

Políticas Educacionais

"Vivemos num tempo paradoxal (...) nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política."¹

Diretoria do SISMMAC

Os avanços científicos e tecnológicos de nosso tempo evidenciam inúmeras possibilidades de transformação social. Mas, ao mesmo tempo, cresce sua inviabilidade política. A possibilidade de mais tempo livre para os trabalhadores, dado o processo de automatização da produção, tem se concretizado na forma de desemprego; a necessidade de maior conhecimento científico do trabalhador tem se revertido na contratação de estrangeiros para os altos cargos de gerência e controle do processo produtivo; assim como também a possibilidade de superação da alienação da classe operária se converte em maior alienação e aceitação da realidade como algo inevitável.

O final do século passado e o início do novo milênio têm deixado suas marcas na educação do Brasil através da implantação das políticas difundidas pelos organismos internacionais de financiamento, sobretudo o Banco Mundial. O pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial (BM) para os países em desenvolvimento, consolidado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia, define o modelo de educação a ser assumido e as prioridades a serem atendidas através dos financiamentos.

No período pós 1994, o Banco Mundial passou a apoiar também políticas no setor social, de alívio da pobreza – que *"têm caráter instrumental, subordinando-se (...) ao objetivo de evitar a emergência de tensões sociais"*². A educação básica, então, passou a ser vista, pelos organismos financeiros internacionais, como um programa de alívio e redução da pobreza uma vez que envolve saúde familiar e

colabora com a contenção demográfica.

Mais do que nunca, o Estado assume de forma evidente o papel para o qual foi criado, ou seja, a proteção da propriedade privada através da política de controle dos conflitos sociais.³ Os programas de alívio da pobreza buscam conter estes conflitos gerados pelas péssimas condições de vida da classe trabalhadora desempregada, garantindo assim que os países em desenvolvimento continuem assumindo a posição de mercados consumidores frente à economia mundial.

Entre as políticas voltadas para o setor social, a educação tem recebido atenção especial. Podemos ilustrar este fato comparando o período de 1987 a 1990, no qual o total dos empréstimos não passou de 2%, com o ano de 1994, quando esse investimento chegou a 40%. Isto porque, desde 1990, o Banco Mundial definiu a educação básica como prioridade para aquela década, transferindo a importância anteriormente dada às construções escolares para outros insumos (livros, capacitação docente, tempo de instrução, etc.), através do investimento numa política setorial que afeta a educação em seu conjunto e não em programas isolados.

As propostas do Banco Mundial em relação à educação têm como categorias centrais para a definição da tarefa educativa (critérios para a definição de prioridades, qualidade, etc.) a relação custo-benefício e a taxa de retorno; a definição de políticas e prioridades de investimento está baseada em uma análise econômica. O modelo educativo defendido pelo Banco está, portanto, baseado em questões puramente econômicas e não educativas, apesar de voltar-se para a educação escolar. Constitui-se a partir disso um modelo de escola que exclui o que lhe é essencial: a questão curricular, a

pedagogia, e os professores. A definição da escola enquanto empresa chega ao máximo de sua elaboração, prevendo a aprendizagem como o produto final a partir da presença dos insumos, e estabelecendo a aplicação das políticas educacionais de forma autoritária, através de leis, currículos, textos, capacitação docente, etc.

Esta visão economicista desconsidera a especificidade da educação, tomando-a como mercadoria e a escola como empresa. Os documentos do Banco Mundial demonstram uma visão a-histórica de educação, negando a trajetória teórica de discussão pedagógica dos países para os quais garante financiamento. O currículo é visto como sinônimo de conteúdos e disciplinas, o que retoma a concepção de educação bancária e reduz a proposta de reformulação curricular à idéia de mudança de conteúdo.

É importante ressaltar que, com o processo de globalização e internacionalização, a ação do governo voltada à educação nacional não pode ser compreendida fora desta dinâmica internacional. Os programas e projetos de governo nas esferas federal, estadual e municipal, consolidam as políticas neoliberais indicadas para a educação pelos organismos financeiros internacionais. Em nosso caso específico, os governos das três esferas compartilham os mesmos princípios e intencionalidades políticas, conseqüentemente, reiteradas vezes, programas ou projetos muito semelhantes são defendidos em todos os níveis.

Temos vivenciado este processo de construção de um consenso falsificado, de um pensamento único que procura nos convencer de que o futuro é aqui. Isso se materializa, sobretudo, nas formas de administração assumidas pelo poder público, que busca

constantemente

"(...) a construção da política como manipulação do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão política e estratégias de convencimento publicitário, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global." 4

Todas essas indicações materializam-se em vários programas do Ministério da Educação e Desporto (MEC), da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, também da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba; alguns destes programas serão analisados a seguir.

POLÍTICAS PÚBLICAS FEDERAIS:

O artigo 26 da LDB n.º 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a necessidade de uma base comum nacional para a educação, entendida como um currículo nacional. Vemos surgir, então, no cenário público nacional brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O primeiro com um caráter supostamente flexível e não-obrigatório e a segunda com caráter de lei. Apesar disso, os PCN apresentam-se muito mais como um Currículo Mínimo Nacional do que como Parâmetros Curriculares, buscando uma uniformidade a partir de uma listagem de conteúdos, objetivos, propostas de atividades e processos avaliativos; e as Diretrizes não são do conhecimento dos profissionais da educação e não vemos esforços para que sejam amplamente divulgadas.

"O detalhamento e desdobramento efetuado nos documentos que descrevem as diversas áreas de estudo não caracterizam simples parâmetros, entendidos como princípios muito gerais a serem seguidos por currículos elaborados em nível local. Os PCN, na verdade, especificam minuciosamente conteúdos, objetivos, formas de avaliação e até mesmo metodologias. Na verdade, seria possível caracterizar os presentes parâmetros não apenas como Currículo (Nacional), mas até mesmo como um grande e nacional Plano de Ensino." 5

As implicações disto para a escola são

extremamente sérias na medida em que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), amarra o uso destes parâmetros como currículo efetivo das escolas, ou seja, cada instituição de ensino precisa operacionalizar, no trabalho pedagógico, os princípios presentes nos PCN, com conteúdos (selecionados de forma extremamente arbitrária) considerados como válidos e necessários, porque o seu *"(...)cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlado pela avaliação nacional."* 6

Embora não seja obrigatório o uso dos PCN e a escola possua relativa "autonomia" para a elaboração de seu projeto político-pedagógico, os alunos estão sendo avaliados com base nestes parâmetros, sendo que os resultados daí obtidos poderão servir de critério para remuneração dos profissionais da educação e para distribuição de verbas à escola. Logo, os princípios aparentemente progressistas presentes nos PCN, que visam propiciar uma formação integral, com vistas à cidadania e ao trabalho, não superam os limites do discurso proclamado, inócuo e abstrato, com fins mercadológicos.

Outra decorrência da LDB 9394/96, de acordo com o artigo 9º, é a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE). À semelhança do processo de elaboração da própria LDB, a sociedade civil brasileira, organizada no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto de Plano e o MEC encaminhou outro. Do projeto aprovado, que se assemelha muito ao apresentado inicialmente pelo MEC, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou todos os itens que previam aumento de recurso público para a educação, inclusive o aumento gradativo de 5% para 7% do PIB.

Outro projeto que também está em consonância com estes princípios é o programa federal Amigos da Escola, que incentiva o trabalho voluntário da comunidade na educação. Imbuído de um discurso que privilegia a idéia de habilidades e competências em detrimento da formação e qualificação, o trabalho voluntário dispensa qualquer formação específica, desqualifica a interlocução no processo pedagógico e desvaloriza o trabalho do profissional em educação.

O voluntariado tem sido amplamente divulgado

como uma estratégia para garantir a participação da comunidade. Contudo, esta forma de participação não ultrapassa os limites da execução de tarefas de responsabilidade do poder público. A efetiva participação democrática da comunidade deve garantir a possibilidade de interferir nas decisões, fiscalizar e controlar a execução. Exatamente o contrário do que tem se tornado prática no interior da administração pública.

Esta estratégia está articulada ao que o BM propõe em relação a: *"(a) compartilhar custos com a família e comunidades; (b) fazer múltiplo uso dos locais escolares (vários turnos); (c) realizar uma manutenção adequada da infra-estrutura escolar."* 7 Estas idéias muitas vezes encontram eco no interior da própria escola, uma vez que acenam para a possibilidade de aumentar seus recursos através de cobrança de taxas mensais ou anuais, cobrança de cursos para a comunidade, realização de festas e eventos com finalidade lucrativa, etc. o que, em verdade, desobriga o Estado da manutenção e ampliação da infra-estrutura das escolas públicas. Isto se efetiva através da transferência das funções e ações necessárias para manter as escolas para a sociedade civil, que se sobrecarrega financeiramente, uma vez que continua contribuindo com os impostos recolhidos pelo Estado – que deveriam financiar a educação em sua totalidade. É possível dizer, então, que a sociedade termina por pagar duas vezes pelo mesmo serviço.

Para discutir a questão do financiamento da educação pública é importante ressaltar o papel da Emenda Constitucional n.º 14, aprovada em 1996, que regulamenta o Fundo de Valorização do Magistério e do Ensino Fundamental (FUNDEF), constituído por recursos provenientes do ICMS, do IPI e do Fundo de Participação dos Estados e Municípios. Este Fundo tem por objetivo a redistribuição dos recursos dos estados e municípios que têm maior arrecadação para os que têm uma arrecadação insuficiente. O princípio no qual se fundamenta esta idéia é extremamente solidário, a questão que se nos apresenta é a não ampliação, de fato, dos recursos para a educação. Em última instância, o que o FUNDEF propõe é a redistribuição da miséria, uma vez que nós sabemos que a verba destinada à educação não tem sido suficiente para garantir uma educação pública de qualidade.

Outro fundo, o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), mantido com os recursos do salário educação, sob um discurso de garantia da autonomia das escolas, perpetua a política de descentralização da execução e centralização das decisões, na medida em que repassa o dinheiro para a escola e, ao mesmo tempo, define as formas de utilização das verbas, critérios que nem sempre atendem as reais necessidades da escola e nem sempre impedem abusos ou corrupção na aplicação do dinheiro. O Programa Nacional do Livro Didático também segue as recomendações do Banco Mundial ao proporcionar guias e livros didáticos para professores e alunos (TORRES, 1996), previamente selecionados e classificados, o que manifesta mais uma forma de controle sobre o currículo efetivo das escolas.

POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS:

Ao observarmos o quadro de recomendações do Banco Mundial para melhorar a educação do ensino fundamental, encontramos como uma das "avenidas promissoras" a formação do docente em serviço, com programas curtos, visitas e intercâmbios, educação à distância..., isto nos remete à Universidade do Professor em Faxinal do Céu – projeto financiado pelo PQE (Projeto Qualidade no Ensino Público) e Banco Mundial – esta caracteriza-se pela incorporação do modelo de organização empresarial no campo pedagógico, com programas de qualidade total oferecidos pela empresa Luna & Associados (ou qualquer outra empresa do ramo). Se analisarmos a formação dos profissionais e palestrantes desta empresa percebe-se, de imediato, que nenhum deles tem experiência em instituições públicas de ensino ou desenvolvem atividades de pesquisa no campo educacional.

*"Faxinal do Céu, nas mãos de Luna & Associados, parece mais uma República Esotérica comandada por um exército de aspirantes a guru que uma instituição de formação de professores à altura dos desafios colocados pelo próximo milênio."*⁸ Característica esta bem propícia ao processo de privatização educacional, onde acirra-se a concentração de poder e o processo de exclusão, com um modelo dual de educação,

patrocinado pelos cursos desta instituição.

Em relação à atividade pedagógica propriamente dita, ao processo de aprendizagem dos alunos da rede pública estadual de ensino, é importante dar a merecida ênfase ao Programa de Correção de Fluxo, que consiste na adequação



"Penhascos Brancos de Rugen", 1819, Caspar David Friedrich

da relação entre a idade dos alunos e a série que freqüentam. O atendimento diferenciado aos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem é dever do Estado, mas a forma como este projeto atrelou a questão orçamentária ao sucesso aluno é extremamente perversa na medida em que prioriza a economia de recursos e não a qualidade do ensino.

Além disso, a partir de 2001, a Secretaria Estadual de Educação transformou, através de decreto, todo o ensino noturno de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental em ensino supletivo, negando aos alunos o direito assegurado pela LDB, que estabelece o seguinte: "Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando." Assim, o direito garantido em lei passa a ser desconsiderado por uma política inconsequente de redução de gastos com o setor social, sem uma reflexão sobre os impactos dessa medida na qualidade de ensino.

Outro projeto, extremamente articulado a este pacote de reformas políticas, é o Programa

Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, implantado a partir de 1996, que tem como objetivo processar uma modernização curricular do Ensino Médio no Paraná. Os pressupostos básicos que estão orientando o novo desenho curricular são: "flexibilidade", "adequabilidade ao mercado de trabalho" e "empregabilidade".

A flexibilidade deverá ser garantida pela oferta de cursos profissionalizantes em módulos, o que dificulta a articulação entre as disciplinas e a percepção da totalidade do curso pelo aluno; além de configurar uma formação mais aligeirada dos jovens e secundarizar a apropriação consistente do conhecimento científico.

Os princípios de adequabilidade ao mercado de trabalho e de empregabilidade mantêm estreita ligação com o projeto de regionalização da oferta dos cursos de formação técnica profissional. A proposta de instalar um "currículo de especialidades adequadas à demanda do mercado de trabalho nos pólos de desenvolvimento do Estado" (SEPL, 1996, p. 48) demonstra a

falta de perspectiva de futuro deste programa, pois as demandas imediatas são expressão de uma situação conjuntural que não pode ser tomada como pressuposto para a organização de um sistema ou rede de ensino, sob pena de falência do mesmo.

Este atrelamento unidirecional da escola ao trabalho se agrava com a intenção de que as empresas participem da gestão político-pedagógica das escolas técnicas para estabelecer o perfil profissional que deve orientar a formação do aluno – isto possibilita a redução da formação escolar à de mão-de-obra (mesmo que qualificada). *"Neste sentido, o grande fundamental educador é o capital disfarçado sob a categoria 'mercado de trabalho'."* (ENGUITA, 1990, p. 70) Sob o estigma da empregabilidade, o PROEM consegue desviar a atenção de uma questão social mais ampla que por si só explica a impossibilidade concreta desse pressuposto: o desemprego estrutural.

Em termos gerais, é possível afirmar ainda que a Sec. Estadual de Educação não tem cumprido a definição federal de valorização do magistério, na

medida em que não garante os direitos previstos na LDB. Neste sentido, a desconsideração da legislação abrange o não pagamento da hora-atividade e a não aprovação do Plano de Cargos, Carreira e Salários para o magistério público estadual, apesar de constarem em lei federal (LDB n.º 9394/96, art. 67) e apesar das greves de professores e funcionários – o que demonstra o descompromisso da administração com a qualidade da Educação Básica.

POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS:

As ações da Secretaria Municipal de Educação têm sido decisivas para o abandono do Currículo Básico como possibilidade de garantir a unidade entre as escolas da rede. Várias medidas, como a elaboração dos livros “Lições Curitibanas”, a defesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a forma como foram implantados os Ciclos de Aprendizagem, a apresentação das “Diretrizes Curriculares – em discussão” (sem discussão) e de outras referências teóricas que se contrapõem aos fundamentos do Currículo Básico, têm contribuído para que as escolas se afastem da direção apontada pelo mesmo, sem que a Secretaria estude com as mesmas outras formas de manter a unidade na Rede de Ensino.

A atual administração municipal, gestão Taniguchi – já no segundo mandato –, vai ao limite do inconcebível, ao nomear como seu Secretário de Educação um Engenheiro Mecânico, alheio aos princípios e à natureza da educação e preocupado apenas com aspectos gerenciais. A SME tem demonstrado o seu descompromisso com os princípios da escola pública de qualidade, defendida pela categoria do Magistério – ligando-se ao IBQP (Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade) – o que mais uma vez demonstra a intenção de reverter todo o avanço pedagógico da Rede Municipal corporificado no Currículo Básico de Curitiba e nas ações efetivas dos professores em sala de aula.

O fato de garantir que um espaço eminentemente pedagógico, como a Secretaria Municipal de Educação, seja ocupado por um engenheiro e administrador evidencia a compreensão que esta administração pública tem de educação como mercadoria, de escola como empresa e da necessidade forjada de submissão da pedagogia à economia de mercado.

A SME passou a assumir, então, um discurso de competência técnica, aparentemente sem relação com questões políticas e ideológicas, que é facilmente desmascarado. Um exemplo disso é a forma como foi constituído o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF, que tem a obrigação de fiscalizar a aplicação dos recursos públicos deste Fundo. O Conselho foi constituído dois anos depois do início de funcionamento do Fundo, a partir da nomeação de representantes escolhidos pelo Prefeito, através do Decreto n.º 322, publicado no Diário Oficial do Município n.º 47, em 13/06/00.

É inadmissível que um Conselho de caráter fiscal seja escolhido pela administração que deve ser fiscalizada. Ainda que este processo possa ser considerado legal, na medida em que não fere qualquer legislação, não pode, de forma alguma, ser considerado ético ou legítimo. Não existe atitude ética onde não há transparência, não existe atitude ética no autoritarismo.

As políticas desta gestão da administração municipal têm contribuído para a profunda desvalorização do magistério, e não para a sua valorização, como prevê a legislação que regulamenta o FUNDEF (Lei n.º 9424/96). Em 1998 foram revogados os Decretos que regulamentavam a Progressão Funcional a cada dois anos. Ainda em 98 o SISMMAC apresentou à Secretaria Municipal de Educação um Projeto de Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) para o magistério municipal, elaborado pela categoria, que foi reiteradas vezes desconsiderado pela administração municipal. Somente em meados de 2001 foi aprovado o PCCS, previsto na LDB desde 96. As pressões do magistério obrigaram a administração municipal a apresentar um projeto de PCCS para a Câmara de Vereadores e forçaram a modificação de vários itens deste projeto inicial, para atender as suas reivindicações.

A Prefeitura Municipal de Curitiba ainda não garantiu a universalização do acesso ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e também não garante profissionais habilitados para trabalhar nesta etapa da Educação Básica. Dados estatísticos mostram que para cada criança que frequenta as creches municipais, há duas em listas à espera de vagas. Da mesma forma, nem todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos

curitibanos terminaram o Ensino Fundamental. Falta vaga nas escolas para atender à demanda no período diurno e uma política efetiva para a educação de Jovens e Adultos com o intuito de erradicar o analfabetismo.

A proposta para a reorganização do tempo escolar em Ciclos, apresentada e subsequente imposta pelas/os chefes de núcleo e que acabou sendo implementada em 1999, na quase totalidade das escolas da Rede, foi outra dessas manobras que considerou apenas dar conta estatisticamente do problema da retenção, apontando necessariamente para uma diminuição de “gastos” com a educação. Esta postura, que não garantiu discussões prévias, não preparou os professores, não garantiu condições materiais, estruturais e nem de pessoal, além de ser vazia de conteúdo pedagógico e cheia de conteúdo econômico, acaba por comprometer uma proposta educacional que tem sido implementada com sucesso nas administrações populares e democráticas em todo o Brasil.

A definição de uma nova forma de organização do tempo de trabalho com o aluno em Ciclos não tem refletido em novas formas de organização da própria escola e do tempo de trabalho de seus profissionais. As mudanças se fizeram presentes apenas na aprovação automática e no aumento do número de alunos por professor nas salas de aula, sem preocupações efetivas sobre quaisquer transformações efetivas do trabalho pedagógico.

A proposta de implantação dos Ciclos tem como objetivo explícito a redução de gastos, como já foi apontado, através da definição de um tempo específico de escolarização, conforme as orientações do BM, que recomenda “*estabelecer, manter e controlar um tempo fixo de instrução*”⁹ e também “*economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor*”¹⁰

O documento da SME que explicita a proposta de implantação dos Ciclos de Aprendizagem, ao tratar sobre autonomia, defende “*o fortalecimento das escolas do município, segundo a visão de escola autônoma centrada em resultados (...) apoiando iniciativas e avaliando os resultados estabelecidos numa visão sistêmica de interações e relações*”¹¹. Mais uma vez as políticas

municipais para a educação demonstram a articulação com as políticas estabelecidas pelo Banco Mundial e outros organismos financeiros afins, garantindo a implementação de uma concepção de autonomia que se limita à execução e mantém a centralização de decisões e controle nas mãos da mantenedora.

Como consequência da política desta Secretaria, tivemos no início de agosto de 2000 o lançamento do projeto "Alfabetização Ecológica", estratégia intransigente e unidirecional, que busca negar todo o avanço do Currículo Básico, construído com a participação de toda a Rede Municipal de Curitiba. Além do que, desconsiderou as experiências pedagógicas progressistas, vinculadas a um projeto pedagógico comprometido com a emancipação dos homens e das mulheres, desenvolvidas pelos qualificados professores da Rede. Mais uma vez as ações desta Secretaria demonstram o caráter autoritário da administração pública municipal.

Outra questão que historicamente acompanha a educação no Brasil é a política de descentralização. Desde o período colonial até hoje estamos às voltas com o dilema que se construiu entre centralização e descentralização. Hoje, as reformas aplicadas na maior parte dos países latino-americanos, voltadas à readequação organizacional, infra-estrutural, ou melhor, à reorganização do Estado Moderno, propostas pelas principais forças políticas e econômicas internacionais, também encontraram eco em todos os níveis da administração pública no Brasil, como não poderia ser diferente. Em Curitiba, particularmente, neste último quadriênio, profundas alterações puderam ser sentidas no que concerne à "forma" de se gestar a *res publica*/coisa pública.

No centro daquelas reformas, a descentralização está posta como o principal fenômeno. A sua valoração, o seu grau de importância, é tão grande que tem sido bastante costumeiro se perceber a confusão feita com ela: de um recurso metodológico, ou seja, de uma ferramenta para as reformas, a Descentralização tem se tornado o próprio escopo dessas alterações na gestão pública. Isto é, a Descentralização é em verdade um instrumento passível de ser utilizado na gestão pública para boa parte dos objetivos que se tenha, tanto para o bem, quanto para o

mal... Contudo, a administração municipal de Curitiba, por exemplo, encerra na descentralização o objetivo de quaisquer mudanças, o que representa dizer que uma vez que a administração do bem público seja descentralizada, os objetivos da gestão estão alcançados...

Porém, o que representam esses novos tempos, onde a descentralização dá a ordem? Inicialmente, é necessário que se diga que o modelo de descentralização adotado em Curitiba, assim como em boa parte do Brasil (e mesmo em outros países!) é muito mais um modelo de desconcentração do que de descentralização propriamente dita. Em palavras mais detalhadas, afirma-se aqui que a responsabilização das escolas, dos postos de saúde, das creches, etc., é marcadamente apenas uma transferência de tarefas que até então eram desempenhadas pela administração central, transferência essa que não leva à escola, ao posto de saúde, à creche, o poder da autonomia relacionado àquelas tarefas.

Descentralização implica em transferência de responsabilidades do poder central para as instituições mais periféricas da administração pública (ou mesmo para a sociedade civil!), porém junto com as responsabilidades remetidas acompanha sempre o poder de decisão (autonomia verdadeira) sobre elas. Mais do que receber o dinheiro, no caso da descentralização financeira, a escola, o posto de saúde, deve ter toda a liberdade para decidir onde, como, quando, de que forma aplicar aqueles recursos. E mais, na descentralização realmente, deve a escola poder participar dos processos de decisão acerca das quantias que lhe serão destinadas, de acordo com as suas respectivas necessidades, fato que não ocorre na atual gestão.

De qualquer forma, em qualquer uma dessas situações, é perfeitamente possível se afirmar que este modelo de transferência de responsabilidades aí posto, e erroneamente denominado de modelo de descentralização, está levando ainda a um problema maior: à desresponsabilização completa da Administração Pública central (Executivo Municipal) na gestão dos bens e serviços públicos.

* Este artigo é uma versão revisada do item Políticas Educacionais da tese apresentada pela atual Diretoria do Sindicato ao VI Congresso do SISMMAC.

Compõem esta Diretoria: Josete Dubiaski da Silva, Devanir Santos Cesar, Liliane de Moraes Vareschi, Nilza Alberto, Ana Lorena Bruel, Douglas Danilo Dittrich, José Ailton Moreira, Almira Maciel Corrêa, Lúcia Helena Xavier, Marcos Aurélio Silva Soares, Simeri de Fátima R. Calisto, Ana Maria Holtmann, Juliane Sonda, Maria Nilcely M. Gloss, Luciane Aparecida R. de Moraes, Joselis Graciano, Clarizete L. Q. Moraes, José Ueldes Camilo, Florise Maria Fiorese, Lucélia Gomes de Carvalho, Nelci Maria Nunes, Sueli Rodrigues, Marilene Zampiri, Sueli Alievi, Regina Klingenfus, Eliane N. de Farias, Josiane M. da Paixão.

BIBLIOGRAFIA:

DE TOMMASI, WARDE & HADDAD (orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC-SP e Ação Educativa, 1996.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade privada e do Estado*. 11ª ed., São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Graal.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILLI, P. & SILVA, Tomaz T. (org) *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

PMC / SME. *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem: Proposta de implantação*. Programa Fazendo Escola. Curitiba, 1999.

SILVA, Luiz Heron da. *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei n.º 9424, de 24 de dezembro de 1996.

1 SANTOS, 1996, p. 15.

2 SOARES in TOMMASI, 1996, p. 30.

3 Sugestão de leitura sobre a questão do Estado: ENGELS. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. e POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o Poder, o Socialismo*. Graal.

4 SILVA, 1996, p. 14 e 15.

5 GENTILLI, 1996, p.112-3.

6 GERALDI, 1998 p.135.

7 TORRES, 1996, p. 135.

8 GENTILLI, 1998, p.336.

9 TORRES, 1996, p. 153.

10 TORRES, 1996, p.167.

11 PMC / SME. *A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem: Proposta de implantação*. Programa Fazendo Escola. Curitiba, 1999, p. 07.