

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

MOACIR GADOTTI

24

4ª edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

 **CORTEZ**
EDITORA

ESCOLA CIDADÃ



Coleção
Questões da Nossa Época
Volume 24

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gadotti, Moacir, 1941-

Escola cidadã / Moacir Gadotti, 4. ed. — São Paulo : Cortez, 1997. — (Coleção questões da nossa época ; v. 24).

Bibliografia.

ISBN 85-249-0457-7

1. Autodeterminação (Educação) 2. Autodeterminação
(Educação) – Brasil I. Título. II. Série.

92-0732

CDD-370.1150981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Autodeterminação : Educação 370.1150981
2. Brasil : Educação para responsabilidade social 370.1150981

MOACIR GADOTTI

**ESCOLA
CIDADÃ**

4ª edição

QUESTÕES
DA NOSSA ÉPOCA

CORTEZ
EDITORA

ESCOLA CIDADÃ: uma aula sobre a autonomia da escola
Moacir Gadotti

Capa: Carlos Clémen

Revisão: Márcia Lopes Bitencourt, Celso Duarte

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa do autor e do editor.

© 1992 by Moacir Gadotti

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Bartira, 387 – Tel.: (011) 864-0111

05009-000 – São Paulo – SP

Impresso no Brasil - janeiro de 1997

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| <i>Introdução</i> | 5 |
| Capítulo I | |
| Autonomia e natureza da educação | 9 |
| Capítulo II | |
| Autonomia e autogestão | 15 |
| Capítulo III | |
| Autogestão pedagógica: uma experiência vívida | 21 |
| Capítulo IV | |
| Autonomia da escola e educação brasileira ... | 28 |
| Capítulo V | |
| Autonomia da escola nas recentes reformas educacionais européias | 39 |
| Capítulo VI | |
| Autonomia relativa da escola | 44 |
| Capítulo VII | |
| Autonomia, participação e conselho de escola . | 49 |
| Capítulo VIII | |
| Decálogo da escola cidadã | 54 |
| Capítulo IX | |
| Administração pública e escola cidadã | 61 |
| <i>Conclusão</i> | 67 |
| <i>Bibliografia</i> | 70 |

INTRODUÇÃO

“Nos tempos que correm, muito se tem falado sobre a autonomia da escola como algo a ser conquistado e estabelecido. No entanto, nas discussões que se travam, poucas vezes se vai além da superfície do tema”. Com essas palavras, José Mário Pires Azanha iniciava um artigo para o primeiro número do jornal “Educação Democrática”, editado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 1983, no início da gestão de Paulo de Tarso C. Santos, que voltava à cena educacional depois de 20 anos. Azanha era seu chefe de Gabinete. Ambos permaneceram na Secretaria por pouco mais de um ano. Segundo Azanha, a autonomia fazia parte do próprio processo educativo: “a autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa . . . é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo” (AZANHA, 1987: 144).

Proponho-me a desenvolver esse tema estimulado pelo desafio lançado pelo Prof. Azanha, procurando inseri-lo num projeto educativo que visa a

transformar a escola burocrática existente, numa outra escola, uma escola com autonomia, uma escola cidadã.

Falar da autonomia da escola é também falar de resistência e conflito que caracterizam essa *escola vivida*. A tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de uma *escola projetada* para a liberdade e a autonomia. Mas é no interior dessa escola vivida que é possível construir outra escola.

Proponho-me a desenvolver o tema da autonomia da escola, de um lado, como resultado de um processo vivido, de um caminho percorrido, como um desafio da prática da educação, e, de outro, como tema central de preocupação dos sistemas educativos de hoje e de numerosos teóricos da educação.

Os sistemas educacionais encontram-se num contexto de *explosão descentralizadora*. De fato, numa época em que o pluralismo político aparece como um valor universal, assistimos tanto à crescente *globalização* da economia como à emergência do *poder local*, que desponta nos sistemas educacionais de muitos países com uma força inédita. São duas tendências complementares e não antagônicas. Cresce a reivindicação pela autonomia, contra a uniformização, cresce o desejo de afirmação da singularidade de cada região e local, de cada língua, de cada dialeto. Apesar dos meios de comunicação, em particular a televisão, nos unir, via satélite, a todo o mundo, existe uma forte tendência de afir-

mação regional e de valorização das culturas locais. A *multiculturalidade* é um fenômeno do nosso tempo.

No Brasil, o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria *Constituição* promulgada em 1988 que institui a “democracia participativa” e a possibilidade do povo exercer o poder “diretamente” (art. 1º). A *Constituição* de 1988 estabelece como princípios básicos: o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público” (art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos da autonomia da escola.

O tema não é novo e poderia receber diversos tratamentos. Preferimos uma abordagem que não se limitasse à filosofia da educação ou às questões ideológicas. Queremos tematizar também o administrativo, realçando, de um lado, as conseqüências para a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino e, de outro, as conseqüências para a organização do trabalho na escola. Por fim, apontaremos as possibilidades abertas por uma escola autônoma.

Esse é, além do mais, um dos temas centrais da *organização do trabalho na escola* já que, da compreensão da questão da autonomia da escola depende, em boa parte, a compreensão da administração da unidade escolar enquanto local de trabalho.

Advertimos o leitor que esse livro constitui-se na “Prova pública oral de erudição” do concurso para professor titular em “Organização do Trabalho na Escola” da FE-USP (18 de novembro de 1991).

Capítulo I

AUTONOMIA E NATUREZA DA EDUCAÇÃO

Por que discutir hoje a autonomia da escola?

Porque discutir a autonomia da escola é discutir a própria *natureza da educação*.

A escola que está perdendo a sua autonomia também está perdendo a sua capacidade de educar para a liberdade. É a tese que pretendo defender. Discutir o tema da autonomia é discutir a própria história da educação, na medida em que podemos ver a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e de ensino. Embora não seja sempre o termo utilizado com frequência, o seu conteúdo essencial encontra-se em toda *história do pensamento pedagógico*.

O debate atual da autonomia escolar enraíza-se no processo dialógico de ensinar dos primórdios da filosofia grega. No diálogo entre Sócrates e Menón acerca da questão “se a virtude podia ser ensinada”, numa praça de Atenas, o mestre Sócrates insiste que o escravo Menón deve procurar, nele mesmo, a resposta. Educar significa, então, capaci-

tar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia. A escola, no ideal de Sócrates, deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. Seu método: o diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é *auto-educação*.

A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

Podemos dizer que o educador humanista italiano Vittorino da Feltre (1378-1446) é um precursor da moderna escola anti-autoritária. Em sua escola chamada “La Casa Giocosa” (A Casa Alegre), numa época em que predominavam os métodos autoritários da escolástica, centrados no mestre, Da Feltre propunha métodos ativos com a participação direta dos alunos. Da mesma forma, as críticas satíricas de François Rabelais (1495-1553), aos métodos escolásticos, contribuíram para o desenvolvimento das idéias de “autogoverno” na pedagogia, idéias que influenciaram Montaigne (1533-1592), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Para Montaigne o problema da educação se situa no interesse do aluno pelos estudos

que seria tanto maior quanto maior fosse a sua participação na escolha dos conteúdos.

O humanista tcheco Jean Amos Comenius (1592-1671), como outros educadores modernos, enfatizava a importância da ação e da auto-atividade do aluno. Em Locke encontramos pela primeira vez na história do pensamento pedagógico a expressão “autogoverno” (*self-government*), considerado ao mesmo tempo como fim e meio da educação. O *self-government* de Locke tinha um sentido moral, de autodomínio. Já em Rousseau, a expressão “autogoverno” tem um sentido social-educativo. A pedagogia de Rousseau centra-se na autonomia da criança: a criança é um ser completo e perfeito como o adulto, dizia ele.

A *Escola Nova* se forma como novo paradigma educativo e encontra em John Dewey (1859-1952) seu expoente máximo, cujos princípios do “aprender fazendo”, “aprender pela vida” e “para a democracia” permanecem vivos até hoje. Além de Dewey, as obras de Maria Montessori (1870-1952), Pistrak, Jean Piaget (1896-1980) e Célestin Freinet (1896-1966) consagraram os princípios da autonomia e auto-atividade do educando. Mas há perspectivas diferentes entre eles. A obra de Pistrak, por exemplo, insistia mais na auto-organização dos alunos, colocando a gestão das atividades educativas como um meio educativo fundamental.

Adolph Ferrière (1879-1960), grande mestre da *Escola Nova*, e Jean Piaget dedicaram diversos

estudos ao tema da autonomia dos estudantes e da escola. Em *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Adolph Ferrière, depois de um longo estudo das comunidades de crianças e adolescentes e de apresentar vários exemplos de escolas públicas que praticam o chamado *self-government*, conclui afirmando que “a vida social, bem como a moral, o sentido do bem e do mal na vida coletiva, não podem ser aprendidos a não ser na prática” (FERRIÈRE, 1950:143). Daí o papel importante da autonomia (*self-government*) no processo de “socialização” gradual das crianças: “a autonomia é uma preparação para a vida do cidadão, tanto melhor, quanto mais substituem nela o exercício concreto e a experiência da vida cívica à lição teórica e verbal”, afirma Piaget em seu livro pouco conhecido *La autonomía en la escuela* (PIAGET, 1950:26). Piaget adverte que a autonomia pode tanto formar para a “democracia parlamentarista” quanto para a “subordinação aos chefes”.

O tema da autonomia teve um papel crítico e mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo opunha-se uma prática social baseada na participação.

O movimento anti-autoritário na educação não é recente. Segundo Jesus Palácios a oposição às relações e métodos autoritários “tem por eixo central a exaltação da liberdade da criança e do grupo no qual a criança está integrada” (PALACIOS, 1984:14). A idéia de autonomia está sempre associada à idéia de liberdade. O movimento anti-auto-

ritário na educação inaugura a diferença entre a Escola Tradicional (centrada no mestre) e a Escola Nova (centrada no aluno). Um dos mais importantes pedagogos anti-autoritários é o educador espanhol Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), fundador da “Escola moderna”, racionalista e libertária. Outro educador, o inglês Alexander S. Neill (1883-1973), com sua experiência da escola livre de Summerhill, levou o princípio da liberdade e autonomia até as últimas conseqüências: em Summerhill toda a organização da escola era controlada pelos alunos. Segundo Neill, para que o autogoverno fosse possível, o professor deveria renunciar a toda forma de autoridade, a toda pretensão hierárquica, a todo tipo de dirigismo. Por outro lado, o terapeuta norte-americano Carl R. Rogers (1902-1987) transpôs para o ensino o princípio da psicoterapia centrada no cliente. O ensino centrado no aluno deveria basear-se na empatia, na autenticidade, confiança nas potencialidades do ser humano, na pertinência do assunto a ser aprendido, na aprendizagem participativa, na totalidade da pessoa, na auto-avaliação e na autocrítica.

Foi a Escola Nova que levantou mais alto a bandeira da autonomia na escola, entendendo-a como livre organização dos estudantes, autogoverno. Muitas experiências pedagógicas foram feitas nesse sentido, e a literatura existente sobre esse assunto é abundante. Todavia, o movimento da Escola Nova, que introduziu os métodos ativos e livres na educação enfatizou mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de mu-

dança social. Ela tem o mérito, porém, de evidenciar como a autonomia e o autogoverno fazem parte da própria natureza da educação. Como diz Olivier Reboul, “a autoridade é, sem dúvida, necessária para impedir a criança de prejudicar e de prejudicar-se; mas a educação não começa senão no momento em que cessa a autoridade. A única coerção educativa é a autocoerção” (REBOUL, 1974:52).

É a partir da segunda metade desse século, com as críticas à educação como fator de reprodução social, que o tema da autonomia foi associado a uma concepção emancipadora da educação. Esse já é o capítulo da autogestão.

Capítulo II

AUTONOMIA E AUTOGESTÃO

A palavra “autogestão” aparece no início dos anos 60, na linguagem política e principalmente nos meios intelectuais da esquerda francesa insatisfeita com as realizações concretas do socialismo burocrático (em particular o soviético). Ela traduzia a palavra servo-croata *samoupravlje* (literalmente: auto + gestão), designando a experiência político-econômico-social da Iugoslávia de Tito, de gestão das empresas pelos próprios trabalhadores.

Autogestão não é *participação*, pois participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade. A autogestão visa à transformação e não à participação. Autogestão também não se confunde com a *co-gestão*, pois essa significa direção conjunta de uma empresa, mantendo-se a mesma estrutura hierárquica. A *cooperativa* já é um caso mais próximo da autogestão pois os diretores são remunerados pelos próprios trabalhadores, sobrepujando parcialmente o antagonismo entre capital e trabalho.

No campo da educação, sobretudo na Europa e em particular na França, o tema da autonomia pedagógica foi associado ao tema da *autogestão* social a partir dos anos 60. Autonomia significava, acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores. Opunha-se a autonomia operária à burocracia estatal-partidária conservadora. Era uma forma de repensar a prática social, um movimento essencialmente político, um movimento de rebeldia contra doutrinas políticas mecanicistas, notadamente os modelos socialistas que pregavam uma “linha justa” contra outras linhas que consideravam como “desvios”.

Foi Michel Lobrot que, no início dos anos 70, partindo da idéia de não-diretividade de Rogers e da pedagogia do trabalho de Celestin Freinet, assenta as bases de uma “pedagogia institucional” que toma a autogestão pedagógica como alavanca da autogestão social.

Deixemos de lado ainda, neste momento, a questão da relação entre autonomia escolar e autogestão pedagógica, para entender melhor o que é a autogestão.

O tema da autogestão é responsável por uma discussão que se inicia na década de 60 e ainda continua, associando as *lutas sociais* com as *lutas pedagógicas*.

Essas idéias encontram inspiração nos socialistas utópicos, entre eles Charles Fourier (1772-1837): seus “filanstérios” eram unidades autônomas de produção. Mas é Proudhon que é

considerado o “pai da autogestão”. Como Rousseau e Bakunin, cada um a seu modo, propunha uma sociedade constituída de produtores associados livremente. As experiências de sociedades baseadas nesse princípio iniciaram-se já no século passado com a Comuna de Paris (1871) e a partir de 1917, na Rússia, com os Comitês de Fábrica e particularmente com a experiência da Iugoslávia, iniciada em 1951, pelo Marechal Tito.

Na autogestão, o trabalhador não se faz representar, é ele que exerce diretamente o seu poder. Como diz Fernando Motta, “autogestão não é participação. Por autogestão se entende um sistema no qual a coletividade se auto-administra. Portanto, não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder” (MOTTA, 1987:93).

Não se trata de administrar melhor, de forma coletiva, um capital, para produzir mais e distribuí-lo de maneira mais eqüitativa. A prática da autogestão na empresa altera profundamente as relações de trabalho e estabelece uma profunda contradição entre essas relações e as relações capitalistas de trabalho. Como diz Lúcia Bruno, a autogestão, “enquanto radicalização das lutas autônomas, significa serem os próprios trabalhadores a gerir a produção. É uma forma bastante avançada de luta, onde os operários se reapropriam do espaço e do tempo, redefinindo, destruindo as hierarquias, eliminando a dualidade dirigentes-dirigidos, a divisão entre trabalho manual e intelectual” (BRUNO, 1990:32).

A pedagogia autogestionária procura fazer na escola o que a autogestão faz na empresa ou, pelo menos, procura formar um espaço de liberdade e de autonomia para que a escola, a partir da autogestão, possa representar uma contribuição significativa na transformação das relações sociais na mesma direção. Como diz Lobrot, “a autogestão pedagógica é apenas uma preparação para a autogestão social. Esta constitui o objetivo final” (LOBROT, 1972:259).

Desde então, o conceito de autogestão tornou-se bastante amplo, podendo englobar experiências contraditórias. Fala-se indistintamente de autogestão como de autonomia, de liberdade, de autoformação, autogoverno etc.

Contudo, no campo pedagógico a autogestão é um tema inseparável de uma certa compreensão da sociedade. É assim que aparece tanto nas pedagogias libertárias quanto nas pedagogias ativas, embora nas pedagogias libertárias, sobretudo a partir de Lobrot, fala-se mais em autogestão, e nas pedagogias ativas, trata-se mais de ensinar a criança a ser autônoma. Para Maria Montessori a verdadeira educação deveria consistir em tornar a criança livre e não a sociedade. Por isso pode se estabelecer uma grande diferença entre a autogestão entendida como a individualização da aprendizagem de Rogers e a autogestão como embrião da autogestão social de Lobrot.

A *Pedagogia institucional* propõe a autogestão como uma forma de funcionamento da insti-

tuição escolar para quebrar a relação de dependência psicológica adulto-criança gerada pela família, que a escola tradicional reforça nas relações autoritárias, verticais, entre professores e alunos e acaba servindo, segundo o pensamento de Lobrot, à relação capitalista de trabalho entre patrões e empregados.

Mas Lobrot não foi o único a desenvolver a pedagogia autogestionária. Na França, foram muito discutidas as experiências das “classes cooperativas” de Fernand Oury e Aida Vásquez, a sociopsicanálise de Gérard Mendel e Christian Vogt trabalhando a questão das raízes inconscientes da repressão, bem como o conceito de adulto e de maturidade nas pesquisas de Georges Lapassade e as teorias do biólogo Henri Laborit demonstrando que a sociedade humana pode estruturar-se como o próprio organismo humano que é, segundo ele, “autogestionado”.

Seria importante mencionar ainda a grande contribuição de Cornelius Castoriadis, opondo a autonomia à alienação: “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente” (CASTORIADIS, 1982:123), onde o inconsciente é o “discurso do outro”. A alienação se dá quando “um discurso estranho que está em mim, me domina, fala por mim” (Idem, p. 124).

As experiências fracassadas de autogestão pedagógica muito cedo evidenciaram que as pretensões da pedagogia institucional eram demasiadamente idealistas. Não levavam em conta os limi-

tes da educação e um contexto histórico no qual já havia desaparecido o monopólio da escola sobre a aquisição e transmissão de hábitos e conhecimentos. Poder-se-ia perguntar se a autogestão seria apenas possível quando o conjunto da sociedade também fosse regido pelo princípio da autogestão. Todavia, se as técnicas sugeridas pela autogestão se revelaram insuficientes para atingir o seu objetivo, permanecem vivos, até hoje, os princípios libertários que a pedagogia institucional defende. Além disso, se o conceito e a sua prática se revelaram deficientes na educação básica, eles se revelaram eficientes no ensino superior e, em particular, na educação permanente (HARTUNG, 1975).

Capítulo III

AUTOGESTÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Fiz meu doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Genebra, em 1977. Entre 1974 e 1976, participei intensamente de uma experiência de autogestão pedagógica na Seção de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação daquela Universidade. Mais tarde relatei essa experiência em meu livro *Concepção Dialética da Educação* (GADOTTI, 1983:96-107).

Não vou retomar aqui todo o processo. Apenas mencionar alguns aspectos que podem nos ajudar na compreensão do tema. A análise de uma experiência vivida de autogestão pedagógica pode nos mostrar algumas dificuldades trazidas pela prática e que a teoria não consegue alcançar.

Vivíamos ainda sob o impacto do “maio 68 francês”, quando estudantes e trabalhadores, inspirados em ideais libertários, desencadearam um grande movimento social e político-educacional anti-autoritário. Contávamos entre os professores convidados com Michel Lobrot e J. Ardoino, mestres

da pedagogia institucional que nos desafiavam para a prática da autogestão pedagógica. A autogestão tornara-se tema obrigatório em quase todas as disciplinas do curso de Ciências da Educação. Mas achávamos que era uma enorme incoerência estudar a pedagogia institucional e a teoria da autogestão, convivendo, ao mesmo tempo, com uma estrutura hierarquizada e burocrática. Passamos, então, da teoria à ação, professores e funcionários, estimulados pelo movimento estudantil.

Todo o poder foi dado à Assembléia Geral. Os Departamentos foram substituídos por Setores. A nota, os exames, a lista de presença foram abolidos. Funcionário, professor, aluno: cada um valia um voto na Assembléia. Os professores podiam ser questionados pelos alunos.

Fim da hierarquia e começo de problemas. A democracia finalmente funcionava na escola, mas a escola não funcionava: na votação do orçamento, o nosso representante no Conselho da Universidade não podia decidir sem consultar a Assembléia Geral e acabava perdendo o seu voto; como a participação era a nova regra, quem não fosse participativo não era considerado um “bom aluno”, quem não era assíduo nas Assembléias era censurado. As Assembléias foram se esvaziando, e as decisões acabavam sendo tomadas por uns poucos.

Depois de um ano e meio de funcionamento, o medo e a desconfiança tomaram conta das pessoas. O diálogo foi substituído pelo confronto aberto. Já não tínhamos inimigos, mas tínhamos a impressão de que o inimigo estava oculto em cada um de nós.

O filósofo humanista Claude Pantillon (1938-1980), que acompanhava o processo com extrema dificuldade em função de uma doença crônica que o levou à morte alguns anos depois, nos dizia constantemente que o problema estava na concepção da autoridade. Desconfiava da autogestão. E citava Herbert Marcuse: “existe uma autoridade opressiva e existe uma autoridade libertadora”. Não se podia abolir impunemente o princípio da autoridade e da delegação de poder. E nós retrucávamos a Pantillon: “poder delegado, poder perdido”. Afinal, tínhamos aprendido em 68 a responder através de slogans e palavras de ordem.

A hierarquia entre trabalho manual e trabalho intelectual continuava: os funcionários, apesar do direito igual de participar na Assembléia Geral, acabavam por fazer o mesmo trabalho, que se acumulava devido ao atraso com as Assembléias, exigindo deles maior intensidade depois. E os professores e alunos continuavam exigindo dos funcionários os serviços em dia, ignorando que poucos minutos antes, haviam sentado à mesma mesa em igualdade de condições.

A alta direção da Universidade de Genebra, fundada por Calvino no século XVI, no início, com espírito tolerante, observava à distância a experiência das Ciências da Educação, mas torcia para o seu fracasso. Essa atitude mudou depois de algum tempo. Alguns diretores de unidades, incomodados, passaram à ofensiva, argumentando que havia desrespeito às regras democráticas da Universidade

como um todo. Questionavam sobretudo a atribuição de notas sem aproveitamento. E, nas Ciências da Educação, os alunos continuavam “capitalizando” seus créditos, mesmo sem frequência às aulas.

No final de dois anos de experiência, havia mais perguntas do que respostas: a autonomia não havia diminuído as desigualdades entre alunos, professores e funcionários. As diferenças continuavam. É verdade, o aluno havia aprendido a se organizar melhor, tinha uma visão melhor do conjunto, se exprimia com mais facilidade, o aluno saía da experiência com mais iniciativa pessoal; ele podia participar também da sua avaliação ao lado do professor que também era avaliado, mas esse aluno demonstrava grande déficit de conhecimentos. Nem mesmo a teoria da autogestão havia sido aprofundada e os estudos pedagógicos menos ainda. Da análise institucional ele saiu aprendendo muito sobre o regimento interno da instituição (da burocracia), mas isso não o ajudava na prática pedagógica.

Aqui, novamente, entrava em cena Claude Pantillon, várias vezes acompanhado do filósofo Paul Ricoeur, professor convidado, com suas sábias observações: “a *teoria pedagógica* não é nada sem uma *ética*”. O que pode dar certo numa teoria da autogestão depende da ética, de atitudes que não podem ser obtidas aplicando uma técnica. Era preciso o respeito que nossas guerrilhas ideológicas esqueciam com frequência nas tumultuadas Assembléias. Sem ela, a *não-diretividade* se prestava para

a manipulação. A ausência de autoridade podia gerar outras formas de repressão. Muitas vezes, o “vazio de poder” era preenchido por terapias grupais, já que a palavra não podia ser cassada pois era considerada como um direito acima de todos.

Todos defendíamos a tese da autogestão, o princípio do autogoverno. Nós a havíamos experimentado até as últimas conseqüências. É o que ficou: ficou a clara demonstração de que a afirmação do eu não pode negar o outro, de que a educação supõe exatamente a ação de uns sobre os outros, portanto supõe autoridade e direção. Elas podem ser impostas ou não. O que diferencia uma coisa de outra são as atitudes, os valores, a ética. Então, não existe a educação. Existem *educações*. Todas elas se dão numa dialética entre autoridade e liberdade.

Paul Ricoeur achava nossos pressupostos igualitários ingênuos: “o otimismo de vocês, nos dizia ele, não coloca o problema do mal e da finitude”. Jogávamos todo o mal no funcionamento das instituições. Achávamos que eram as relações de poder que eram “pecaminosas” e decadentes. Enfim, o poder parecia sempre opressivo.

A autogestão não pode ser uma panacéia. Ela pode significar muitas coisas e, por isso, pode confundir-se com muitas coisas. Ela representa, sem dúvida, uma “mudança radical”, mas, para pô-la em marcha, deve ser entendida, antes de mais nada, como “democracia radical” e como utopia concreta, sempre inacabada. A “autogestão pura” ignora a existência de homens concretos: “todos os sonhos

de sociedade perfeita acabaram em sangue e em lágrimas, os fanáticos jamais tendo encontrado homens bastante ‘puros’ para o seu delírio . . .” (GUILLERM, 1976:213).

O que aconteceu depois, na experiência de Genebra?

O diretor, que havia sido destituído durante uma Assembléia, voltou, escolhido pelo Reitor de uma lista de nomes que atendiam às exigências das normas gerais da Universidade. Mas a instituição havia mudado: o funcionamento da instituição agora estava claro para todos. Por outro lado, tínhamos certeza de que a participação também podia ser mistificada. Ela podia ser utilizada para acomodar conflitos. O combate acabou por falta de combatentes. Abandonamos a experiência com a certeza de que não podíamos investir tudo na autogestão e de que necessitávamos de passos intermediários.

Se vocês me perguntassem: você faria isso de novo?

Eu responderia: “sim”, com o sonho que tinha na época e o conhecimento pedagógico de que dispunha, e “não” com as idéias que defendo hoje.

Na época eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso elas deviam ser evitadas, e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical. Hoje, minha certeza é outra – digo “certeza” porque precisamos de certezas para pensar e agir – hoje eu creio que é na luta cotidiana, no dia-a-dia, mudando passo a passo, que a quantidade de pequenas mu-

danças numa certa direção oferece a possibilidade de operar a grande mudança. Ela poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário, paciente.

Capítulo IV

AUTONOMIA DA ESCOLA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Uma política democrática de educação é uma reivindicação antiga dos educadores brasileiros. Durante o período autoritário (1964-1985) o tema da participação e da democratização da gestão da educação, tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no setor privado.

A partir de 1980, durante o governo do General Figueiredo, tendo à frente do Ministério da Educação e Cultura o Ministro Eduardo Portella, o discurso da “administração participativa” e do “planejamento participativo” foi adotado pelo próprio governo. O III Plano Setorial da Educação, Cultura e Desportos (1980-1985) foi elaborado através de consultas regionais, ao contrário da forma autoritária que caracterizava o comportamento do regime militar até então. A participação chegava com a “distensão” política e a democracia “relativa”.

Experiências isoladas de gestão colegiada de escolas sempre existiram, mas não tiveram um impacto maior sobre os sistemas de ensino (VIANNA,

1986). Elas são mais ilustrativas da iniciativa dos educadores em suas escolas. Os relatos dessas experiências nos dão conta das mesmas dificuldades e resistências. Muitas delas são fruto da iniciativa de alguns educadores que terminaram quando esses deixaram a escola, que não tiveram continuidade (PASSOS, 1988:81-94). Destaquem-se ainda as chamadas “escolas alternativas”, “escolas cooperativas” ou “comunitárias” que se desenvolveram nesse período com base numa “pedagogia da resistência”, “escapando” ao sistema oficial de ensino.

A pedagogia chamada “alternativa” – fator e produto de inúmeras experiências práticas – surgiu num período de contestação aos pacotes educacionais do regime autoritário. Para a emergência dessa pedagogia, contribuíram não só a insatisfação vigente e o inconformismo dos educadores chamados “críticos”, como uma certa compreensão da escola como aparelho ideológico.

Com as primeiras eleições diretas para governador de Estados, em 1982, e a posse dos novos governadores em 1983, várias experiências de participação democrática tiveram lugar em diversas partes do Brasil. Citamos, entre outras, os projetos desenvolvidos entre 1983 e 1984, com o *Fórum de Educação do Estado de São Paulo* e o *Congresso Mineiro de Educação*. As sessões públicas do Fórum de Educação do Estado de São Paulo desenvolviam uma experiência inédita de participação dos educadores na elaboração das políticas públicas de educação (GADOTTI, 1985: 113-121).

Em Minas Gerais, a participação dava-se através de colegiados. O colegiado era um amplo organismo com participação de toda a comunidade, que se iniciava dentro da escola e, por representação delegada, culminava no Congresso Mineiro de Educação que também deliberava sobre a política educacional, estabelecendo prioridades e metas (RODRIGUES, 1985: 76-78). Foram experiências que fizeram avançar a teoria e a prática da gestão democrática das escolas e do sistema educacional. Qual o peso que tiveram na melhoria da qualidade de ensino, é muito difícil de saber.

O tema da democratização da gestão foi muito debatido entre 1985 na luta pela Constituinte e 1988, data da promulgação da Constituição que consagrou o princípio da “gestão democrática do ensino público”. As eleições para as municipalidades nesse mesmo ano possibilitaram aos partidos populares a chegada ao poder municipal e, com isso, vários projetos de gestão democrática foram experimentados em diversos municípios, com a implantação de eleições para diretor de escola, implantação de Conselhos de Escola e administração colegiada.

Só muito recentemente, isto é, nos últimos dois anos, é que o tema da autonomia da escola aparece com mais freqüência nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais. Esse tema está tomando o lugar do tema da participação e da autogestão. Poderia me arriscar dizendo que é quase um meio termo entre os dois.

Será ele um novo modismo ou representará uma nova esperança?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que está tramitando no Congresso afirma que deve ser assegurada às unidades escolares públicas “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (art. 22).

Desde a criação, em 1950, da Escola-Parque de Anísio Teixeira em Salvador, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), pelo projeto dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e por recentes reformas do ensino, como a do Estado de São Paulo, de 22 de outubro de 1991, faz-se referência à *autonomia da escola*.

Os CIEPs foram criados na primeira gestão do Governador Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), com o fim de oferecer educação integral à criança. Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, biblioteca, quadras de esporte, refeitório. O projeto arquitetônico é de Oscar Niemeyer e o projeto pedagógico de Darcy Ribeiro, que se inspirou em seu mestre Anísio Teixeira.

A proposta pedagógica dos CIEPs inclui a não-reprovação. A reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais são substituídas por outras formas de avaliação. Em vez de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano continuarão sendo trabalhados no ano seguinte, sem o aluno, por isso, perder um ano letivo. Esse sistema também é adotado na França.

Os CIACs inspiram-se no modelo dos CIEPs. Com aproximadamente 4.000 metros de área construída, têm aproximadamente o mesmo custo (US\$ 1 milhão por unidade) e atendem aproximadamente o mesmo número de crianças (entre 750 e 1000). Nos dois projetos, o aluno é estimulado, através de atividades esportivas ou assistidas, a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho. Segundo a sua proposta pedagógica os CIACs estão nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não são apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

O projeto dos CIACs prevê a regionalização do ensino, não se constituindo num único modelo para todo o país, pois pretende adaptar-se às diferenças regionais (MEC, 1991).

O “Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo”, lançado dia 22 de outubro de 1991, institui, em 300 “Escolas-padrão”, a autonomia para se adaptarem à nova jornada de trabalho de “dedicação exclusiva”, aumentando a importância do Conselho de Escola. Um dos seus principais eixos é a autonomia administrativa e pedagógica. Foi criada uma “Caixa de Custeio” para as despesas do dia-a-dia, para que as escolas não tenham que pedir constantemente recursos para isso aos órgãos cen-

trais. Cada uma dessas escolas elabora o seu Plano-Diretor onde se explicita a programação do trabalho da escola, seus projetos pedagógicos, metas e resultados que se espera alcançar. A partir desse Plano se firma um “Contrato de Gestão” entre unidade escolar e Secretaria da Educação, renovado anualmente, onde são registrados os recursos humanos, materiais, financeiros e técnicos que a Secretaria coloca à disposição da unidade e a contrapartida da escola em relação a metas e resultados que ela se compromete a cumprir. A reforma do Estado de São Paulo, contudo, deixa intactos os atuais aparelhos burocráticos, o que pode vir a se tornar problema a curto prazo para o desenvolvimento do projeto.

Em Maringá, no Estado do Paraná, numa escola pública municipal, os professores recebem pelo número de alunos matriculados e são responsáveis por todas as atividades da escola, administrada na forma de “cooperativa” (Revista *Nova Escola*, nº 52, outubro de 1991, p. 52). Trata-se de um projeto de co-gestão onde a responsabilidade do ensino é transferida inteiramente aos professores, embora esses tenham que seguir as diretrizes educacionais traçadas pelo Município.

Em Brasília, uma escola pública é “quase particular, com piscina, computador, clube esportivo escolar e até butique” (Revista *Sala de Aula*, nº 26, dezembro de 1990). Tudo isso foi conseguido através da mobilização da comunidade. Essas condições materiais, associadas a bons laboratórios e ao entusiasmo e participação dos professores nesse

projeto da escola, garantiram aos alunos dessa escola um bom ensino que se reflete nos índices de aprovação nos vestibulares, comparáveis aos das escolas particulares. Os pais não se incomodam em pagar para obter da escola pública serviços que ela pode dar e que seriam pagos em outros estabelecimentos particulares, como cursinhos vestibulares, cursos de ginástica, datilografia, música e línguas. O princípio de que a educação é dever do Estado não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo: a educação é também dever de todos, pais, alunos, comunidade. Com essa mobilização da população em defesa do ensino público, é possível pressionar ainda mais o Estado para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população: uma população acostumada a receber um bom serviço se mobilizará para continuar a tê-lo.

Poderíamos multiplicar os exemplos. Seleccionamos alguns, propositadamente diferentes e que supõem perspectivas político-pedagógicas contraditórias, para evidenciar outra característica da autonomia que é o contrário da uniformização. Em alguns casos, trata-se de experiências muito polêmicas hoje. Contudo, podemos destacar nesses projetos e reformas três elementos comuns:

1º) *ampliação da jornada de trabalho* tanto para professores quanto para alunos;

2º) *atendimento integral* à criança e adolescente;

3º) *participação comunitária*.

Esses elementos estão sustentados por um pressuposto mais amplo: o da maior autonomia das escolas. Podemos encontrar esses três elementos também nas reformas empreendidas hoje por outros países, como veremos a seguir.

Não quero concluir daí que hoje o debate sobre a autonomia seja um debate puramente pedagógico. Quero afirmar que ele tem hoje outra qualidade e nessa qualidade o pedagógico tem um papel importante. O debate da autonomia continua político já que vem associado com a crítica em relação ao papel do Estado. E não é por nada que esse debate ocorre no momento em que convicções históricas em relação ao papel do Estado, dos partidos e sindicatos foram abalados pela revolução democrática no Leste Europeu.

Como o termo “autonomia” se presta a várias interpretações, por isso alguns educadores criticam esse movimento de renovação da educação, considerando-o “privatista” ou “ingênuo”, prestando-se à desobrigação do Estado em relação à educação.

O sentido que aqui nos interessa, para compreender melhor a organização do trabalho na escola, pressupõe o fato de que hoje uma das formas fundamentais de exercício da opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes que se reflete diretamente na administração do ensino: uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e o controle, enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa.

A divisão social do trabalho na escola é agravada pelo fato de ela ser justificada pela “competência”, separando “especialistas” de professores. O Curso de Pedagogia, criado durante o regime militar e que continua em vigor até hoje, é um exemplo notável dessa prática política discriminatória. Por força da instituição e não por vontade própria, esses especialistas acabam esvaziando completamente o papel educativo do professor.

Por outro lado, predomina na educação brasileira uma pedagogia conteudista, de cunho funcionalista – o “discurso do outro” na expressão de Castoriadis – que acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria do nosso tempo, impondo “um saber que contém, dentro dele, elementos que legitimam a dominação, que inibem a possibilidade de os homens se transformarem em sujeitos de sua própria história . . . É um saber que foi expropriado e é devolvido aos seus criadores na forma de receitas, instruções, postulados” (ARGUMENTO, 1985:9).

Chego a perguntar-me até que ponto é legítimo, apesar das melhores das intenções, os chamados especialistas dos órgãos centrais das Secretarias de Educação imporem pacotes pedagógicos e fazerem experimentos pedagógicos com alunos e professores. Não seria melhor cada escola ter acesso a muitas propostas e conteúdos curriculares, para, a

partir da sua própria realidade e experiência, construir o projeto de escola que deseja? As reorientações curriculares que partem das boas intenções dos educadores situados nos gabinetes das Secretarias, até hoje, não obtiveram, por outro lado, bons resultados. Só obtiveram bons resultados as reformas curriculares que estimularam os projetos das próprias escolas. Como dizia Umberto Eco, que é contra os chamados “livros de texto”, mais do que um manual perfeito como todas as informações precisas, as escolas necessitam de boas bibliotecas, livros, jornais, revistas, vídeos e acesso democrático a uma multiplicidade de teorias e meios (BONAZZI, 1980:18).

Existem ainda críticos da autonomia escolar que temem que iniciativas desse tipo levem à privatização e desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

A objeção que costuma ser feita aos “autonomistas” é a de que a autonomia da escola leva à pulverização, à dispersão e à preservação do localismo que dificulta ações reformistas ou revolucionárias mais profundas. É verdade. É mais fácil lidar com programas unificados de reformas. A heterogeneidade não pode ser controlada. Mas essa objeção, sustentada por uma concepção centralizadora da educação, é cada vez menos freqüente, na medida em que o pluralismo é defendido como valor universal e fundamental para o exercício da cidadania.

nia. A idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

Capítulo V

AUTONOMIA DA ESCOLA NAS RECENTES REFORMAS EDUCACIONAIS EUROPÉIAS

O que está ocorrendo timidamente no Brasil não é diferente do que vem acontecendo desde a última década, na Europa, que está preparando o seu sistema educacional para o ano 2000. A Europa está reformando seus sistemas de ensino, reorientando a escola pública a partir da fórmula: professores capacitados, autonomia da escola e participação. Essas novas idéias repercutem positivamente também no nosso cenário educacional.

Dia 9 de novembro de 1990 o Conselho da Província Autônoma de Trento, no norte da Itália, aprovou uma lei provincial (nº 29) estabelecendo as “Normas em matéria de autonomia das escolas, órgãos colegiados e direito ao estudo”. Através dessa lei foi reconhecida para as unidades escolares “autonomia organizativa, financeira e administrativa”. Curiosamente o acento não é dado sobre a autonomia pedagógica. A autonomia pedagógica parece ser uma conquista já consolidada no sistema educacional italiano.

Por *autonomia organizativa* entende-se a possibilidade de fazer convênios:

1º) com outras escolas, com a finalidade de realizar atividades de caráter educativo, formativo e esportivo;

2º) com a Província, entidades locais, centros de formação profissional, institutos de pesquisa, atualização e experimentação educativa, universidades e institutos, bem como empresas públicas ou privadas, cooperativas e associações com a finalidade de contratar ou oferecer serviços ou organizar experiências de alternância estudo-trabalho para os estudantes do ensino médio.

Por *autonomia financeira* entende-se a possibilidade da unidade escolar de receber recursos não só do Estado mas também através de contribuições de outras entidades públicas ou privadas ou provenientes de convênios e prestação de serviços.

A *autonomia administrativa* compreende a gestão pelo Conselho de escola, dos fundos à sua disposição para o funcionamento administrativo e didático, ficando o serviço de contabilidade e custódia dos valores para uma instituição financeira e os pagamentos com ordem autorizada pelo diretor da escola.

A lei estabelece ainda a possibilidade de criação de escolas públicas com personalidade jurídica própria que são ainda mais autônomas.

É claro que toda essa autonomia é possibilitada por um sistema de supervisão, acompanhamento e avaliação permanentes das unidades escolares,

com amplo acesso, à informação dos dois lados. Auxiliada por uma instituição financeira, a escola submete anualmente um balanço financeiro à Junta Provincial para avaliar a sua produtividade. A Junta Provincial exerce ainda um papel de equalização de oportunidades, para diminuir as diferenças entre as escolas que têm mais capacidade financeira do que outras pelas possibilidades locais.

É cedo ainda para se ter uma idéia exata das conseqüências em nível de qualidade de ensino de tais medidas. Contudo, pode-se prever um grande incentivo às iniciativas das próprias escolas, que certamente estabelecerão diferenças maiores entre elas, mas uma diferença “para cima” e não “para baixo”, premiando a qualidade e não a burocracia e a inércia do sistema. A autonomia permite maior flexibilidade e responsabilidade para que a pluralidade não seja sinônimo de má qualidade, mas de transparência, coordenação e organicidade.

O que está acontecendo na Itália não é diferente do que vem ocorrendo em outros países da Europa.

A última Constituição espanhola (1978) define um modelo de Estado baseado na autonomia regional. As sete comunidades regionais espanholas têm plena competência sobre assuntos educacionais. O processo de descentralização caminha para a autonomia municipal e das escolas.

O mesmo acontece em Portugal: “temos hoje um sistema educativo totalmente livre, democrático, a escola é autônoma, a comunidade assumiu a sua

responsabilidade . . . A escola tem que refletir a comunidade e ser agente da diferenciação e agente de afirmação de projetos educativos plurais. Tudo que é monolítico, uniforme, é violentador da liberdade, é opressivo”, afirma o Ministro da Educação de Portugal, Roberto Carneiro (In FRARE, 1991: 22-23). Em Portugal o Conselho de Escola inclui também representantes dos empresários.

Mas o maior ganho de tal sistema “único e descentralizado” é a ruptura com a improdutiva disputa ideológica entre o público e o privado, que, como diz Mario Malossini, “responde a um esquema obsoleto e inadequado para explicar a realidade de hoje e responder às suas necessidades” (*Il Trentino*, 1990:3).

A experiência de Trento aproxima a escola estatal da particular, dando a possibilidade de o cidadão escolher não simplesmente por uma questão ideológica a escola pública ou a privada, mas a possibilidade de participar diretamente na construção da escola pública que deseja para seus filhos (escolha que ele só encontrava antes, parcialmente, no setor privado), superando o centralismo estatal do modelo anterior de escola. O modelo trentino experimenta a passagem de uma escola estatal para uma escola pública-privada-social. Na Itália o número de escolas privadas é insignificante.

Por trás da proposta trentina está uma política global da Província, de buscar um futuro a partir da valorização da cultura da sua própria comunidade, uma “síntese entre a história que está nos nossos

ombros e aquela que nos circunda”, como diz Tarcisio Grandi (Idem, p. 6). Ampliar a autonomia da escola significa também estimular a criatividade e a inventividade social.

Não se pode fazer mudança profunda no sistema de ensino sem um projeto social e um projeto de escola. O que a Itália está experimentando hoje – não apenas na Província de Trento – é resultado de um longo caminho percorrido com muitos encontros, debates, tentativas e confronto político entre teses opostas. Chegou-se a um bom termo.

Observe-se ainda que a ampliação da *autonomia da escola* não se opõe à *unidade do sistema*. Como diz Remo Albertini, “antes o sistema era unitário no sentido de centralizado e agora o sistema continua unitário e homogêneo, mas no sentido de descentralizado” (ALBERTINI, 1991:61). *Descentralização e autonomia* caminham juntos. Esse parece ser o caminho irreversível da atualidade.

Capítulo VI

AUTONOMIA RELATIVA DA ESCOLA

Os “autonomistas” são pessoas insatisfeitas. Não porque se sintam frustrados mas porque a autonomia, como a liberdade, é um processo sempre inacabado, um horizonte em direção do qual podemos caminhar sempre sem nunca alcançá-lo definitivamente. A autonomia é “real”, como diz Georges Snyders, sobretudo no campo pedagógico, “mas a conquistar incessantemente” . . . “é muito menos um dado a constatar do que uma conquista a realizar” (SNYDERS, 1977:109). Snyders insiste que essa “autonomia relativa” tem que ser mantida pela luta e “só pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas” (Idem, *ibidem*).

Recentemente um dos pesquisadores que mais se dedicou a mostrar essa autonomia real, possível, da escola, foi o professor José Carlos de Araujo Melchior (MELCHIOR, 1991), da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Suas idéias foram expostas no IX Encontro Estadual da ANPAE (Associação Nacional de Profissionais de

Administração da Educação), realizado na Faculdade de Educação da USP, de 9 a 11 de outubro de 1991. Ele nos apresenta um quadro realista da situação da escola pública.

Para ele, a autonomia da escola pode ser vista nas seguintes perspectivas:

1º) como *autonomia filosófica* que refere-se à capacidade de estabelecer valores que são transformados em fins e objetivos;

2º) como *autonomia política*, entendida como autonomia frente à política educacional;

3º) como *autonomia administrativa* na forma de operacionalizar objetivos político-filosóficos;

4º) como *autonomia pedagógica* que se refere à sua capacidade de definir o currículo da escola; e, finalmente,

5º) como *autonomia didática* em relação às atividades de ensino-aprendizagem.

Na escola pública, diz Melchior, não há *autonomia filosófica*, já que os fins e objetivos são estabelecidos pela sociedade e consagrados em lei. Se as escolas tivessem autonomia filosófica existiriam escolas integradas com os valores da sociedade e escolas em conflito com esses valores (como foi o caso da escola de Summerhill, na Inglaterra, dirigida por Alexander S. Neill).

Segundo Melchior, se cada escola tivesse *autonomia política*, “cairia por terra a própria noção de sistema escolar como um todo articulado . . . Seria mais lógico pensarmos na necessidade de parti-

cipação das escolas na elaboração de uma política de educação” (Idem, p. 12).

A *autonomia administrativa* compreende a administração de recursos materiais, humanos (pessoal) e financeiros. A autonomia das escolas com relação a administração de *recursos materiais* limita-se a pequenas despesas; a administração de *recursos humanos* é, segundo Melchior, “um dos setores mais fechados e centralizados” (Idem, p. 15). Também não há *autonomia financeira*, já que a elaboração do orçamento, sua execução e controle são regidos por leis nacionais, estaduais e/ou municipais e controlados pelos Tribunais de Contas. Tornar as escolas unidades de despesa (como se fez em alguns países), significa eliminar ou diminuir os órgãos centrais e intermediários e, portanto, enfrentar os interesses da burocracia. Diz Melchior que “para ter autonomia administrativa completa a escola pública teria que ser organizada à semelhança das escolas privadas” (Idem, p. 22).

Para Melchior, a questão-chave da autonomia da escola encontra-se na execução orçamentária, portanto na transformação ou não das escolas em unidades de despesa, acumulando todos os recursos financeiros orçamentários, com exceção das despesas de pessoal que continuariam centralizadas.

Na situação atual, diz Melchior, a escola pouco participa de questões essenciais relativas à organização curricular, que vem pronta do Conselho Federal de Educação, condicionado pela LDB. A escola tem mais flexibilidade no que se refere às for-

mas de avaliação do rendimento escolar. Para ele, a *autonomia pedagógica* é um dos “mitos do ensino brasileiro” (Idem, p. 30). Paradoxalmente, é na autonomia pedagógica que ele vê maior possibilidade de avançar e na “parte didática o maior grau de autonomia” (Idem, p. 33).

Melchior não defende a autonomia integral por entender que quem financia a escola pública é a sociedade e essa tem o direito de traçar seus objetivos, mas defende uma autonomia relativa e cita Anísio Teixeira para o qual “as escolas somente voltariam a ser organismos vivos e atuantes quando se livrassem das peias da burocracia” (Idem, p. 36).

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas de pensá-lo. Mas para isso é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, de se autogovernar. A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes.

Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a *diferença* e, por isso, supõe a *parceria*. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada mas em constante intercâmbio com a sociedade. Nesse momento, lutar

por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um mero cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade.

Capítulo VII

AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E CONSELHO DE ESCOLA

O princípio da gestão democrática e da autonomia da escola implica uma completa mudança do sistema de ensino. Nosso atual sistema de ensino assenta-se ainda no princípio da centralização, em contraste com o princípio constitucional da “democratização da gestão”.

A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só são eficazes num *conjunto de medidas* políticas que visem à participação e à democratização das decisões.

Essa participação supõe:

1º) *Autonomia dos movimentos sociais* e de suas organizações em relação à administração pública. Não se trata de cooptar lideranças ou adotar atitudes paternalistas com os movimentos. Trata-se

de fazer alianças, parcerias com base na igualdade de condições, preservada a especificidade tanto do Estado quanto da Sociedade civil.

2º) Abertura de *canais de participação* pela administração. É verdade, nem sempre a administração está disposta a abrir mão de sua capacidade autônoma de decidir. Ela pode decidir tecnocraticamente. É mais fácil decidir com base em laudos técnicos, mas isso oferece riscos, entre eles o de tomar decisões totalmente equivocadas e sem a menor adequação à realidade. São as famosas decisões de gabinete.

3º) *Transparência administrativa*, isto é, democratização das informações. A população precisa efetivamente apropriar-se das informações para poder participar. Para poder participar, a população precisa compreender o funcionamento da administração – em particular, do orçamento – e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora.

Para que os conselhos de escola sejam implantados de maneira eficaz, é necessário que a participação popular, dentro e fora da escola, se constitua numa estratégia explícita da administração. E para a participação é preciso oferecer todas as condições. Costuma-se convocar a população para participar em horários inadequados, locais desconfortáveis, dificuldades de acesso etc., sem nenhum cuidado prévio. *A população precisa sentir prazer em exercer os seus direitos.*

Contudo, de nada adiantam todas as condições se a população for chamada apenas para legitimar decisões tomadas em gabinetes. É preciso que a participação se traduza em resultados concretos. Na nossa tradição política a participação se tornou instrumento de manipulação em fastidiosas e intermináveis reuniões ou assembleias em que, muitas vezes, a única decisão consiste em marcar uma próxima reunião.

Em muitas municipalidades se confunde participação com criação de Conselhos. Multiplicam-se os Conselhos, mas diminui a participação, limitada às mesmas pessoas em todos eles. Não se deve reunir um conselho para decisões técnicas melhores. Os Conselhos existem para criar políticas e não para executarem essas decisões enquanto Conselhos. Isso é válido também para o Conselho de Escola.

O *Conselho de Escola*, com a participação de pais, professores, alunos, membros da comunidade, é o órgão mais importante de uma escola autônoma. Ele deve deliberar sobre a organização do trabalho na escola, sobre todo o funcionamento e, inclusive, sobre a escolha da direção.

Para que ele possa realmente construir a autonomia da escola, deve deliberar sobre o currículo, o calendário escolar, a formação das classes, períodos e horários, atividades culturais, enfim, sobre o governo da escola como um todo.

Ao Conselho cabe apontar soluções dos problemas do conjunto de interesses e vontades da escola, tais como: aplicação dos recursos, racional-

zação dos horários de trabalho, elaboração do Plano Escolar, matrícula e funcionamento geral da escola. Quanto mais pessoas se envolverem com os assuntos da escola, maior será a possibilidade de fortalecimento do projeto autônomo de cada escola.

A escolha democrática dos membros do Conselho deve, enfim, atender à especificidade de cada escola e de cada região, incorporando as práticas mais adequadas à realidade local. Sistemas de educação mais complexos irão exigir Colegiados de Conselhos de Escola para aperfeiçoar os canais de comunicação entre a Administração e as Escolas.

De nossa experiência podemos afirmar que o Diretor é o principal parceiro e interlocutor do Secretário de Educação, de tal forma que a comunicação entre ambos deveria ser sempre direta. Como veremos mais tarde, um dos princípios do sistema educacional construído na base da autonomia da escola deve privilegiar a comunicação direta entre o responsável pelo órgão de ensino e o Diretor da escola.

Não se pense, contudo, que a proposta do Conselho de Escola elimine a tensão entre escola e comunidade. Ele se constitui, sem dúvida, também numa escola para os pais; ele oferece a possibilidade de uma aprendizagem de mão dupla: a escola estendendo sua função pedagógica para a sociedade e a sociedade influenciando os destinos da escola.

O Conselho é essa instância de integração escola-comunidade, que não elimina riscos: muitos pais têm uma visão equivocada da escola, podem

sugerir a adoção de medidas autoritárias ou podem simplesmente não representar qualitativamente o conjunto da sociedade. Por isso, insistimos que o Conselho de Escola não seja o único instrumento de democratização, mas que ele esteja inserido num plano estratégico mais amplo.

Capítulo VIII

DECÁLOGO DA ESCOLA CIDADÃ

Tomo emprestada a expressão “escola cidadã” de Genuíno Bordignon (BORDIGNON, 1989), para, a partir das suas colocações e sua proposta de uma “escola pública única”, responder sinteticamente a pergunta: o que poderia ser a escola, num sistema único de educação pública, libertada da uniformização, isto é, uma “escola cidadã”?

Ela seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular).

Vejam os que significa isso, primeiro através de um breve exame *histórico da questão*.

Contra-pondo-se à escola tradicional, a Escola Nova começou com Rousseau que pensava em separar a escola da sociedade porque sustentava que essa pervertia a criança, nascida boa. Durkheim, ao contrário sustentava que só a sociedade podia tornar cooperativa e altruísta uma criatura nascida egoísta.

Dewey propõe a síntese entre essas duas posições, aproximando escola e vida para formar democratas, cidadãos atuantes na sociedade. Gramsci

subscreeve a tese deweyana, mas o objetivo é outro: formar governantes, o verdadeiro sentido, para ele, da preparação para a vida.

Mas não se pode formar governantes se não forem sujeitos intelectualmente autônomos. Lênin sustentou esta tese, mas Stálin abortou a idéia. Assim, o socialismo teve que percorrer um longo caminho de estadolatria para descobrir uma verdade bem simples: a escola burocrática não forma governantes, mas governados.

Trata-se, portanto, de construir uma escola pública universal – igual para todos, unificada – mas que respeite as diferenças locais, regionais, enfim, a *multiculturalidade*, idéia tão cara e fundamental da teoria da educação popular.

O grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local.

A burguesia nacionalizou a escola. Para construir a escola pública popular necessita-se unir o nacional com o regional, inserindo o popular no público, ultrapassando a escola nacional e estatal para chegar à escola popular.

Como seria essa escola?

A escola cidadã é certamente um projeto de “criação histórica” (CASTORIADIS, 1991) mas também pode ser considerada como horizonte, como crença. Por isso não receio em falar de um “decálogo”.

1º) A escola pública autônoma é, antes de mais nada, *democrática* (para todos), democrática

na sua gestão, democrática quanto ao acesso e permanência de todos. É, além disso, popular, isto é, tem um caráter social comunitário, espaço do público para elaboração da sua cultura.

2º) Para ser autônoma não pode ser dependente de *órgãos intermediários* que elaboram políticas das quais ela é mera executora. Por isso, no sistema único e descentralizado, os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Uma escola poderia ter mais de um prédio ou campus como as universidades. Portanto, todos nas escolas.

3º) A escola cidadã deve valorizar o contrato de 40 horas com *dedicação exclusiva* do professor: 4 horas diárias de aula e 4 de outras atividades e substituições (equipe interdisciplinar). *Valorizar a escola significa não levar trabalhos para casa a não ser que na escola não haja lugar adequado. Neste caso, ele deve utilizar em casa o horário que deveria prestar na escola até que a escola ofereça acomodações adequadas para o trabalho docente extraclasses. Fim do professor “bico” e profissionalização.

4º) *Ação direta*. Valorizar a iniciativa pessoal e os projetos das escolas. O problema não está na crise da escola mas na crise do sistema (na rotina que ela produz). A crise do sistema aprisiona a escola à padronização sob o pretexto da democratização das oportunidades.

5º) A escola autônoma cultiva a *curiosidade*, a paixão pelo estudo, o gosto pela leitura e pela

produção de textos, escritos ou não. Aprendizagem criativa e não mecânica. Propõe a espontaneidade e o inconformismo.

6º) É uma *escola disciplinada*. A disciplina que vem do papel específico da escola (o sistemático e o progressivo).

7º) A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá com o *trabalho*. A escola autônoma procura unir-se ao mundo exterior pelos espaços sociais do trabalho, das profissões, das múltiplas atividades humanas. Ela é um laboratório do mundo que a penetra.

8º) A transformação da escola não se dá sem *conflitos*. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas continuadas, são melhores no processo de mudança, que eventos espetaculares, mas passageiros. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.

9º) *Não há duas escolas iguais*. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas contradições.

10º) Cada escola deveria ser suficientemente autônoma para poder *organizar o seu trabalho* da forma que quisesse, inclusive contratando e exonerando, a critério do Conselho de escola, realmente deliberativo.

Que forças poderão construir essa “escola cidadã”?

Como afirmamos em nosso livro *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar* (1990: 179-182), uma transformação necessária

da educação em nosso país precisa juntar, antes de mais nada, as forças que até agora lutaram por uma educação para todos, democrática e de boa qualidade.

Identificamos essas forças em torno de dois movimentos históricos: o *movimento em defesa da educação pública* e o *movimento por uma educação popular*, o primeiro mais concentrado na educação formal e o segundo predominante no setor da educação informal e na educação de jovens e adultos trabalhadores. Unir essas forças enraizadas na nossa história da educação apresenta-se para nós como uma estratégia necessária para realizar com sucesso o que Florestan Fernandes chama freqüentemente de “revolução democrática na educação” (FERNANDES, 1989). O isolamento e o antagonismo dessas duas forças têm emperrado o avanço da universalização e transformação da educação no Brasil.

Essa estratégia baseia-se na constatação de que os projetos educacionais, por melhores que sejam, mas elaborados apenas por especialistas e não enraizados no movimento vivo da educação, sempre fracassaram, mesmo os projetos que dispunham de grandes investimentos como foi o caso do MOBIL.

Concluí em 1991 uma pesquisa sobre a evolução da história da organização dos educadores brasileiros, evidenciando, com clareza, a existência dessas duas grandes forças vivas na educação brasileira. Qualquer novo projeto de educação deverá passar por elas, contar com elas, surgir da unidade

delas. Notamos que essas duas forças estão presentes ao longo de toda a nossa história da educação.

O primeiro embate deu-se entre a *Ratio studiorum* dos primórdios da educação brasileira e o movimento iluminista que culminou com as Reformas Pombalinas, em meados do século XVIII. A expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, é uma prova concreta desse confronto. Quem pagou a conta do conflito foi a educação brasileira.

No século passado, sob a influência da Revolução Francesa, nasce o movimento pela *escola pública liberal*, que tem em Rui Barbosa o seu maior representante. Rui Barbosa propunha a adoção do modelo norte-americano para a educação brasileira. A Revolução Francesa defendia uma *escola pública nacional*, leiga, gratuita, obrigatória e para todos, isto é, universal. Seu objetivo era formar o *cidadão*, superando o ideal da *escola pública religiosa*, cujo objetivo era a formação do *bom cristão* (Lutero), e, por outro lado, superando a *escola pública estatal*, cujo objetivo era a formação do *súdito*, em particular, do militar e do funcionário.

Na primeira metade desse século, tivemos o conflito entre o *ensino público* e o *ensino privado*, o primeiro defendido pelos liberais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, o segundo defendido pelas Igrejas, em particular a católica, e pelos novos empresários da educação que encontravam na tese da liberdade de ensino da Igreja uma justificativa para oferecer ensino privado com finalidade de lucro. Entretanto, “não podemos encarar o ensino

privado e o ensino público como duas modalidades separadas que se contrapõem em bloco”, como nos adverte Dermeval Saviani (SAVIANI, 1986: 14). Nos dois setores encontramos defensores da *escola pública democrática*.

Capítulo IX

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E ESCOLA CIDADÃ

A administração pública da escola pode se fundar sobre uma visão sistêmica estreita que procura acentuar os aspectos estáticos – como o consenso, a adaptação, a ordem – ou numa visão dinâmica que valoriza a contradição, a mudança, o conflito (SANDER, 1984). Nesse sentido, podemos falar de um *sistema fechado* e um *sistema aberto*. O primeiro se constitui para abolir as contradições e os conflitos. O segundo trabalha com a tensão e o conflito. Não significa que no primeiro não existam conflitos. Eles existem, mas são camuflados ou integrados.

Os sistemas educacionais no Brasil, além de possuírem estruturas muito frágeis, são alvo de freqüentes reformas, mas reformas superficiais que nada chegam a mudar positivamente, além da descontinuidade administrativa, que é outra característica do funcionamento desses sistemas. Eles são presididos pelos princípios de *patrimonialismo*, que isola subsistemas, e pelo *paternalismo*, que instiga a dependência e a alienação.

Num sistema fechado de ensino, os usuários (pais e alunos) e os prestadores dos serviços (os professores e funcionários) não se sentem responsáveis, por isso não participam. Num sistema aberto, o *locus* fundamental da educação é a escola e a sala de aula, possibilitando a tomada de decisão pela comunidade escolar.

Esses dois paradigmas contrários de sistema de ensino não se encontram em “estado puro”. Na prática predomina o ecletismo, o confronto entre uma *visão funcionalista* estática da educação e uma *visão dialética*, dinâmica, do sistema. Nesse confronto de concepções e práticas o sistema tende a uma síntese superadora, uma espécie de *sistema único e descentralizado*, à semelhança do sistema de saúde (art. 198 da Constituição), conquistado graças à pressão dos profissionais da área. O sistema único e descentralizado de saúde favorece a igualdade na assistência, sem preconceitos e privilégios, e preserva a autonomia das pessoas na defesa de sua integridade física e moral, princípios que seriam muito úteis se adaptados ao sistema de ensino.

Entretanto, tanto na educação quanto na saúde, um sistema único e descentralizado só tem condição de funcionar a favor da democratização, da qualidade dos serviços públicos e da transparência administrativa (que evita a corrupção), na medida em que contar com uma sólida estrutura de *participação efetiva da população*.

A descentralização é a tendência atual mais forte dos sistemas de ensino e as últimas reformas empreendidas por Estados e Municípios, inclusive pelo governo federal, parecem apontar nessa direção, apesar da resistência oferecida pelo corporativismo das organizações de educadores e pela burocracia instalada nos aparelhos do Estado, muitas vezes associados na luta contra a inovação educacional.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dá alguns passos, embora tímidos, na direção da descentralização e da autonomia da escola, mas ainda conserva a estrutura do sistema centralizado, herança do período autoritário que ainda não superou e da pressão das entidades ainda sufocadas por um estatismo beligerante e conservador. A LDB é pródiga quando fala da autonomia das instituições de ensino superior (art. 77), mas muito tímida quando fala da autonomia das instituições de educação básica (art. 22). A LDB parece retroceder em relação a algumas conquistas da Constituição que é realmente “cidadã” (na expressão de Ulisses Guimarães) e descentralizada.

A administração de um sistema único e descentralizado de ensino poderia se apoiar em quatro grandes princípios:

1º) Da *gestão democrática*. Não entendo “gestão democrática” como um complicado sistema de eleições de representantes para todas as funções do sistema. Ao contrário, as eleições deveriam ser

reservadas para a escolha de dirigentes onde os próprios cidadãos não pudessem exercer diretamente a cidadania. Representação o mínimo possível. Isso também não significaria um inchamento do sistema de ensino por um enorme corpo burocrático para exercer o poder em nome dos trabalhadores da educação. Ao contrário, uma gestão democrática que valorize a escola e a sala de aula eliminaria a mediação entre a direção dos órgãos responsáveis pela educação e as escolas. As atuais funções de planejamento, capacitação, poderiam ser deixadas para as próprias escolas. A rigor, não haveria necessidade de um “Secretário” da educação, mas de um superintendente das escolas públicas. Toda vez que se fala em Secretário, subentende-se planos e projetos novos “para as escolas” e não “das escolas”. Cada novo Secretário ou Ministro que entra quer se “perpetuar” no sistema e procura “imprimir a sua marca”, justificando a sua passagem política pelo “comando” da educação. É por isso que o Brasil detém o recorde mundial de reformas educacionais (uma a cada cinco anos em média) e tem um ensino de tão baixa produtividade.

Ao contrário, um sistema único e descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escolas e governo, visando à democratização do acesso e da gestão e à construção de uma nova qualidade de ensino sem que tenha que passar por incontáveis instâncias de poder intermediário.

A gestão democrática não deveria limitar-se ao administrativo. Deveria abranger também o orçamento e as finanças. Impõe-se estabelecer regras democráticas também na elaboração do orçamento e na sua execução, garantindo a autonomia administrativa e financeira.

2º) Da *comunicação direta* com as escolas. Se a escola é o *locus* central da educação, ela deve tornar-se o pólo irradiador da cultura não apenas para reproduzi-la ou executar planos elaborados fora dela, mas para construir e elaborar cultura, seja ela a cultura geral, seja a cultura popular. O órgão responsável pela educação deveria ter por princípio básico a função de zelar pela autonomia da escola. Hoje, a distância entre órgãos centrais (principalmente os gabinetes dos Secretários) e as escolas – fruto da tecnoburocracia que se instalou com os regimes autoritários – é uma das principais causas do nosso atraso educacional.

A comunicação direta entre a administração e as escolas tem seu corolário na comunicação entre as escolas e a população. Para poder participar, a população precisa estar bem informada. A escola burocrática tem medo da participação dos pais; em consequência, não utiliza dos próprios alunos para estabelecer um diálogo permanente com os pais. A escola tem uma enorme potencialidade de comunicação que não foi ainda posta a serviço da participação e da democracia. Louvem-se as administrações municipais democráticas e populares que, através de plenárias populares, embora timidamente, deram alguns passos nesse sentido nos últimos anos.

3º) Da *autonomia da escola*. Cada escola deveria poder escolher e construir seu próprio projeto pedagógico. Não significa que cada escola ficaria isolada uma da outra. Autonomia significa também unidade e capacidade de comunicação. Escola não significa, por sua vez, um prédio, um único espaço ou local, significa um projeto, uma idéia que poderia associar várias “unidades escolares” ou prédios, superando o temido problema da atomização do sistema de educação. Escola e governo elaborariam conjuntamente as políticas educacionais.

4º) Da *Avaliação permanente do desempenho escolar*. Esse é um dos pontos cruciais de um sistema único e descentralizado de educação pública. Hoje as escolas não são avaliadas ou são avaliadas apenas burocraticamente. A avaliação para que tenha um sentido emancipatório precisa ser incluída como parte essencial do projeto da escola. Não pode ser um ato formal e executado por técnicos externos à escola apenas. Deve envolver a comunidade interna (alunos e professores), a comunidade externa (pais, comunidade) e o poder público. Assim, o princípio da avaliação remete ao primeiro princípio, o da gestão democrática.

CONCLUSÃO

Na organização do sistema de ensino aqui proposto, as escolas deixariam de ser subordinadas a órgãos centrais, transformando-se, por exemplo, em cooperativas de professores, como sugere Cláudio Weber Abramo: “algumas seriam formadas em escolas individuais, outras reuniriam escolas de uma mesma região. Com isso, os professores seriam fixados nas diversas comunidades, possibilitando a estas o exercício de uma cobrança hoje impossível. De quebra, seriam extintos todos os órgãos centrais de gestão da educação, como as Delegacias Regionais de Ensino, cuja razão de existência é, mesmo atualmente, inexplicável. O Ministério da Educação e as Secretarias estaduais emagreceriam fantásticamente, pois sua função passaria a se resumir ao pagamento das escolas” (ABRAMO, 1991). Abramo sugere ainda que não sejam remunerados os professores, mas as escolas, com base na população escolar: “tantos alunos, tantos cruzeiros”. Segundo Abramo, “caberia a cada escola definir como pagar seus professores e como gerir os recursos recebidos,

permitindo-lhes ainda captar dinheiro adicional na comunidade, algo hoje vetado por lei” (Idem).

Não se pode atribuir apenas à falta de recursos e à extrema pobreza em que vive a nossa população o nosso atraso educacional. A falência do ensino brasileiro está enraizada também no desânimo e falta de perspectiva do magistério, a perplexidade diante da burocracia que imobiliza as escolas e as torna dependentes de uma resposta “de cima” que não vem. Por outro lado, temos uma *camada de burocratas* incrustada no sistema de ensino que propõe desconcentrar as tarefas educacionais, mas concentrando o poder de decisão ou propondo a privatização dos serviços educacionais, jogando toda a responsabilidade exclusivamente nos indivíduos. Na oposição temos ainda um *sindicalismo educacional* corporativista que se concentra quase que exclusivamente na luta por melhorias salariais e no fortalecimento de um estado burocrático. Essas duas forças, apesar de apoiarem-se declaradamente em ideologias antagônicas, têm propostas de solução idênticas que, em grande parte, não escapam “das peias da burocracia”, como dizia Anísio Teixeira.

Onde, então, buscar uma saída?

Numa *perspectiva utópica*, que é mais forte do que as ideologias, porque não tem nada a esconder. Ela pode ser transparente, sem táticas ou estratégias ocultas. A utopia propõe o *retorno à comunidade*, onde surgiu a escola. Para realizá-la é preciso que a comunidade defenda-a como defende o acesso aos

eletrodomésticos, ao transporte, ao esgoto, ao asfalto, à moradia, ao trabalho . . . enfim, que ela defenda a educação como fundamental para a sua qualidade de vida.

A questão essencial da escola hoje refere-se à sua qualidade. E a qualidade está diretamente relacionada com os pequenos projetos das próprias escolas que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que grandes projetos, mas anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas.

Isso porque:

1º) só as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas;

2º) assim sendo podem respeitar as peculiaridades éticas e culturais de cada região;

3º) se os projetos têm menos gastos com burocracia;

4º) a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

Essa nova escola já está sendo construída na resistência concreta de muitos educadores, pais, alunos e funcionários. Escolas onde as crianças estão sentindo prazer em ir, prazer em estudar, “prazer em construir a cultura elaborada” como diz Georges Snyders. Essa escola não será abandonada pelas crianças. Porque ninguém larga, ninguém abandona o que é seu e o que gosta.

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTINI, R. "L'autonomia di fronte alla scuola". Revista *Il Trentino*, Trento, Ano XXVIII, nº 170, pp.56-65, jun.-jul., 1991.
- ABRAMO, C. W. "Uma saída para educação". *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 set. 1991, p.3.
- ARGUMEDO, M. A. *Conteúdos programáticos da educação básica*. Rio de Janeiro, Seminário Internacional de Educação Básica de Jovens e Adultos, 21 nov. 1985, mimeo.
- AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo, Melhoramentos, 1987.
- BALLALAI, R. "Administração participativa na educação: mito, tabu ou praxis?". Revista *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, FGV/IE-SAE, nº3, pp. 38-61, jul.-set. 1985.
- BONAZZI, M. e ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo, Summus, 1980.
- BORDIGNON, G. e OLIVEIRA S. M. de. "A escola cidadã: uma utopia municipalista". Revista *Educação Municipal*. São Paulo, Cortez/Undime/Cead, nº 4, maio 1989, pp.5-13.

- BRUNO, L. *O que é autonomia operária*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- CARVALHO, M. "Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular". In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 70, pp. 38-61, ago. 1989.
- CARVALHO, N. V. *Autogestão: o governo pela autonomia*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- CASTORIADIS, C. *A criação histórica: o projeto da autonomia*. Porto Alegre, Palmarinca, 1991.
- . *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- DEMO, P. *Participação é conquista*. São Paulo, Cortez, 1988.
- ETZIONI, A. *Organizações complexas*. São Paulo, Atlas, 1967.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.
- FERRIERE, A. *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*. 2. ed. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1950.
- FRARE, J. L. "A Europa constrói a escola do século XXI". *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano VI, nº 51, pp. 18-23, set. 1991.
- GADOTTI, M. "Só a escola autônoma pode melhorar o ensino". *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano VI, nº 53, pp. 22-25, nov. 1991 (entrevista concedida a Ana Lagôa).
- . *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

- . *Educação e compromisso*. Campinas, Papyrus, 1985.
- . *A educação contra a educação*. 4. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1987.
- GUILLERM, A. e BOURDET, Y. *Autogestão: uma mudança radical*. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.
- HARTUNG, H. *Le temps de la rupture: éducation permanente et autogestion*. Neuchâtel, A la Baconniere, 1975.
- LABORIT, H. *Société informationnelle: idées pour l'autogestion*. Paris, Cerf, 1973.
- LAPASSADE, G. *L'autogestion pédagogique*. Paris. Gauthier-Villars, 1971.
- LOBROT, M. *La pédagogie institutionnelle*. Paris, Gauthier-Villars, 1972.
- LUDOJOSKI, R. L. *El autogobierno en la pedagogía*. Buenos Aires, Guadalupe, 1967.
- MEC. *Diretrizes gerais e recomendações para formulação de projetos pedagógicos dos CIACs*. Brasília, 1991.
- MELCHIOR, J. C. de A. *A questão da autonomia da escola*. São Paulo, Fe-USP, 1991 (mimeo).
- MENDEL, G. e VOGT C. *Le manifeste éducatif: Contestation et socialisme*. Paris, Payot, 1971.
- MONTERO, A. M. "A Espanha busca a escola autônoma". *Revista Nova Escola*, São Paulo, ano VI, nº 50, pp. 20-25, ago. 1991 (entrevista concedida a José Luiz Frare).
- MOTTA, F. C. P. "Administração e participação: reflexões para a educação. In: FISCHMANN,

- R. (coord.) *Escola Brasileira: temas e estudos*, São Paulo, Atlas, 1987, pp. 89-96.
- . *O que é burocracia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- . *Participação e co-gestão*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- PALACIOS, J. *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. 6. ed. Barcelona, Laia, 1984.
- PARO, V. H. “A utopia da gestão escolar democrática”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n^o 60, pp. 51-53, fev. 1987.
- PASSOS, I., CARVALHO, M. e SILVA, Z. I. F. “Uma experiência de gestão colegiada”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n^o 66, pp. 81-94, ago. 1988.
- PIAGET, J. e HELLER J. *La autonomía en la escuela*. 3. ed. Buenos Aires, Losada, 1950.
- PISTRAK, Cd. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. e apresent. Maurício Tragtenberg. São Paulo, Brasiliense, 1981. O original é de 1924.
- REBOUL, O. *Filosofia da educação*. São Paulo, Melhoramentos, 1974.
- ROCKWELL, E. e ESPELETA, J. “A escola: relato de um processo inacabado de construção”. In: ROCKWELL, E. e ESPELETA, J. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986, pp. 9-30.
- RODRIGUES, N. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985.

- SANDER, B. *Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo, Pioneira, 1984.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 3. ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.
- SILVA, Jr. C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1990.
- SNYDERS, G. *Ou vont les pédagogies non directives?* Paris, PUF, 1974.
- . *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- SPOSITO, M. P. “As armadilhas da integração escola-comunidade”. *Revista Nova Escola*. São Paulo, ano VI, nº 48, pp. 22-25, maio 1991 (entrevista concedida a Ana Lagôa).
- TEDESCO, J. C. *Algunos aspectos de la privatización educativa en America Latina*. Quito, Instituto Fronesis, 1991.
- TRAGTENBERG, M. “Relações de poder na escola”. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, nº 20, jan.-abr. 1985.
- . “A escola como organização complexa”. In: GARCIA, W. E. (org.) *Educação Brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.
- TRENTO, Provincia autonoma di. *Per la scuola di qualità*. Número especial de *Il Trentino*, Ano XXVII, nº 113, nov. 1990.

- UNESCO. *La autogestión en los Sistemas Educativos*. Paris, UNESCO (Estudios y documentos de educación), nº 39, 1981.
- VASQUEZ, A. e OURY, F. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris, Maspéro, 1967.
- VIANNA, I. O. de A. *Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador*. São Paulo, EPU, 1986.

MOACIR GADOTTI nasceu em Rodeio (SC) em 1941. Licenciou-se em Pedagogia (1967) e em Filosofia (1971). Fez Mestrado em Filosofia da Educação na PUC-SP (1973) e doutorou-se em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra em 1977.

Retornando ao Brasil nesse ano, lecionou *Filosofia da Educação* na Universidade Estadual de Campinas, onde fez a Livre Docência (1986) e nas Universidades Católicas de São Paulo e de Campinas, até 1988, quando ingressou na Universidade de São Paulo onde é professor titular de *Organização do Trabalho na Escola*.

Ao lado da atividade acadêmica engajou-se em diversos projetos teórico-práticos, entre eles: a discussão do Curso de Pedagogia, a criação do CEDES (Centro de Estudos “Educação & Sociedade”) e sua revista, o “Projeto Pedagógico” da Universidade Católica de Campinas, a criação do Fórum de Educação do Estado de São Paulo e a criação da Fundação Wilson Pinheiro. Foi chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão de Paulo Freire e coordenador geral do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo).

É consultor de diversas entidades públicas e privadas, nacionais e estrangeiras. Publicou numerosos livros e artigos onde desenvolve uma concepção particular de educação fundada numa *perspectiva dialética integradora*, cujos eixos são: a formação crítica do educador e a construção de uma escola pública popular autônoma.

LIVROS PUBLICADOS

1. *Comunicação Docente*. São Paulo, Loyola, 1975 (3 edições).
2. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981 (4 edições). Publicado originalmente em francês (Lausanne, L'Age d'Homme, 1979).
3. *Educação e poder*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980 (10 edições).
4. *Concepção dialética da educação*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983 (7 edições).
5. *Dialética do amor paterno*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985 (6 edições).
6. *Educação e compromisso*. Campinas, Papirus, 1985 (4 edições).
7. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985 (com Paulo Freire e Sérgio Guimarães) (4 edições). Traduzido em espanhol (Buenos Aires, Cinco, 1987).

8. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987 (3 edições).
9. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo, Scipione, 1988 (2 edições). Traduzido para o espanhol (Bogotá, CODECAL, 1991) e no prelo em inglês e japonês.
10. *Marx: transformar o mundo*. São Paulo, FTD, 1989 (2 edições).
11. *Pra que PT*. São Paulo, Cortez, 1989 (com Otaviano Pereira) (2 edições).
12. *Uma só escola para todos*. Petrópolis, Vozes, 1990.

PARMA

Impresso nas oficinas da
EDITORA PARMA LTDA
Telefone: (011) 912-7822
Av. Antonio Bardella, 280
Guarulhos - São Paulo - Brasil
Com filmes fornecidos pelo editor

fim da educação é a formação do indivíduo autônomo. Mas o que é um *indivíduo autônomo*? E, no plano coletivo, o que é uma *sociedade autônoma*?

Pensa e age autonomamente o indivíduo que não é dominado pelo discurso ou pela vontade do outro.

Ora, a escola precisa trabalhar justamente na transmissão-assimilação do discurso do outro, os conteúdos. Mas pode fazê-lo de muitas formas. A *escola cidadã*, formadora do indivíduo autônomo, alimenta-se do discurso do outro, mas o reelabora para torná-lo seu, para que o outro não pense por mim, não fale por mim, como ocorre com o indivíduo alienado.

Autonomia conduz diretamente à *cidadania*.

Autônomo não é o indivíduo isolado. Pelo contrário, autônomo é o sujeito ativo, sujeito da práxis. Se lutamos pela autonomia é que a desejamos para todos. Uma sociedade autônoma é uma sociedade autocontrolável, autodirigida, onde suas instituições promovem e facilitam a autonomia individual.

Nas condições atuais, pode a escola fazer alguma coisa nesse sentido. Esse é o tema desse pequeno ensaio.

ISBN 85-249-0457-7



 **CORTEZ
EDITORA**