consumo para os alunos, inclusive uniforme escolar;
- II - Pequenos reparos e obras emergenciais do prédio;
- III - Conservação e manutenção das condições de higiene e limpeza do prédio;
- IV - Programas de capacitação de professores e de agentes comunitários;
- V - Programas e projetos vinculados às atividades de ensino-aprendizagem dos discentes.

Art. 9º - A autonomia pedagógica das Unidades Escolares da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro compreende a adequação e desenvolvimento local da proposta educativa, com o estabelecimento de formas próprias de organização do ensino-aprendizagem, observadas as diretrizes legais unificadoras do sistema de ensino e as da Secretaria de Estado de Educação.

Art. 10 - Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de setembro de 1998

MARCELLO ALENCAR

Projeto de Lei nº 2.388/98

Autor: Poder Executivo (Mensagem nº 012/98)

* Omitida no D.O. de 28/09/98

ANEXO 7

ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

GA: Colégio Estadual A, eu sou GA, Diretora Geral. Estou no cargo de Diretor Geral há dois anos e há três anos na escola.

Marcelo: GA, qual é a sua visão da autonomia ? O que ela representa, a seu ver, para a escola ?

GA: Bom, a autonomia, se ela funcionasse, seria excelente. Porém, a nossa experiência de autonomia, há dois anos nessa direção, foi uma verba que saiu agora. Saiu esse ano e a gente conseguiu fazer um bom trabalho. Acho importante porque estreita até o relacionamento com a comunidade. A comunidade faz parte dessa verba, ela trabalha com a gente aonde gastar essa verba e a confiança fica maior entre a direção e a comunidade em geral.

Marcelo: Alguma coisa mudou na sua escola com a autonomia ?

GA: Olha, eu não tenho experiência anterior à autonomia. Eu já cheguei na escola, a escola já era autônoma.

Marcelo: Houve mudança na relação com a comunidade ?

GA: É o que eu estou falando. A autonomia, eu vejo que estreita as relações entre a direção e a comunidade. Por quê ? A parte financeira da escola é uma parceria, a gente gasta essa verba com parceria com a comunidade e a direção. Então, eu acho que é positivo.

Marcelo: Qual é a importância da participação da comunidade ?

GA: É isso que eu falei.

Marcelo: Qual é a frequência de reuniões com a comunidade ? Como é a participação dela nessas reuniões ?

GA: Normalmente, a gente faz uma reunião mensal. E quando sai uma verba específica para a escola, a gente precisa trabalhar com mais reuniões. Mas, normalmente, é uma reunião por mês para a gente prestar conta não só da verba da autonomia, mas a gente presta conta das verbas que a gente tem dentro da escola, tipo xerox, festa... Então, essas reuniões são marcadas também em torno disso.

Marcelo: Então, quer dizer, nos dois últimos anos você não recebeu verba da autonomia.

GA: Verba da autonomia, do Estado. Mas a gente tem dentro da escola formas de fazer um movimento financeiro. Porque a gente é autônomo, então a gente tem a xerox, a gente tem festa, a gente tinha cobrança de caderneta... Então, isso tudo era prestado conta com a comunidade.

Marcelo: Que tipo de decisões são tomadas e qual o nível de conhecimento da comunidade acerca do mecanismo de funcionamento da escola ? Nessas reuniões, que tipo de decisões são tomadas ?

GA: São tomadas decisões em que gastar o dinheiro, em que aplicar os recursos... (Você ainda não chegou na parte pedagógica, mas depois a gente fala sobre isso) É mais realmente em que aplicar esses recursos que a escola recebe ou que é o recurso feito dentro da própria escola. Parceria para... A gente está com problema na parte elétrica, a própria associação arruma pessoas para vir à escola consertar a parte elétrica; carteira quebrada, a gente arruma um marceneiro, tudo através da associação.

Marcelo: Qual o nível de conhecimento da comunidade acerca dos mecanismos de funcionamento da escola ?

GA: Qual o nível de conhecimento ?

Marcelo: É.

GA: Tudo, eles sabem tudo sobre a escola. Eles frequentam a reunião de comunidade que a gente faz, reunião de pais, reuniões de associação, em tudo eles estão bem engajados na escola.

Marcelo: Houve alguma mudança em relação ao projeto pedagógico da escola ?

GA: Eu acho que não. Quer dizer, aqui eu vejo que a parte pedagógica é muito amarrada à parte pedagógica do Estado. A gente não tem muita autonomia para definir carga horária das disciplinas, a gente não tem autonomia nem para montar uma carga horária. Por exemplo, Matemática: quatro tempos pela grade oficial. A gente não pode trabalhar com cinco ou seis tempos. Por quê ? A gente depende diretamente do Estado. Então, eu não acredito nessa modificação pedagógica e não acredito na autonomia. Na autonomia pedagógica eu não acredito, pelo menos até agora. Não existe.

Marcelo: Houve melhora em relação ao desempenho dos alunos ? Em relação tanto geral como em relação ao acesso e à permanência ?

GA: Uma coisa independe da outra, não tem ligação nenhuma com a autonomia.

Marcelo: Na sua visão, em que a autonomia ajudou na solução de carências da escola ? Financeiras e outras carências que não financeiras.

GA: Carência financeira, na minha gestão, nenhuma, porque a gente não teve verba liberada para a escola. E carência pedagógica também não, porque a gente depende, a gente não tem autonomia pedagógica, como eu já

falei. Então, depende diretamente do governo. Quem libera professor para a escola é o governo. Então, a gente não tem autonomia para botar professor aqui dentro, é de acordo com o que eles estabelecem.

Marcelo: E os recursos são suficientes ? Quer dizer, no caso, nem vieram, não é ?

GA: Não, nem vieram.

Marcelo: E a outra fonte de recursos que a escola tem...

GA: Também foi vetada pelo governo. A escola não pode cobrar carteirinha, mas também o governo não manda carteirinha para a escola, caderneta escolar. O uniforme escolar o governo não manda para o ensino médio, mas também não deixa que a gente venda o uniforme na escola. Nenhum tipo de taxa pode ser cobrada para os alunos. Então, na realidade, a gente não tem autonomia nenhuma. A nossa autonomia é a de gerenciar a verba que eles vão liberar para a escola ou que eles deveriam estar liberando, é o gerenciamento dessa verba.

Marcelo: Na sua visão, existe alguma relação da autonomia com uma maior democratização da escola ou das relações dentro da escola ? Ou você acha que não houve essa relação ?

GA: Eu acredito que sim. Justamente porque os recursos da escola não ficaram uma coisa fechada entre quatro paredes que a diretora vai resolver o que vai fazer, vai gastar da forma que ela bem entende. Isso democratizou. As pessoas da comunidade, os próprios alunos, professores, têm acesso a essa verba. Então, isso, com certeza, democratizou. Acredito que sim. Um ponto bem positivo para a autonomia.

Marcelo: Em relação às coisas mais gerais, inclusive na parte pedagógica da escola, você acha que também houve ?

GA: Houve uma democratização. Na parte pedagógica, só não houve autonomia, exatamente, de resolver as coisas pedagogicamente. Não somos nós que resolvemos pedagogicamente porque vem tudo do governo. Agora, essa democratização, eu acredito que sim, que tenha existido dentro da própria escola em relações com a comunidade, escola-comunidade. A parte financeira também.

ENTREVISTA 2

Marcelo: É só falar o nome da escola, seu nome todo, o cargo, quanto tempo você está na escola e quanto tempo você está na direção.

LC: A escola é Ginásio Público B, . Eu estou na escola desde a fundação, desde Fevereiro de 1994. E sou diretora da escola há três anos.

Marcelo: Qual a sua visão da autonomia ? Na sua concepção, o que ela representa para a escola ?

LC: Representa a autonomia, a independência da escola, a organização da escola. A escola só vive, só tem tudo que tem, todo o material, só funciona, porque nós somos autônomos. Quando a verba chega, possibilita a compra do que a gente necessita, os nossos custos, tudo que a gente precisa.

Marcelo: O que mudou na sua escola com a autonomia ?

LC: Mudou tudo, a escola passou a funcionar decente. É muito bom a autonomia, a escola tem recursos. E a minha escola nunca esteve quebrada. Porque quando quebra eu conserto, quando precisa de alguma coisa eu compro de imediato, não precisa acumular nada. Com a autonomia, me dá condições da escola funcionar.

Marcelo: Houve mudança na relação com a comunidade ?

LC: Não, muito pelo contrário, até aproximação. A comunidade acreditou mais na gente depois da autonomia. Porque eles pensavam que a gente deixava a escola pra lá. Depois da autonomia, como eles vêem que tem recurso, como eu presto conta à comunidade e nosso conselho fiscal faz parte à comunidade, mãe de aluno, aluno, professor, merendeira, servente, então eles acreditam mais na escola agora porque eles vêem o sucesso da escola.

Marcelo: Qual é a importância dessa participação da comunidade ?

LC: É importante porque eles dão credibilidade à escola, acreditam na escola. Eles estão vendo os frutos.

Marcelo: Qual a frequência de reuniões com a comunidade ?

LC: Sempre que se faz necessário eu faço reunião com a comunidade. Mas, certo, de dois em dois meses a gente faz uma escola aberta não só aos pais dos alunos, mas à comunidade total. E toda vez que tem festa é aberta a comunidade. Agora mesmo, sexta-feira, a comunidade vai estar na escola.

Marcelo: E como é a participação da comunidade nas reuniões ?

LC: Participam muito.

Marcelo: Vem um grupo grande ?

LC: Muito, muito. E mostro as minhas reuniões. Eles vêm em massa, participam mesmo. Eles são participantes mesmo. Eles participam mesmo na escola. Aqui, olha. Está vendo ? Tem uma grande participação, muito bom mesmo.

Marcelo: Que tipo de decisões são tomadas nas reuniões ?

LC: Tudo, tudo. Como vai gastar o dinheiro, em que vai gastar. Até a parte pedagógica que o pai dá sugestão, a comunidade, o que faz, a ajuda dele. Ontem mesmo, um pai veio aqui porque a filha reclamou que o ventilador não estava funcionando. Aí, ele veio aqui: "Eu sou eletricitista e quero consertar." Ele veio aqui, consertou a sala.

O disjuntor estava queimado, ele trocou o disjuntor, consertou os ventiladores, consertou a sala. Eles participam. Olha, a nossa máquina de cortar grama quem está consertando é o presidente da associação. Ele está lá consertando a nossa e emprestou a outra máquina enquanto a nossa está consertando. Eles participam. O vigia aqui da frente toma conta da escola de noite. Ele é policial, ele toma conta. Eles participam.

Marcelo: Qual o nível de conhecimento da comunidade acerca do mecanismo de funcionamento da escola ?

LC: Como assim ?

Marcelo: Em termos de como é que ela funciona. Por exemplo, a parte pedagógica, a parte de secretaria, se eles estão interados.

LC: Ah, sim, na reunião a gente esclarece. Eles perguntam, a gente dá...

Marcelo: Procura colocar eles a par...

LC: É, a par de tudo. Presta conta da verba em todas as reuniões... Nós prestamos conta. Antes de entregar à Secretaria de Educação, a gente manda para os pais dos alunos. Porque tem aquele Conselho Fiscal que a gente tem que prestar conta. Mas depois que a gente monta o processo e o Conselho Fiscal aprova, a gente faz reunião e apresenta aos pais, bota à disposição deles para eles verem o que foi gasto. Mostra tudo, leva ao almoxarifado para mostrar todo o material, para não haver dúvidas.

Marcelo: Houve alguma mudança em relação ao projeto pedagógico da escola ? A autonomia propiciou isso ?

LC: Não, está havendo agora. Porque nós tivemos aquele grupo de operacional aqui na escola e eles disseram que a nossa escola tem que ter autonomia pedagógica e nós tínhamos que montar a nossa autonomia pedagógica. Eu fiz reunião essa semana com os professores e fizemos com os pais dos alunos para explicar que estamos modificando, estamos organizando a nossa autonomia pedagógica.

Marcelo: Houve melhora em relação ao desempenho dos alunos, em relação a acesso e permanência, com a autonomia ? Você vê alguma relação ?

LC: Com certeza. A escola é muito procurada, mas muito procurada mesmo. A escola é lotada, eu não tenho vaga. Eu não tenho vaga. Depois que a escola ficou autônoma, cada vez cresce mais o número de procura de alunos.

M: E em termos de desempenho, em termos de nota ?

LC: Nota melhor, claro. Claro, porque até os melhores alunos (eu não vou dizer a você que é exclusivo da escola. do que a escola oferece), é porque também os melhores alunos procuraram, viram que a escola é uma escola boa e tal. Então, os bons alunos também procuram, né ?

Marcelo: Como é que você vê a relação das carências da escola com a autonomia ? Quer dizer, os problemas da carência financeira você já falou como ela ajudou. Mas e em relação a outras carências ? Por exemplo: problema com professor, problema de infra-estrutura...

LC: Colega, nós não temos esse problema, graças a Deus. A única coisa que nos falta é porteiro e merendeira, o resto... Porque eu não posso contratar nem porteiro nem merendeira. Se pudesse, eu contrataria. Porque a gente tem problema de porta. Você viu que eu estava lá no portão, né ? Viu que eu estava lá no portão de entrada e saída de aluno porque essas grades aí não dão segurança a ninguém. Aluno pula, o pessoal que quer entrar fica gritando e a gente não pode deixar a escola aberta. O problema é só esse. Se pudesse contratar, pagar porteiro e merendeira, estaria excelente. Certo ? Não pode. O problema é de pessoal de apoio só, mais nada. O resto... Pelo menos os professores dizem que estão satisfeitos. A gente não tem problema com professor. Não tenho mesmo.

Marcelo: Mas eu digo assim em termos de falta de professor. Você está com o quadro completo ?

LC: Não, deixa eu dizer uma coisa para você. O quadro não é permanente, mas eu tenho os professores que fazem RET na escola e vêm procurar RET na escola. Eles gostam da escola porque têm conhecimento... Sabe, a gente não tem problema com professor, não tem "picuinha", não tem "grupinho". Não tem escola que tem "grupinho" ? Nós não temos isso na escola. Nós não temos assim um grupo que um é partidário disso, outro daquilo. Nem politicamente, todo mundo respeita o outro. Quem é partidário do SEPE luta pelo SEPE, quem não é falou, todo mundo aqui aceita. A gente não tem grupo. Porque tem escola que é dividido, né ? Aqui não tem, não tem esse problema, graças a Deus. E a gente não toma decisão sozinho. A gente se reúne e vê o que é melhor para a escola. É o que é melhor para a escola, sabe ? A gente conversa e... Eu junto com os outros professores. No início do ano, a gente faz o horário junto. Eu não faço o horário do professor. O professor é que faz o horário dele. Ali, olha. Ele chega ali e se encaixa para não ter problema. Cada um tem as suas fichinhas referente ao seu número de tempo e se encaixa no horário. Fazemos o horário em conjunto, fazemos o horário da escola, horário de recreio, tudo, tudo, tudo é feito em reunião. Eu não faço nada sozinha, é até melhor para mim. Porque eles estão juntos, aí eles vêem as dificuldades da escola. Aqui tem uma coisa muito boa, o professor troca o horário, a gente não falta por faltar. Ele falta hoje, mas troca para amanhã. Servente também. A servente se faltou hoje, ela troca: "Vou faltar. Posso trocar com fulana ?" Aí, troca o dia que precisa. Ou então, quando falta de repente e não pode vir naquele dia, ele vem no outro dia para compensar a falta. Não tem esse problema.

Marcelo: E em termos de recursos ? Vocês receberam nesse período uma boa quantidade de recursos ?

LC: Recebi, recebi todos os recursos para viver: do FNDE, de merenda e do salário-educação. Por isso a escola funciona, né, Marcelo ? Por isso a escola funciona. Se não fosse isso, eu não poderia dizer, não tenho dinheiro.

Quem paga tudo da escola é o Estado e os alunos colaboram também. Qualquer coisa que eu preciso, eu peço aos pais dos alunos e eles colaboram.

Marcelo: Eu te perguntar isso, se existe alguma outra fonte de recursos.

LC: É, eles colaboram. Eu preciso de alguma coisa, eles colaboram. A gente faz festa junina, festa de primavera... Eles colaboram, são solícitos.

Marcelo: A última pergunta que eu ia fazer é a relação que você vê entre a autonomia e o processo de democratização da escola, da relação da escola. Ou você acha que a democratização independe dessa autonomia?

LC: Não, eu acho que depende da autonomia. Porque sem dinheiro ninguém faz nada não, Marcelo. Dizem que dinheiro não traz felicidade. Não traz não, manda buscar. Manda buscar em casa. A autonomia da escola realmente foi muito boa. A prestação de conta é um sofrimento. Deveria ter um contador para a gente poder fazer esse trabalho. Porque não dá tempo, é muita coisa que eles pedem. É mais um trabalho e envolve, a prestação de contas, o inventário. O inventário é horrível. E você não presta contas se o inventário não estiver certo. Tem que ver toda a numeração, o inventário... O inventário da minha escola foi perdido. A gente teve que recomeçar a fazer o inventário todo. O inventário era da Agência 2. Acabou o inventário. Nós fizemos um e foi para a Coordenadoria e perderam o inventário. Agora está difícil, a gente está numerando tudo novamente.

ENTREVISTA 3

Marcelo: Você podia começar com o nome da escola, o seu nome, cargo, quanto tempo está no cargo e quanto tempo está na escola.

MV: A escola é Ginásio Público C, Meu nome é MV. Minha função é Diretora Adjunta. Estou na escola como professora desde 94, desde a inauguração, e estou no cargo de Adjunta desde 97, é a segunda gestão.

Marcelo: Qual é a sua visão da autonomia ?

MV: Eu gosto muito dessa idéia da autonomia. Porque, antes, a gente tinha problemas para resolver na escola, por exemplo, da parte de manutenção física da escola, da merenda, e a gente ficava à mercê da Secretaria de enviar o material, de mandar alguém de uma empresa de obras aqui. E, na verdade, nem sempre o que eles traziam aqui para a escola era o que realmente a gente estava necessitando, tanto em termos de material de limpeza como material pedagógico. E eu acho que a visão da autonomia é boa no sentido que a gente pode utilizar os recursos (eu estou falando na parte financeira) para aplicar dentro da nossa realidade.

Marcelo: O que representa a autonomia para a sua escola ?

MV: Representa a manutenção da escola como um todo, do prédio físico, a melhoria dos projetos pedagógicos também. A gente tem como adquirir material, fazer levantamento junto aos professores do que cada área está necessitando. Eu acho que a gente trabalha mais direcionado. E também a participação de alguns pais cresceu também nesse sentido.

Marcelo: O que mudou na escola com a autonomia ?

MV: Bom, antes da autonomia eu não estava na direção, eu estava como professora. Às vezes, também, como professora, a gente não percebe tudo. Mas eu acho que o que melhorou foi exatamente essa coisa de a gente poder gerenciar diretamente, junto com os professores, com os funcionários, de que forma que a gente pode aplicar os recursos aqui dentro na escola. Eu acho que a satisfação, partir do momento em que a gente pode administrar diretamente, está sendo melhor nesse sentido.

Marcelo: E em relação à comunidade ? O que mudou ?

MV: Não muita coisa. A participação do pais aqui só é grande quando tem reunião de pais para assinatura de boletins. A gente, na autonomia, tem pais representantes, mas que desde a implantação da autonomia são praticamente os mesmos pais que se interessam pela escola, pela fiscalização inclusive. Mas pouca coisa.

Marcelo: A seu ver, qual é a importância da participação da comunidade ?

MV: Eu acho que a partir do momento que a comunidade (quando eu falo comunidade, falo nos pais, nos responsáveis) participa, eu acho que a gente pode ter uma escola de qualidade melhor. Eu acho que a partir do momento que os pais vigiam, a partir do momento que os pais cobram, e que ajudam também reciprocamente, não só cobrando mas também que ajudam, eu acho que a gente pode ter uma escola de qualidade melhor. E, só completando, aqui no Bairro, essa escola aqui, inicialmente, tinha participação mais efetiva da comunidade, até porque também era uma escola bem pequena, tinha 340 alunos. Essa escola aqui foi uma briga da associação de moradores, foi um pedido, foi luta da comunidade conseguir implantar uma escola de 2º grau aqui no Bairro. Só que, com o tempo, a gente tinha 340 alunos e hoje tem mais de 1.600 alunos, abriram também para outras comunidades. Tem a comunidade de Campo Grande aqui, de Santa Cruz, de Paciência. Então, hoje, a gente tenta resgatar, essa comunidade de fora que vem já não tem essa efetividade, o vínculo que tínhamos antigamente. Então, o Bairro tem que fazer um trabalho de conscientização até maior com eles para conseguir essa limpeza que a gente tem aqui, conseguir uma escola de qualidade. E a gente, esse ano, até está tendo alguns problemas em relação a isso exatamente porque abriu demais. Está muito grande e com poucos funcionários. Desde 93 que não tem concurso para apoio. Só foi aumentando o número de alunos, alunos e professor, e a gente precisa do

apoio. E, nesse sentido aí, a gente tem alguns pais que ajudam a gente. Vêm aqui, doam coisa para a escola. Já teve pais aqui que tentaram fazer oficina com as mães, mas não deu certo porque muita gente trabalha e não pode se dispor a vir aqui duas, três vezes por semana.

Marcelo: Qual a frequência de reuniões com a comunidade ?

MV: Reunião da AAE ?

Marcelo: E, no caso, em relação à autonomia.

MV: Em relação à autonomia, nós fazemos reuniões normalmente quando chega a verba. Aí, a gente faz uma assembleia para a gente determinar o destino que vai ser aplicado o orçamento. Fazemos também uma reunião para prestação de contas depois que a gente gasta os recursos todos. Basicamente nesse período.

Marcelo: E a participação ? Como é ?

MV: Todo mundo vem às reuniões.

Marcelo: Qual o nível de conhecimento da comunidade acerca dos mecanismos de escola, em termos da parte pedagógica, da parte de secretaria ?

MV: Quando você fala comunidade, fala dos pais, em geral, todos ?

Marcelo: É, dos pais e alunos. No caso do 2º grau, são os alunos, não é ?

MV: É. A comunidade escolar, aqui, eles têm conhecimento de como funciona porque a gente normalmente divulga quando a gente recebe verba. A gente tem um grêmio aqui. Então, como a escola está muito grande, a gente também não dá mais para ir de sala em sala. Então, a gente está trabalhando com representatividade. Então, nós temos o grêmio. O grêmio foi eleito há pouco tempo, mas a gente está sempre passando as coisas para o grêmio, o grêmio passa para os representantes de turma. É desta forma que a gente divulga. E, aqui dentro, também, a gente tem feito assembleias. Tivemos assembleia, estamos tentando implantar aqui um regimento interno, a pedido dos professores. Foi um professor que trouxe a ideia. Então, a gente trabalha com assembleia. E nessa assembleia participam professor e aluno, mas alguns funcionários também e alguns pais. Maiores ou menos, na última assembleia deviam ter uns seis ou oito responsáveis, no máximo.

Marcelo: Houve alguma mudança em relação ao projeto pedagógico da escola ?

MV: A partir da AAE ?

Marcelo: É.

MV: O que melhorou a parte pedagógica é que a gente tem mais recursos agora. A gente tem mais dinheiro. Então, a gente comprou mais uma televisão, uma televisão de 29 polegadas, compramos um vídeo cassete, nós temos um computador e o professor também pode utilizar, nós temos hoje duas máquinas xerox que auxiliam muito em termos de apostila, principalmente o 2º grau, que não recebe livro, trabalham com xerox para prova. Então, eu acho que melhorou por causa dos recursos. A gente comprou muito livro paradidático, para a biblioteca, para os professores de Literatura. Enfim, nunca mais faltou giz, compramos uma tela para passar transparência, um retroprojetor (para não passar no quadro, na parede, compramos uma tela também). Enfim, eu acho que a gente fez uma melhoria na parte pedagógica. Bastante material também de Educação Física. E sempre a gente foi em todos os setores, funcionários, merendeiras. Os professores, na reunião pedagógica, a gente pede para fazer cada um uma lista da sua área do que está precisando. E, dentro do possível, a gente vai priorizando e vai tentando cumprir todos os pedidos.

Marcelo: E em relação ao desempenho dos alunos ? Houve alguma mudança que se relacione à autonomia ?

MV: Não tenho conhecimento, não sei informar.

Marcelo: E a questão da permanência dos alunos ? Você acha que a autonomia alterou alguma coisa em relação à evasão ?

MV: Não, nós ainda temos bastante problema de evasão, principalmente os alunos do 2º grau. E a gente, a cada ano que passa, está ficando mais reduzido para o 1º grau. Estamos trabalhando cada vez mais só com o 2º grau. E o nível de evasão é bem grande, acho que em função da idade deles, porque eles já têm que partir para o mercado de trabalho e, infelizmente, acabam abandonando a escola mais cedo. Nós continuamos com o problema de evasão ainda e eu não sei se foi em função da autonomia, que aumentou a procura. Essa escola aqui, ela é bem localizada em termos de condução também. E nós temos aqui também, nas redondezas, quatro escolas municipais. Então, todo ano sai um monte de aluno da oitava série e a única escola de 2º grau aqui na área é a nossa, aqui no Bairro. Tem outro GP, também, no Bairro Próximo. Mas muita gente dá preferência ao C. por causa da condução. Porque para ir lá para o outro, teria que pegar, no mínimo, duas conduções. E aqui o acesso é mais fácil.

Marcelo: Em relação às carências, quais você acha que a autonomia conseguiu compensar e quais você acha que não, que ela não deu conta ?

MV: Bom, eu acho que ela conseguiu compensar nessa parte pedagógica, dos recursos didáticos que a gente tem hoje. Essa parte financeira também, até de manutenção do prédio, da parte física, de obra. Agora, eu acho que a maior carência ainda é a gente não poder contratar ninguém. Em 97, a gente sofreu com a falta de professores e a autonomia não poderia resolver. Estamos sofrendo ainda, hoje, muito (já falei, mas vou repetir) com a carência de pessoal de apoio. Muito, muito. E com a AAE também a gente não consegue resolver isso. E, também, a questão da AAE, que agora eu lembrei, que ela é ótima nesse sentido que a gente pode adequar à nossa realidade,

mas ela também fica pesada, no sentido que a gente acumula mais uma função. No caso, a Diretora Geral, ela tem que ser obrigatoriamente a Presidente da AAE. São funções completamente diferentes. Eu sou Adjunta e sou Tesoureira da AAE. Então, é muito trabalho, muito trabalho, a gente tem que acumular as funções pedagógicas. Então, eu acho que o defeito da AAE é exatamente esse, que a gente acumula uma outra função, é muito trabalho. A gente acaba até se distanciando do trabalho pedagógico, muitas vezes não dá para ficar rodando a escola toda, se aproximar mais do aluno, em função do trabalho burocrático mesmo que tem que ter. Agora, a gente está aí recebendo verba a cada mês. Então, é mapa de frequência, mapa de merenda, relação de pessoal, chegou verba, aonde aplica... A gente tem que ficar muito tempo fora da escola quando chega a verba, para fazer compras, fazer levantamento de preço, e a gente tem muita reclamação de aluno nesse sentido. Porque, às vezes, vem até aqui à direção e a diretora não se encontra. Porque ou a gente está na rua ou tem que ir muito no Banerj, tem que pegar talão de cheque, tem que abrir conta, tem que fazer cadastramento. Então, quer dizer, é um outro volume de trabalho diferente da Diretora tradicional e a maioria dos alunos não tem consciência disso. E os pais também não têm consciência até porque não participam muito.

Marcelo: Os recursos são suficientes ?

MV: São, são suficientes. Ano passado nós recebemos quarenta mil reais no final do ano. E a nossa crítica é que nós recebemos, mais ou menos, dia 25, 27 de Novembro de 98 para a gente gastar quarenta mil reais até 31 de Dezembro. E exatamente Dezembro que é aquele mês de festas, que também a gente tem as coisas particulares, os assuntos particulares. E fica uma semana praticamente morta, que ela é entre o Natal e o recesso, até para você contactar as pessoas, para comprar as coisas. Então, na verdade, a gente teve menos de um mês para gastar. A sorte é que a gente já tinha feito a reunião, a gente já sabia aonde ia aplicar. Mas é uma loucura, ficar uma correria. A gente, muitas vezes, acabou até aplicando mal o dinheiro. De repente, se paga até mais caro por algumas coisas em função do tempo, porque não tem tempo de fazer levantamento de preço, aos menos três preços. Então, essa aí é a crítica, principalmente no segundo repasse. O primeiro repasse, a gente tem tempo de gastar em sessenta dias, trinta dias para fazer a prestação de contas. Mas o segundo repasse eles normalmente só liberam no final do ano mesmo. Fica um prazo super apertado para a gente aplicar.

Marcelo: Vocês tiveram alguma vez que recorrer a outra fonte de recurso ?

MV: A autonomia, ela permite que a gente tente gerir algum dinheiro aqui. Não é muita coisa, mas o que a gente faz é vender xerox, as apostilas, até para a gente poder manter a máquina. Porque como essa verba da autonomia não é periódica, a gente conseguiu comprar as duas máquinas, mas a gente tem que fazer a manutenção de papel, de toner, de cilindro, basicamente mês a mês, às vezes de quinze em quinze dias. Então, a gente cobra o xerox até para a manutenção da máquina e para os pequenos reparos. Toda hora se quebra uma fechadura ou um cadeado, quebra uma chave, uma descarga, enfim, os pequenos reparos que a gente tem que ter de emergência e a gente consegue um dinheirinho com esse dinheiro do xerox.

Marcelo: Qual é a relação que você vê entre a autonomia (se houve essa relação) e uma democratização da escola ?

MV: Eu acho que a idéia primeira da autonomia era exatamente de trazer os pais para a escola e que eles participassem realmente, de forma efetiva, nas tomadas de decisões do projeto pedagógico, da questão da utilização dos recursos. Só que eu acho que ainda é utópico, eu acho que ainda não alcançou exatamente a proposta. Tanto, que nós temos a participação dos pais no Conselho Fiscal, quando nós fazemos as reuniões da AAE é aberto, a gente coloca, com dez, quinze dias antes, os cartazes pela escola com os dias que vão ter as reuniões, e normalmente só participam aqueles pais que fazem parte do Conselho Fiscal. Então, na verdade, o espaço está aberto para a democratização. A gente, inclusive, tem um núcleo do SEPE aqui dentro da escola. A gente trabalha com assembleias, o que eu acho que é super democrático também. E nós temos representantes de turma, temos o Grêmio. Eles são convidados pelo Conselho de Classe também a participar. Nem todos participam, apesar do trabalho que a gente tenta fazer de conscientização, de passar para os representantes. Mas alguns participam, trazem idéias, trazem reclamações também, outros trazem elogios. Mas a gente até tira essa prática mesmo antes da AAE, que era a dos representantes. O Grêmio foi a partir da AAE que foi formado. Eu acho que a idéia de abrir, democratizar, é excelente, mas a gente ainda não conseguiu realmente trazer os pais aqui pra dentro. A gente consegue encher o auditório, dão mais ou menos uns duzentos pais (que também não é grande coisa num universo de mil e seiscentos), mas no dia que é de assinatura de boletim. Então, normalmente, nesse dia a gente aproveita a reunião, como tem muitos pais, e a gente usa para fazer a reeleição da AAE. Aí, a gente usou nesse dia. Mas, na verdade, a gente atrai com o boletim, porque se a gente mandar um bilhete dizendo que é para a eleição da Associação de Apoio à Escola, que é importante a participação dos pais, a gente ainda não consegue trazê-los. E, mesmo assim, tem muitos pais que reclamam do horário da reunião quando a gente começa a estender com outras coisas. Eles começam a reclamar que têm que voltar pra casa para fazer o almoço. A gente já tentou vários horários alternativos para pegar o pessoal. Já tentamos bem cedo, antes do trabalho, antes do almoço, já tentamos um pouco antes de almoço, e a gente mesmo assim não conseguiu aumentar muito o número de pais participantes não.

ENTREVISTA 4

Marcelo: Pode começar com o seu nome, o cargo, o nome da escola, quanto tempo está na escola e quanto tempo está no cargo.

ER: Sou ER, Diretora do Colégio Estadual D. Eu trabalho aqui desde 1987, como professora de língua estrangeira, e, a partir de 18 de Fevereiro de 99 é que eu tomei posse na direção dessa escola por dois anos, até Dezembro do ano 2000.

Marcelo: Qual é a sua visão da autonomia da escola ?

ER: Por um lado, para nós trabalharmos na parte até pedagógica, administrativa, é bom. Só que tem muita coisa que a gente não consegue. Eu, por exemplo, que sempre fui professora, não sei administração. Então, a gente tenta fazer como a gente faz na nossa casa. Então, a gente procura ver as necessidades junto aos professores, junto aos alunos, e procura, por exemplo, na parte da verba, organizar, da melhor maneira possível, como a gente vai utilizar essa verba. O que a gente fica mais embaraçada, no meu caso, por exemplo, é como lidar com essa parte burocrática. Por exemplo, prestar conta, fazer nota fiscal, ver como é que gastou, como é que não gastou, se tem imposto, se não tem, se paga imposto, se não paga. No dia que eu tive a reunião lá na Secretaria de Educação, eu entrei em pânico com essas coisas, porque eu não estava entendendo nada. Inclusive, tem até um manual para a gente gastar essa verba. Agora, a parte pedagógica, eu acho que se a autonomia for também, como deve ser, nesse plano, a gente procura fazer o melhor, que é para melhorar o nível de ensino dos alunos e levar os professores a levar a coisa a sério. Então, a gente procura levar também aos professores a maneira de como a gente gostaria que fosse essa escola de ensino médio hoje em dia, o nível dos alunos, a preparação para a entrada na universidade. Isso tudo a gente procura fazer. Até por causa dessas verbas, desse dinheiro, a gente procura melhorar nisso tudo. Já foi feito no ano passado pela professora F e eu estou procurando continuar isso.

Marcelo: Quais as mudanças que você percebe na escola a partir da autonomia ? O que você relaciona à autonomia ?

ER: Quando começou, em 97 se eu não me engano, já aconteceram algumas mudanças para o lado bom. Por exemplo, na parte pedagógica, de ter material. Desde 97, quando a direção recebeu pela primeira vez a verba, a Diretora atual, que era a F, procurou saber quais eram as necessidades dos professores, da escola, e começou a trabalhar trazendo material, fazendo algumas reformas, coisa pequena, em sala, comprando ventilador, colocando mais lâmpadas, melhorando o quadro, comprando mapas, livros, vídeo, televisão, essas coisas assim. Esse ano, nós fomos roubados. Nossos vídeos foram roubados, os dois. Então, nós tivemos que comprar outro agora, quando saiu essa verba. Porque os professores estavam cobrando para trabalhar melhor em Geografia, Filosofia, Sociologia. Então, eles precisavam e a primeira coisa que nós compramos quando saiu essa verba foi o vídeo. No primeiro dia de Fevereiro, quando a gente se apresentou aqui, que a gente ia passar um filme na primeira reunião, o vídeo tinha sido "subtraído". Nessa parte, ajudou bastante quando chegaram os recursos, para a gente poder comprar um gravador. Inclusive, eu, que dava aula de língua estrangeira, trabalhei muito com gravador.

Marcelo: Houve mudança na relação com a comunidade ?

ER: A partir da autonomia ?

Marcelo: É.

ER: Eu não sei lhe dizer isso. Sabe por que ? Porque aqui nunca teve atrito de direção com a comunidade, nem pais e alunos com os professores. Sempre teve bom relacionamento. Depois que vieram os recursos, ficou melhor porque o trabalho ficou mais rico para os professores e para os alunos. Então, os alunos se interessaram mais, passou-se a fazer mais discussões, filmes. Ai, a integração foi maior. Mas briga, diferença, tem muito pouco problema de relacionamento aqui na escola.

Marcelo: E em termos de participação da comunidade nas reuniões, como é que você avalia ?

ER: Desde 97 ou agora, esse ano ?

Marcelo: A partir do processo de autonomia.

ER: Bom, eles participaram bastante. Por exemplo, os professores passaram a vir mais à escola quando a diretora convocava e os pais de alunos também. Nas reuniões de pais, esse ano, inclusive eu fui e até me assustei na primeira reunião. Porque veio bastante gente mesmo. Eles têm se mostrado interessados. Porque a gente tem um relacionamento muito bom da direção com os alunos. Então, não tem aquela distância. Desde o tempo em que a F foi diretora também era assim. Então, não tem uma distância muito grande. As pessoas chegam e se tiver que falar alguma coisa, precisar de alguma coisa, oferecer alguma coisa, eles estão sempre aí.

Marcelo: Qual a frequência de reuniões com a comunidade, em termos de reuniões relacionadas com a

ER: Na minha gestão, só teve uma, mas assim mesmo nem foi de autonomia, foi reunião de pais mesmo, reunião para satisfação da parte pedagógica. Mas a parte de autonomia a gente vai fazer agora, quando terminar a primeira conta. Porque a gente vai terminar e vai prestar conta do que comprou, do que não comprou, do que ainda pretende comprar. Mas a outra diretora fazia, eu acho, duas reuniões por ano ou três. Eu não me lembro

bem. Com os professores ela fazia mais. Mas com a comunidade, os responsáveis, que eu me lembre eram duas por ano ou três.

Marcelo: Houve alguma mudança em relação ao projeto pedagógico da escola que você credite à autonomia ?

ER: Esse ano, por exemplo, nós procuramos seguir esse parte da interdisciplinaridade das matérias. Mas com poucas disciplinas aconteceu isso, não foi em todas não. Foi mais em Geografia, História e Português. As outras ainda continuam na tradicional. Quer dizer, no que diz respeito à autonomia, foi mais com o que diz respeito à verba. Porque aí os professores puderam ter mais recurso para enriquecer as aulas, levar para passear, comprar material para laboratório, trabalhar a parte de Geografia. Agora, eles vão para o () Barileman fazer trabalho de pesquisa. Então, isso tudo facilita o trabalho da gente e dos professores.

Marcelo: Houve alguma melhora em relação ao desempenho dos alunos que se possa relacionar com a autonomia ?

ER: Aí já fica mais difícil de responder. Não sei lhe dizer, sinceramente. O rendimento deles, pelo menos no primeiro bimestre, foi muito fraco. Com relação à autonomia, eu não sei como a gente pode ver isso. Houve interesse da parte deles quando eles viram que a gente pode oferecer coisas para eles, material para trabalhar. Mas quando você vai fazer a avaliação dos professores, que foi vista no primeiro conselho de classe, eles ainda estão assim meio... Não sei se é porque os professores estão exigindo mais também, não sei se eles não estão acostumados com isso. Então, o resultado foi bem baixinho.

Marcelo: Em relação à evasão você acha que teve alguma diferença com a autonomia ? Diminuiu a evasão ou não você não vê relação entre uma coisa e outra ?

ER: Olha, evasão esse ano só está acontecendo mais na segunda série. É a série que mais tem aluno desistindo e saindo. Na primeira série continua as turmas cheias e na terceira série continua as turmas cheias, inclusive vindo mais gente querendo vaga e não tem vaga. Não tem porque também eles estão fazendo propaganda da escola aí fora, dizendo que a escola é boa. Nesse primeiro bimestre, não houve muita evasão não. Vamos ver agora no segundo.

Marcelo: Quais as principais carências da escola ? O que, na sua opinião, a autonomia consegue combater e o que ela não consegue combater ?

ER: Tem coisas, por exemplo a educação dos alunos, que está difícil. Pixação, por exemplo, na escola, eu não sei mais o que fazer. Eu já estou pensando em botar um circuito interno de televisão. Porque você diz que vai punir, vai cobrar a faxina deles, vai fazer isso, vai fazer aquilo, eles se acham ofendidos, chamam mãe, chamam pai. Mas resolver quem foi que fez ou quem foi que deixou de fazer ninguém decide. Então, a escola fica... O pessoal da faxina limpa. Então, aí entra dinheiro para poder comprar material para poder limpar a escola. Se não tivesse isso, a escolar ia estar pixada. Quer dizer, a gente limpa todo ano. A professora F quando saiu pintou a escola toda. Estava tudo limpinho. Começaram as aulas, começou logo um rabisquinho daqui, um rabisquinho dali. Todo turno que termina a gente pede para o pessoal da faxina passar um pano úmido, por enquanto que é só lápis e giz. Até agora não apareceu spray, essas coisas. Eu estou rezando para não aparecer. Educação eu acho que não tem autonomia, não tem dinheiro que conserte. Porque, sinceramente, fica difícil. Você vê meia dúzia assim maravilhosos e o restante... São quase mil e quinhentos alunos aqui, fica difícil você contar aqueles que você consegue fazer aquele... Eu até posso estar exagerando, né ? Mas é difícil.

Marcelo: E que outras carências a escola tem ?

ER: Carência de funcionários. Funcionários, pessoal de apoio. Inspetor de aluno precisa de pelo menos uns três por turno. Porque essa menina fica sozinha lá em cima e aqui em baixo a gente não sabe como pode controlar. Quando ela desce, tem que fechar o portão. Nós colocamos portão porque anda sumindo material de aluno. Dinheiro, inclusive, já sumiu. Então, quer dizer, a gente sente falta disso. Pessoal de secretaria, só tem uma ajudando. Agora é que veio um rapaz da biblioteca. É mais de parte de inspetor de aluno mesmo que a gente está sentindo falta. Coordenação não tem, diz que não existe mais Coordenador de turno. Então eu vou fazer o que, né ?

Marcelo: Os recursos são suficientes ?

ER: Agora são. Tem () demais. Sabe por que ? Porque quando eu trabalhei aqui ajudando a professora que foi diretora já também, naquela época não existia isso. Nossa escola não era autônoma, não tinha verba, dependia da boa vontade do Governo do Estado. Então, foi uma das coisas bem difíceis mesmo, muito difíceis. Depois que começou esse movimento de autonomia, ano passado nós tivemos recursos aqui, somando as duas parcelas, de setenta mil reais. Então, ela fez tudo de melhoria que poderia fazer. Então, a gente está reservando agora para tentar fazer uns arremates daqui, uns arremates dali. Porque está faltando material de secretaria, material pra gente, para rodar prova. Então, por enquanto, a gente está achando que está cedo porque o dinheiro está até sobrando. Está beleza mesmo.

Marcelo: Você percebe alguma relação entre a autonomia e a democratização da escola ?

ER: Tem relação porque a gente pode trabalhar mais à vontade. Inclusive, a gente pode conversar mais com a comunidade e os professores também. E aí fica bem mais fácil trabalhar com essa parte de autonomia, tanto que a parte econômica influencia na parte pedagógica. E porque aí a gente consegue trabalhar melhor, muito melhor. Com recurso é uma outra coisa, você pode trabalhar melhor com os alunos e com os professores.

ENTREVISTA 5

Marcelo: A gente pode começar com o nome da escola, o nome da professora, o cargo, quanto tempo está na escola e quanto tempo está no cargo.

MA: Colégio Estadual E. Meu nome é MA, sou a diretora atual. Essa foi a minha primeira escola. Estou aqui desde 74. Já podia até estar aposentada, mas continuo no cargo porque eu gosto, eu me sinto bem. Estou na direção da escola há doze anos, sou a diretora geral.

Marcelo: O seu nome, o seu cargo, quanto tempo está na escola e quanto tempo está no cargo.

AD: Eu sou a professora AD, diretora adjunta, estou com a professora MA, há 12 anos também no cargo.

Marcelo: Qual é a visão de vocês da autonomia ?

MA: Olha, eu acho que o sentido da autonomia é válido e é ótimo. Agora, o que atrapalha um pouco é como nós aqui, do Colégio E, tivemos um problema muito sério no ano passado. Nós não tivemos um tostão de verba. Enquanto outros colégios receberam, nós não recebemos. Então, digamos assim, foi uma barra a gente sustentar a escola sem um tostão. E conseguimos, conforme você está vendo a nossa escola limpa, bonita. Mas esse ano não. Esse ano nós já estamos recebendo, tanto que nós tivemos um problema muito sério com a nossa cantina porque nós precisávamos fazer obra e não tínhamos dinheiro. Só agora, esse ano, estamos conseguindo. Porque uma vez a cantina funcionando, nós vamos ter como, digamos assim, gerar dinheiro para, junto com o dinheiro da autonomia, poder fazer mais e mais e mais pelo colégio. Mas a minha opinião é que o sentido dela, o objetivo dela é ótimo.

Marcelo: O que mudou na escola com a autonomia ?

MA: Com a autonomia nós temos a oportunidade de fazer várias coisas na escola. Assim, digamos, determinadas por nós, vendo aquilo que há de mais necessidade na escola e que nós podemos fazer. Não estamos dependendo, assim, da Secretaria de Educação.

Marcelo: E a relação com a comunidade ? Houve alguma mudança a partir da autonomia ?

MD: A gente fala que a comunidade é dentro da escola. Porque nós somos uma escola de 2º grau e a nossa comunidade são os próprios alunos. Porque no município já é diferente, trabalha com a comunidade de fora. Nós não. A nossa comunidade, que eu considero, são os nossos alunos. Então, como o nosso relacionamento aqui da direção com os alunos foi sempre um relacionamento aberto, um relacionamento muito bom, com a autonomia ele melhorou mais. Nós temos um relacionamento assim muito bom e tentamos mostrar aos alunos o que a gente está fazendo com essa verba, tudo que nós pudemos fazer depois da autonomia.

Marcelo: Qual a frequência de reuniões com a comunidade e como é a participação nessas reuniões ?

MD: O problema das reuniões, a gente procura sempre fazer para dar uma satisfação ao aluno de quando recebemos a verba, inclusive os próprios alunos dão opinião, o que eles acham que devem fazer. A gente diz o que nós pretendemos fazer e pedimos opinião a eles. Se, de repente, eles pedem uma coisa que não está ao alcance, a gente explica, tentar explicar o porquê não fazer o que eles estão pedindo, se tem outras coisas que são prioritárias. Inclusive, no ano passado nós fizemos reuniões e os nossos alunos todos sabiam que nossa cantina estava fechada porque não tínhamos verba, porque não recebemos a verba. Então, nós procuramos sempre dar satisfação aos alunos. Sempre procuramos fazer reuniões assim antes dos conselhos de classe porque aproveitamos a reunião para falar sobre tudo: o conselhos de classe, os conceitos. A participação dos representantes de turma está sempre ativa aqui com a gente.

Marcelo: Houve alguma mudança em relação ao projeto pedagógico da escola a partir da autonomia ?

MD: Mudança, mudança assim, praticamente não. A única coisa que tem é que os professores têm a oportunidade também de adquirir determinadas coisas pedagógicas para poder ajudar. É uma verba que nós temos. Mas mudança, mudança, praticamente não. Eu acho que a única mudança que houve foi essa, os professores têm a oportunidade de adquirir material pedagógico.

Marcelo: Houve alguma melhora em relação ao desempenho dos alunos ?

MD: Eu não vejo relação nenhuma com a autonomia e o desempenho dos alunos. Eu não vejo. De repente, pode ser até que tenha. Mas eu não vejo relação nenhuma de uma coisa com a outra.

Marcelo: E na questão da evasão ?

MD: Na evasão é a mesma coisa. Nada, nada. Não alterou nada. A evasão continua sendo a mesma.

Marcelo: Das carências da escola, quais a autonomia conseguiu dar conta e quais ela não conseguiu dar conta ? Em termos de carência de pessoal, por exemplo.

MD: Demais. No nosso colégio nós não temos inspetores. Você já viu que são três andares, fora o térreo a área toda que tem. Então, quando ocorrem as reuniões com os responsáveis, eu mostro isso aos responsáveis: não temos material humano para tomar conta dos alunos. Então, dá margem para o aluno matar aula dentro da própria escola, por falta de material humano. Nós não temos pessoal. Aqui no nosso colégio, haveria necessidade, nesse andar, como tem o gabinete da direção, de dois inspetores. E, no andar de cima, no mínimo três inspetores. E tem dias que, quando damos o azar de faltar os dois que nós temos, fica sem nenhum. E fora lá embaixo. Haveria a necessidade de ter outros circulando lá embaixo. Não temos nenhum. Porque o resto assim, por exemplo, a parte pedagógica sou eu, ela e tem outra adjunta. Isso, nós três já estamos acostumadas. Faltou,

não tem, somos nós que estamos fazendo tudo mesmo. Não temos orientador pedagógico, mas nós damos conta. Tudo isso nós damos conta, mas o problema é na inspetoria. Porque não tem como a gente estar fazendo uma coisa e outra. Isso é falta de pessoal mesmo e eu não sei como é que eles vão resolver. Em toda reunião que eu vou eu digo. Estão dizendo até que agora vão terceirizar o problema de inspetor. Mas eu não sei. Esse é um problema muito sério nas escolas.

Marcelo: Os recursos são suficientes ?

MD: Da autonomia ?

Marcelo: É.

MD: É aquilo que eu digo. Quando a gente recebe, são. Se você viesse fazer esse seu trabalho no ano passado, a minha idéia seria outra. Porque eu estava sem receber um tostão de autonomia no ano passado. Mas, quando a gente recebe direitinho, a gente vai fazendo os planejamentos e consegue.

Marcelo: E existem outras fontes de recursos para esses momentos ?

MD: Não. Nós teríamos, digamos assim, conforme eu te falei, a cantina. Mas eu estava com a cantina parada. Agora é que ela começou a funcionar com a cantina. É uma outra maneira de um recurso. É, seria a cantina.

Marcelo: Qual a relação que você percebe entre a autonomia e a democratização da escola ?

MD: Eu acho que, com a autonomia, deu margem à direção da escola se democratizar.

ENTREVISTA 6

Marcelo: Vamos começar com o nome da escola, o seu nome.

HL: Aqui é uma escola supletiva. São duas fases em um ano, cada fase é semestral. O nome da escola é Escola Estadual do Ensino Supletivo F. É um prédio que funciona durante o dia como ensino público municipal e à noite é público estadual. Ela passa de município a estado, passa a ser da Secretaria Estadual de Educação. O prédio é cedido, à noite, para a Secretaria Estadual de Educação.

Marcelo: O seu nome, quanto tempo está na escola e quanto tempo está no cargo.

HL: Meu nome é HL. Sou professor já há quase vinte anos. Eu trabalho em três escolas. É uma escola particular, da qual eu sou professor regente, uma outra estadual de 2º grau, em que eu também sou professor regente. Aqui eu estou como professor adjunto. Eu estou aqui na escola desde 1991, vim pra cá em Janeiro de 91 e trabalhei como professor regente até 1996, quando me candidatei à diretor adjunto com a professora RI e ganhamos até bem quanto ao corpo docente. De funcionários de apoio, nós tivemos unanimidade. E, dos alunos, naquela oportunidade, em 96, nós tivemos parece que 87% de aceitação. Então, eu fiz o biênio 97 e 98. Em 98, teve nova eleição para a direção. Nós não queríamos continuar por causa de uma série de problemas que há, uma série de dificuldades. Havia muita dificuldade. Mas, agora, nós até que conseguimos resolver muita coisa com o nosso trabalho, com a batalha junto, com a ajuda dos colegas da Secretaria, até dos próprios alunos e da comunidade. Nós conseguimos mudar bastante a escola. Então, eu resolvi me candidatar também. Já que eu não tinha feito um biênio legal e estávamos colocando as coisas nos eixos, eu não ia também abandonar o cargo. Pensamos e resolvemos continuar na direção desse colégio. Então, nós fomos reeleitos para mais um biênio, 99 e 2000. E estamos aí, arregaçando as mangas e trabalhando e fazendo um trabalho no que dá para a gente fazer dentro do possível, da melhor maneira, com a melhor boa vontade, dando o máximo de nós para essa educação aí que está no sangue da gente.

Marcelo: Qual a sua visão da autonomia e o que ela representa para a sua escola ?

HL: Olha, eu, particularmente, achei que foi uma boa coisa a autonomia. Porque a escola, até então, era carente de uma série de coisas. Eu, como trabalhei em outro município também, vi coisas muito piores por aí. Mas, aqui, falando daqui, do Rio, das escolas pelas quais eu passei, sobretudo a minha, diretamente falando, antes dessa autonomia, a escola era muito complicada, ela tinha problema de condição de trabalho, problema mobiliário, problema administrativo na parte de obras. Então, a autonomia, eu achei que ela veio cair na minha escola como uma luva. Eu acredito que em outras escolas também é uma coisa muito boa. Porque no momento em que o diretor usa essa verba em prol da educação, no trabalho cotidiano dele, dentro das necessidades da escola, o que a escola se propõe a fazer dentro do trabalho em si do professorando, enfim, da própria escola, o trabalho técnico-pedagógico, o trabalho administrativo, a autonomia veio ajudar muito a escola, sobretudo na parte de condições de trabalho, que eram péssimas. Eu falo mais pela minha escola, que é o meu conhecimento, onde eu trato direto com essa parte. Então, a autonomia, eu, particularmente, achei que foi uma coisa boa. Eu estou falando pelo supletivo. Eu também trabalho na rede estadual, de dia, na escola de 2º grau P. É uma escola também que é autônoma. E lá eles recebem uma verba maior. Mas foi feita muita coisa, essa verba ajudou e muito. Junto com a Associação de Pais e Alunos da comunidade, que também ajuda a escola, a escola cresceu muito. Foi feita uma série de modificações na escola, de obras e dentro de sala de aula. Enfim, lá também foi feita muita coisa boa porque eu estou no trabalho direto com essa direção. E recebemos até os méritos do administrador do Bairro, do próprio prefeito, de alguns deputados. () Então, eu acho que a autonomia foi uma coisa muito boa. E aqui na escola nós usamos essa verba tendo participações complexas. Para você ter uma

idéia, nós colocamos na escola primeiro a segurança. Nós colocamos um muro em parceria com o governo municipal, botamos portão bastante alto com grade, colocamos grade interna, colocamos papaiz em todas as salas da secretaria porque havia arrombamento, havia roubo, maus elementos adentrando à escola. Então, mesmo sem ter um contingente de funcionários de apoio que estivesse em nossos anseios, nós assim mesmo conseguimos, com essa verba, ajudar bastante a escola. Nós tínhamos dois funcionários, saiu, ficou um. Então, o funcionário que está no lugar, fazendo o papel de dois, ele se sente até numa situação um pouco privilegiada, porque ele tem segurança. Porque ele tem grade no portão, mete o cadeado no portão, tem a outra grade interna, que adentra o prédio em si, e tem uma grade na escada, mais interna, que ela é fechada quando encerra o expediente na escola. Então, ele fica até seguro. Porque ele tem duas grades que impedem as pessoas estranhas de adentrarem a escola, só entram aqueles que são identificados como alunos. Então, colocou uma certa segurança na escola que, até então, não tinha, só tinha uma grade. E o portão da escola ficava completamente vulnerável. Porque o muro era baixo, o portão quebrado, invandiam a escola, ficavam pelos pátios. Só tinha dois funcionários. Um ficava lá em cima como inspetor, o outro aqui em baixo. Agora saiu, ficou só um funcionário. Agora dá para esse funcionário trabalhar como dois. Então, essa verba, em termos de aumento de segurança, caiu como uma luva. No momento, vamos dizer assim, material-didático, material-pedagógico, nós, aqui na minha escola, para você ter uma idéia, compramos computador, que não tinha, compramos fax, compramos retroprojetor, compramos máquina de xerox, trocamos a parte de instalação toda da escola, que era toda deficiente, lâmpada queimada, era porta quebrada, era falta de carteira. Nós compramos carteiras novas, trocamos a instalação toda com a verba, pintamos a escola toda por fora, por dentro, melhoramos a parte de asseio que é a parte de sanitários, de banheiros. Nós fizemos obras nos banheiros, reformamos e melhoramos os banheiros. E outra coisa também: atendemos à parte didática no sentido de dar, comprar alguns livros para os alunos que eram carentes. Nós, aqui, estamos até formando uma escolinha de primeiro mundo. A nossa escola é autônoma, mas, te digo, é uma escola que trabalha. A minha escola trabalha. Eu e a minha colega, às vezes, fora do horário, a gente vem aqui para a escola fazer trabalhos extra-classe. Nós temos lá em cima um auditório, temos video-cassete, temos interligação com a rede tv escola, que foi implantada agora há pouco tempo. Porque eu me empenhei, interligamos com o satélite, chamamos dois técnicos, colocamos os cabos, colocamos as conexões. Enfim, interligamos com a tv escola, que já tem uma gama de conhecimentos didático-pedagógicos para ser colocados. Então, os professores têm acesso a isso, que é uma coisa de primeiro mundo. Lá no auditório é feito palestra com a comunidade, com os pais, com os alunos, dentro das necessidades da comunidade, dentro das necessidades da escola.

Marcelo: Como é essa relação com a comunidade, no sentido de reuniões, com a questão da autonomia ?

HL: A gente faz, mais ou menos, uma reunião trimestral, passa os esclarecimentos, o que está sendo feito dentro do que foi reivindicado por eles numa reunião próxima passada. Os representantes de turma e os membros da comunidade estão interligados à escola e são eles que participam dessas reuniões e fazem reivindicações. Nós trabalhamos democraticamente, perguntando para eles o que eles querem, o que se quer dentro dessa verba que está chegando para melhorar a escola. Porque a gente também trabalha com uma verba dentro do que a gente possa fazer, ninguém vai tentar fazer o absurdo. Tudo o que eu falei que foi feito deu para fazer. No primeiro momento que eu recebi uma verba boa, nós fizemos tudo isso, com muito amor e muita vontade. Nós queríamos fazer isso há muito tempo, mas não tínhamos como. Então, a verba chegando, arregaçamos as mangas e fomos trabalhar. Como eu estava te falando, dentro dessas reuniões há uma reivindicação dos representantes de turma, dos representantes da comunidade. Então, eles sabem que estão dentro da escola, no trato com o próprio filho que é da escola, com os colegas que são pais, são responsáveis. Então, eles sabem do que a escola precisa, eles sabem o que eles querem. E os representantes de turma muito mais porque estão no dia-a-dia aqui com a gente. Então, a gente trabalha em função deles, para eles e por eles. Eu acho que o trabalho é esse. O trabalho tem que ser interligado, tem que existir uma colaboração mútua, existir, como se diz, uma parceria. E só assim a gente constrói uma cidadania. Eu penso assim. A gente leva o aluno a exercer a cidadania, é por aí, com a democracia. Isso a gente faz dentro da nossa escola. Desde que eu iniciei como diretor, e a minha colega, a gente trabalha nesses termos de abertura para que eles reivindiquem. E a gente vai, dentro do possível, traçar os objetivos, os propósitos, e vamos tentar resolver. Se não der para resolver a gente também fala que não deu para resolver. Mas, se der, a gente tentar resolver dentro do possível e dentro da realidade daquela finalidade da nossa comunidade, comunidade local. E dentro das necessidades também dos alunos. A gente trabalha aqui em função do aluno, ninguém trabalha aqui em função de Secretaria nem de professor. O trabalho é pro aluno, pelo aluno e para o aluno. Eu acho que é por aí. O aluno é o centro das atenções. E a comunidade junto a ele, porque ele faz parte da própria comunidade. Ele está inserido nela. Então, para se formar um cidadão, a gente tem que trabalhar assim, penso eu.

Marcelo: Você vê mudança em relação ao projeto pedagógico aqui da escola a partir da autonomia ?

HL: Olha, é como eu te falei. Quando eu falo que a autonomia caiu como uma luva aqui para a escola, ela nos ajudou muito. Porque a parte de ensino melhorou bastante. Se você, veja só professor, vai para uma escola, a escola está toda caindo, ela está quebrada, ela está achincalhada, ela está abandonada, entregue à própria sorte, como nós pegamos mais ou menos a nossa escola... Não era totalmente assim, mas era por aí. E não é só a nossa

escola, é público e notório que existe uma carência, uma deficiência grande da educação no país. Eu não digo nem só no Estado do Rio de Janeiro, mas na educação do país. Então, partindo desse princípio, você vê, no momento que a autonomia veio, que veio a verba para nós trabalharmos, melhorou sim, principalmente o nível de ensino. Porque o aluno trabalha numa sala de aula com carteira nova, iluminação, parede pintada, mobiliário que, se não está novo, está reparado (as carteiras que estavam quebradas nós mandamos reparar), tudo limpo. Eu acho que quando você entra num ambiente desse para estudar ou para trabalhar, você já sente firmeza porque a primeira impressão é a que fica. Porque o aluno está chegando e ele vê a escola assim, ele já pensa: "Pô, essa escola realmente trabalha, essa escola tem crédito, essa escola é uma escola digna." É um bom cartão de visita. E os professores nossos são antigos. Então, eles já se sentem muito à vontade para ensinarem de uma forma melhor, se sentem bem num ambiente favorável, propício a dar uma boa aula. E o próprio aluno também. Então, vem a melhorar até o ensino. Melhorou bastante. E os alunos que se evadiam da escola, muitos deles estão até voltando. Porque escutaram por aí falar da nossa escola que melhorou bastante. Veja bem, eu não sou nenhum santo para fazer milagre nem tenho bola de cristal para adivinhar. Mas se nós pudéssemos fazer isso daqui para frente, doravante, sempre, eu acho que a educação começa a melhorar. Agora, se nós também anteriormente tivéssemos tido isso, a nossa escola há muito tempo estava nesses moldes. E a gente pega a direção. Eu não respondo por outros colegas, respondo por mim e pela minha colega. Porque a gente trabalha junto, somos muito unidos, falamos a mesma língua e somos muitos amigos, sobretudo fora da escola. Então, isso facilita e ajuda muito. E todos nós temos um propósito só. Nosso propósito é um só: lutar pela educação, lutar pelos nossos alunos, lutar pela nossa comunidade, lutar pelo nosso Estado e pelo nosso país. Embora a gente ganhe pouco, a gente trabalha com dignidade, com honradez e com vontade. Se a educação do país vai mal, a culpa não é só dos governantes, a culpa também é da sociedade, a culpa também é da escola, a culpa é do governo, da escola e da sociedade. Eu acho que os três têm culpa. Você não pode culpar só o governo porque a sociedade castra aquele que não tem, martiriza os descamisados, ela não dá nenhuma condição aos descamisados de sobreviver. A sociedade é cruel, você sabe. E você culpar só o governo não é por aí. A própria escola também, muitos colegas, não vinha fazendo por onde melhorar isso. Porque se houvesse uma coesão, um consenso de todas as direções... São duas mil, trezentas e tantas escolas. Eu digo só à nível estadual, municipal e particular eu não estou nem falando. Mas também tem carências. Particular também tem, pouca, mas tem. Eu também trabalho lá. Então, eu digo, se todos nos uníssemos num propósito só de melhorar a educação, escola, governo e sociedade, eu acho que a educação seria diferente dentro do país. Mas nós ficamos nos culpando mutuamente, um culpa o outro, eu culpo você, você culpa ele. Vamos supor, você é o governo, eu sou a sociedade, o outro é a escola. Escola culpa governo, governo culpa sociedade, sociedade culpa escola. Então, fica assim e não se resolve nada. Então, não é por aí. Eu acho que no momento em que houver uma consciência, uma mentalização de que todos devemos nos unir para um propósito só, eu acho que a educação vai mudar dentro desse país. Eu acredito que vá mudar.

Marcelo: Qual a relação que você percebe entre a autonomia e a democratização ?

HL: Bom, eu acho o seguinte. A democracia, ela é uma coisa que eu acho que é um direito de todos ter democracia em todo lugar. A gente deve ser democrático, deve escutar. Uma pessoa, por maior bobagem que ela fale, a gente deve escutar. Às vezes, naquele monte de bobagem, a gente tirou uma coisa boa, você aprendeu alguma coisa. Então, dentro de uma escola você aprende muito também com o aluno. O professor não é o dono da verdade. A cada dia que a gente está dentro da escola, quando se trabalha numa escola, é uma aprendizagem, é uma página virada, você passa a aprender muito com os alunos. É a experiência, aquele trato do dia-a-dia, você passa a entender o aluno, a psicologia do aluno, a formação da personalidade de um adolescente. Você passa a entender a cabeça de um adulto se você trabalha no ensino supletivo, você passa a ter uma experiência no trato com o adulto. Se você já tem uma experiência com a criança, você vai aprender com o adolescente, você vai aprender com o adulto. Então, você passa a ter um jogo de cintura para trabalhar com toda espécie de aluno que vem para a sua mão. Eu acho que a democracia tem que ser, como eu disse, aceita em toda parte. Agora, se você fizer uma correlação com a autonomia das escolas, eu acho que uma escola autônoma pode ser muito mais democrática. Eu acho que essa autonomia deveria não ser dada a escolas esporádicas, ela deveria ser dada a um número muito maior de escolas. Porque tem muita escola que merece ter essa autonomia e não tem. Porque a autonomia não é para todas as escolas. Quem não tem consciência disso ? Só algumas escolas. Então, teria que haver também um interesse da direção, conscientizar diretores de um interesse por essa autonomia. Porque é uma coisa muito boa, a autonomia é uma coisa muito boa. Eu estou falando isso porque eu faço uso dessa autonomia. Eu hoje trabalho com essa autonomia. Para mim, isso é muito bom porque eu trabalho, eu venho para a escola e trabalho com amor. É bem verdade que não são todos os colegas que trabalham assim. Em todas as facções profissionais tem os bons e os péssimos profissionais. Agora, veja bem, se houvesse uma mentalidade, se houvesse um consenso, se houvesse uma reflexão dos diretores no sentido de se unir, saber pelo menos o que é uma autonomia dentro de uma escola, como usar o dinheiro dessa autonomia, como fazer uso de ser autônomo, uma escola ser autônoma, se houvesse uma consciência, eu acho que muito mais diretores iriam querer a autonomia e o governo poderia até expandir isso para muito mais escolas. Veja bem, consciência, eu acho que muito mais diretores iriam querer a autonomia e o governo poderia expandir isso para muito mais escolas. Veja bem, dentro do Estado são duas mil, trezentas e cinquenta escolas, mais ou menos. Você conta a dedo a escola

autônoma. Você vê que muito colega recebe a verba e não quer porque também não quer trabalhar. Porque de repente ele não sabe nem o teor daquilo, ele não sabe nem como usar aquilo, ele não sabe a importância daquilo, de ser autônomo, de ter esse dinheiro anualmente, receber duas vezes por ano ou uma vez por ano. Isso aí eu acho uma coisa muito boa, muito válida. A democracia está ligada à autonomia sim. Porque no momento que você é autônomo, você tem liberdade para você poder dirigir essa verba, poder comandar a sua escola, poder dar uma educação melhor, você poder trabalhar melhor, ter condições melhores, você poder oferecer coisas melhores à comunidade, ao aluno, produzir um ensino melhor, condições de trabalho. Quem não quer isso, uma escola como se fosse a sua própria casa? Então, eu acho que está interligado uma coisa à outra, a autonomia com a democracia. Há um elo de ligação. Porque com a autonomia você pode comandar realmente uma escola como um líder. Não como um líder opaco, como um líder virtual, mas como um líder nato, como uma direção digna, uma direção competente, uma direção de trabalho, de oferta de condições de trabalho, de condições de educação melhor. Eu acho que é por aí. No momento que isso for conscientizado em termos das direções, dos professores, da necessidade e da importância da autonomia, eu acho que vai ser muito bom o ensino, vai mudar muito o ensino dentro desse país. Eu estou falando porque eu vivo a coisa, eu vivo isso. E outra coisa, eu estou aqui, eu sou o diretor adjunto. Na minha escola, eu sou o segundo diretor. Eu estou falando pela minha colega que é a diretora também. Já que a gente fala a mesma língua, como eu disse, eu estou falando por ela. Mas certamente a minha colega não iria falar coisas diferentes. Porque a gente trabalha junto, corremos juntos no mesmo trilho, um trabalho conjugado, um trabalho unido e pelos mesmos moldes. Então, é um trabalho de socialização, integração dentro da nossa escola, e eu me sinto muito à vontade para colocar isso. Eu também tenho que, no final dessa entrevista, parabenizar o meu corpo docente, que é maravilhoso, a minha secretária, que é muito boa, me apóia, dá um apoio extremo para mim e para minha colega RI, que é a diretora titular. Eu fico muito à vontade, como eu disse, para falar e agradecer a eles por isso. Agradecer a Deus. Eu acho que a coisa mais importante de tudo (eu sou uma pessoa muito religiosa) é você ter o privilégio de estar com Deus, estar com Deus e estar com Cristo nessa jornada, que me ajuda muito. Nas minhas preces, eu peço muito pela minha escola e pelos meus alunos. E tenho recebido muitas bênçãos assim de Deus e me sentindo muito maravilhado. Então, eu sempre quando entro na minha escola, eu me benzo e agradeço a Deus por mais um dia de trabalho e por Ele ter me dado tudo isso. É como dizia um provérbio: ter tão pouco a pedir e tanto para agradecer. Obrigado.

ENTREVISTA 7

(Esta entrevista foi respondida por escrito.)

Marcelo: Seu nome, função e o nome da escola.

HH: Meu nome é HH, e sou diretora adjunta do Colégio Estadual G.

Marcelo: Qual é a sua visão da autonomia da escola?

HH: A grande meta da autonomia é a educação política daqueles que frequentam a escola pública, participando assim de uma sociedade democrática, do cidadão completo, realidade como homem ou mulher, como trabalhador e pessoa.

Marcelo: O que ela representa para a sua escola?

HH: É a efetivação do programa de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Deve ser feito num plano de gestão com a participação de toda a comunidade escolar representada pela Associação de Apoio à Escola (AAE).

Marcelo: O que mudou na sua escola com a autonomia?

HH: A grande mudança foi a descentralização.

Marcelo: Houve mudança na relação com a comunidade?

HH: Sim. A escola tornou-se responsabilidade de todos: do poder público constituído, dos professores, dos alunos, dos pais, dos responsáveis e da comunidade local.

Marcelo: Qual a importância da participação da comunidade?

HH: Os problemas e as soluções passam a ser de todos. É a gestão participativa de que não podemos furtar-nos. Passa a ser um direito e um dever de todos.

Marcelo: Qual a frequência de reuniões com a comunidade?

HH: Sempre que sai a verba. (mensalmente)

Marcelo: Que tipo de decisões são tomadas nas reuniões?

HH: Entendemos ser necessário fixar prioridades e estratégias como base de nosso trabalho. Essas prioridades e estratégias que pretendemos discutir fazem parte da democratização.

Marcelo: Como é a participação da comunidade nas reuniões?

HH: Junto com a comunidade escolar, julgamo-nos capazes de tentar construir o colégio de nossos sonhos. Consideramos importante, portanto uma reflexão sobre questões como a contradição entre o discurso democrático e o liberal da escola e a prática que não o realiza.

Marcelo: Houve alguma mudança em relação ao projeto pedagógico da escola?

HH: Sim. O projeto pedagógico da escola está dando os primeiros passos.

Marcelo: Qual a frequência de recebimento dos recursos?

HH: Os recursos recebemos mensalmente.

Marcelo: Houve mudança em relação ao desempenho dos alunos? Acesso e permanência na escola?

HH: Não.

Marcelo: Os recursos são suficientes?

HH: Sim.

Marcelo: Existe outra fonte de recursos?

HH: A cantina

Marcelo: Qual a relação entre a autonomia da escola e a democratização?

HH: Transformar nosso colégio em um espaço democrático onde o processo de decisões implique a participação, sempre que possível, de toda a comunidade escolar.