

Revista

Chão da Escola

Revista do SISMMAC • Abril de 2002 • nº 1



Apresentação

Esta Revista é resultado dos esforços do SISMMAC para se tornar um interlocutor qualificado no debate com o magistério municipal sobre o objeto do trabalho pedagógico. Entendemos que uma organização de trabalhadores tem o dever de construir reflexões sólidas sobre as condições de trabalho, as relações de exploração capitalista e a luta de classes, assim como questões corporativas e salariais. Isso implica em aprofundar nossas discussões sobre as formas que os processos de expropriação dos trabalhadores assumem nesta sociedade, tanto nas tentativas de subordinação formal quanto real do trabalho ao capital.

Nossa preocupação se fundamenta, sobretudo, na necessidade de garantir a autonomia do professor na realização do seu trabalho, o que só pode ser conquistado de forma coletiva e na medida em que resistirmos ao processo de expropriação do conhecimento, que é o próprio objeto da ação pedagógica. Nesta Revista, encontramos espaço para divulgar idéias e ideais de uma concepção de mundo que prevê a transformação desta sociedade como alternativa à barbárie capitalista.

O leitor vai encontrar aqui textos que buscam uma compreensão da realidade que nos tire do imobilismo, que nos ajude a superar a banalização da injustiça e das desigualdades. Reflexões que reafirmam nosso compromisso com a defesa da escola pública, gratuita, universal e de qualidade, com a luta dos trabalhadores pela defesa da educação como um direito de todos.

A realidade na qual vivemos é construída dialeticamente como resultado da luta de classes, dos conflitos entre as diferentes concepções de mundo, do movimento que se estabelece entre as diferentes práticas sociais. Portanto, é fundamental a construção de espaços coletivos para uma análise e revisão rigorosa dos conceitos e objetivos que foram sendo historicamente construídos para a educação escolar.

A construção de uma prática de enfrentamento e contestação exige a reflexão sobre os princípios que norteiam os processos educativos escolares e sua transformação. A Revista Chão da Escola pretende ser uma pequena contribuição para este processo coletivo de enfrentamento e de construção de novos horizontes de classe, que nos levem a repensar e a reorientar a nossa prática cotidiana.

Este primeiro número da revista é composto por textos que foram produzidos por professores da Universidade Federal do Paraná, convidados a contribuir na formação dos conselheiros de escola, discutindo com a comunidade escolar a sua função e o processo de construção coletiva da democracia. Outros textos são também resultado de ações estratégicas do SISMMAC, no intuito de discutir e qualificar os trabalhadores da educação da Rede Municipal para melhor compreender as atuais políticas públicas para a educação no Brasil, no Paraná e em Curitiba, criando possibilidade de intervenção efetiva na realidade material e concreta. Este número conta ainda com a valiosa contribuição de um texto específico para discutir a função dos professores como intelectuais da educação.

Boa leitura!

Gestão RESISTIR PARA CONQUISTAR.

Índice:

PG.3 • Políticas Educacionais (Diretoria do SISMMAC)

PG.8 • Em Nome da Lei (Tais Moura Tavares)

PG.11 • Estatuto da Criança e do Adolescente (Sônia G. Miranda)

PG.16 • Diretrizes Curriculares, uma Discussão (Grupo de Estudos)

PG. 22 • Ressignificação da Gestão Democrática: Igualdade, Desigualdade e Diferença (Andrea Caldas Nunes)

PG. 30 • Transformação: Palavra de Ordem na Educação (Rosemeri Soares Kowaiski e Mário de Souza Martins)

Capa: A esperança II (detalhe), Gustav Klimt, 1907/08

Agradecimentos

Agradecemos aos professores do Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pelos textos cedidos para a publicação, pelo apoio incontestável, pela amizade e solidariedade.

Agradecemos aos professores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por acreditarem na construção de novos horizontes para a educação pública e para a organização dos trabalhadores, em especial à pedagoga Rosemeri Soares Kowaiski.

Agradecemos a todos os participantes do Projeto de Extensão Universitária "A Formação do Conselheiro de Escola: construindo a democracia", pelas contribuições inestimáveis à discussão coletiva.

Agradecemos a todos os participantes do Grupo de Estudos "A organização do trabalho pedagógico na Escola Pública Municipal de Curitiba", pelo trabalho de construção de um coletivo pedagógico, pela valorização da dimensão educativa do espaço sindical e pela alegria de compartilhar nossos sonhos.

Agradecemos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, na condição de trabalhadores da educação ou não, contribuíram para que esta publicação se tornasse possível.

A todos, um grande abraço solidário!

GESTÃO - 1999/2002 (RESISTIR PARA CONQUISTAR)

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

REVISTA CHÃO DA ESCOLA

- Conselho Editorial: Ana Lorena Briel, Liliane de Moraes Vareschi, Nilza Alberto, Andrea Barbosa Gouveia (UFPR) e Ângelo Ricardo de Souza (UFPR).
- Jornalista responsável/diagramação: Cristiano Túlio Mendes Vicenti (3061/PR).

www.sismmac.com.br



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.

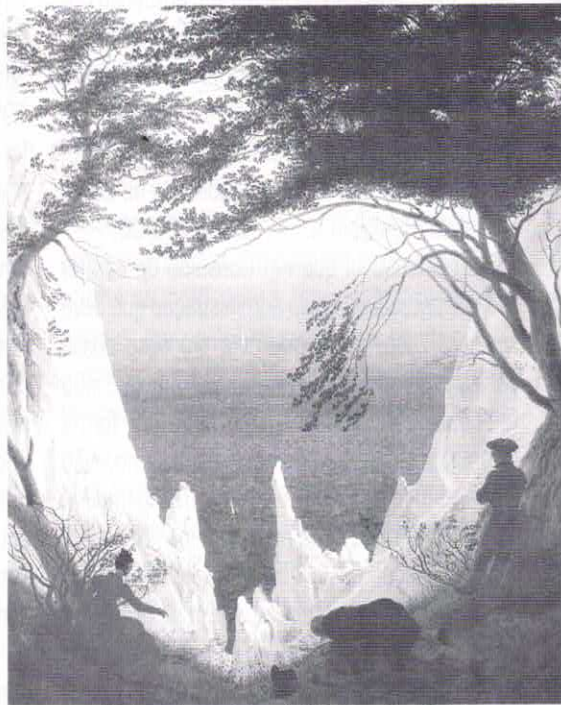
POLÍTICAS PÚBLICAS ESTADUAIS:

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 inconseqüente 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 horatividade 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 Curitibañas”, 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 subseqüentemente 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, Marlene 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.

“Em nome da lei”

Discutindo a LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9394) com Conselheiros das Escolas Municipais de Curitiba

Tais Moura Tavares
Professora do DEPLAE/ED-UFPR

Este artigo mantém o tom coloquial da palestra que lhe deu origem, forma que considero a mais adequada para neste momento trocar idéias com os educadores da rede municipal de ensino.

A questão de fundo que se põe para o Conselho Escolar, como órgão diretivo da escola, é o de fazer a opção político-pedagógica a partir da qual se define e orienta o cotidiano da escola. Decidir que pessoa humana queremos formar, para que mundo, para qual sociedade determina as demais decisões que vão desde o conteúdo curricular até o uso do uniforme.

É, portanto, esta questão que deve orientar a leitura e análise que fazemos sobre a legislação educacional e sobre a Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aos que vivem a construção permanente do pedagógico enquanto espaço de formação humana não interessa apenas conhecer a lei mas indagar-se em que medida a lei tem intervenção no cotidiano escolar, em que medida abre possibilidades e coloca limites a realização do projeto político-pedagógico que defendemos.

Neste sentido, duas observações são importantes de serem colocadas desde o início: o que entendemos que seja a natureza da lei e qual o espaço de autonomia que a lei dá para o poder decisório da escola.

Em primeiro lugar, consideramos que não há como ler a legislação e entender o que a LDB define para a estrutura e funcionamento da escola de maneira “técnica” e “neutra”. Muito tem sido feito “em nome da Lei”, como se a Lei pairasse acima das disputas políticas acerca do projeto de educação que quere-

mos para este país. Ora, quem acompanhou o longo processo de tramitação da LDB tem consciência dos embates políticos que se travaram, dos subterfúgios utilizados na manipulação das regras regimentais do funcionamento do Congresso Nacional, das negociações travadas entre os partidos políticos e parlamentares com os representantes da escola privada, com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dos motivos políticos pelos quais a tramitação era retardada ou acelerada, etc. Assim, o texto de Lei existente é resultado de embate político e não uma peça jurídica coerentemente articulada, expressão de interesses unívocos acordados sem conflito.

A quem interessa a leitura da Lei como texto técnico e neutro? Aos que detém os instrumentos de imposição da sua leitura e interpretação! É desta forma que em nome da Lei, no Paraná, por exemplo, se extinguiram os cursos técnicos de ensino médio (antes mesmo da aprovação da LDB!) e os cursos de formação para o magistério foram enquadrados como cursos técnicos (quando a própria lei se refere textualmente a eles como cursos de ensino médio).

Cabe considerar que nós ainda não nos desprendemos da visão tecnicista e legalista que divulgou-se entre os educadores da década de 70. Os seminários de “treinamento” para adequação da rede à Lei 5692/71 ainda estão “fazendo efeito”: os técnicos da Secretaria de Estado da Educação e da Secretaria Municipal, através de seus núcleos e “gerências” dominam a “leitura verdadeira” acerca do que diz a LDB e, a partir daí, orientam as escolas a fazer as adequações necessárias para permanecer na legalidade, orientações estas que as direções, corpo pedagógico e conselhos escolares seguem sem ter

lido o texto da lei!

Todos devemos ter acesso e fazer o exercício de conhecer o que está escrito na lei e das interpretações possíveis do que está escrito a partir do projeto de sociedade, de educação, enfim, do projeto político-pedagógico defendido.

Durante o processo de tramitação foi levantado o argumento acerca da qualidade do projeto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro em relação a sua abertura, flexibilidade, caráter sintético, face ao caráter fechado, extenso, detalhista e pesado do projeto que vinha tramitando desde o substitutivo Jorge Hage. Este buscava “amarrar” no plano legal o provimento de todas as condições necessárias (os “detalhes”) à constituição de um sistema nacional de educação que assegurasse a democratização da educação e da sociedade. A Lei 9394/96, como resultado do projeto Darcy Ribeiro, é uma Lei “aberta”, que define diretrizes gerais, algumas que requerem regulamentação em legislação complementar em âmbito nacional ou normatização no âmbito dos respectivos sistemas. Sua generalidade requer, portanto, interpretações, como são prova os pareceres emanados do Conselho Nacional de Educação esclarecendo sobre o cumprimento das 800 horas de período letivo, calendário, currículo, etc. E o conteúdo legal passa a ser definido no âmbito das políticas públicas, das políticas governamentais, pelos projetos políticos que se originam nos órgãos executivos (principalmente) e normativos dos sistemas de ensino.

Queremos, portanto, afirmar, neste artigo, a preponderância do político sobre o técnico na elaboração, na aprovação e na interpretação da Lei e, como consequência, do que dela decorre para o cotidiano da escola. É por questões políticas - ou seja, por questões de po-

der, de conflito entre forças sociais organizadas que lutam pela conquista de seus projetos de vida, sociedade, educação - que a LDB foi aprovada como foi e tem sido efetivada como tem sido, às vezes à revelia de seu próprio texto! E não nos enganemos: esta continuaria sendo a questão se a Lei aprovada tivesse sido a decorrente das discussões e proposições realizadas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, pela CNTE, pelas universidades, etc.

Devemos entender que a Lei é um dos instrumentos de constituição do pedagógico e pode ser um instrumento valioso se tivermos uma organização no interior da escola e no conjunto das escolas suficiente para lutar e realizar o projeto político-pedagógico que defendemos. E neste ponto entra o papel do Conselho Escolar como instrumento e expressão desta capacidade de organização, da capacidade de construir e fazer valer a nossa força política.

Chegamos assim ao segundo ponto, à segunda observação importante a fazer: sobre a centralização e a flexibilidade na Lei 9394/96, a autonomia da escola e o papel do Conselho Escolar.

Vocês devem já ter observado o quanto as propagandas oficiais, por exemplo as propagandas do MEC, referem-se à autonomia das escolas. O "grande marketing" desta lei é a de que ela promove a autonomia escolar. Esta é uma questão que aparece em vários momentos do texto legal e cuja concepção encontra-se difusa no texto. Para apreendê-la é necessário fazer a leitura do conjunto da Lei (e volto a recomendar: leiam a Lei!).

Alguns artigos fazem a afirmação sobre a autonomia: art. 3º, inciso VIII, e o art.14 que tratam do princípio da gestão democrática; art.12 e 13, que tratam das atribuições do sistema de ensino e dos docentes; o art. 23 que põe a flexibilidade da organização da educação básica e o art. 24 que trata da promoção escolar, etc.

Outros, entretanto, deixam nítido o caráter centralizador quando definem as atribuições da União (Art.9º- A União incumbir-se-á de: IV- estabelecer (...) competências e diretrizes (...) que nortearão os currículos e seus con-

teúdos mínimos; VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior), particularmente no que se refere ao processo nacional de avaliação do rendimento escolar, que na prática passa a ser a forma pela qual se realiza o controle sobre o currículo e, finalmente, sobre o trabalho pedagógico. Podemos decidir sobre o que fazer desde que (!) nossos alunos se "saíam bem" nos testes de rendimento da aprendizagem, testes estes que se baseiam numa visão classificatória de avaliação, elaborados de forma centralizada e, portanto, distante das características e condições em que se realizam as tarefas do ensinar e aprender!

Cabe-nos então fazer uma "leitura engajada" da Lei 9394/96, uma leitura que indague como esta lei pode ser instrumento de avanços ou de limites para o nosso projeto político e educacional. Uma leitura que nos coloque na condição de sujeitos da lei e não de objetos das possíveis interpretações dela traduzidas nas políticas governamentais de cunho neoliberal. Neste sentido cabe destacar alguns artigos da Lei.

O Art.1º diz : "A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais." Vejam, este é um artigo "copiado" do projeto Jorge Hage e expressa uma visão ampliada da formação humana. É uma concepção que extrapola em muito o atrelamento do ensino e da escolarização à preparação para o mercado de trabalho ou a aprovação no vestibular. A concepção da educação enquanto formação humana permite recolocar a escola no papel da discussão de um projeto de humanidade e de humanização que ponha em questão a mercantilização das relações humanas, a subordinação da atividade humana à produção do lucro e da elaboração do conhecimento aos interesses privados do capital.

Esta é uma concepção que permite articular os espaços da escola aos outros espaços formativos, superando dicotomias entre espaços pedagógicos formais e não formais,

potencializando as especificidades de cada um na articulação entre os diversos momentos da formação humana.

O Art.3º afirma princípios que nos são caros e pelos quais devemos continuar lutando na medida em que temos toda uma política de privatização da escola em curso: a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a gestão democrática do ensino público e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Não podemos nós "em nome da Lei" nos contrapormos às iniciativas de cobrança de taxas, adoção de escolas por empresas, suspensão do processo eletivo de diretores e sua transformação em gerentes nos moldes empresariais? Não podemos em nome da lei fazer valer a articulação da educação escolar com o movimento dos trabalhadores, das mulheres, dos negros, dos trabalhadores sem terra, com o movimento da moradia, as pastorais e tantas outras formas de organização e luta pelo direito à vida com dignidade?

E em momentos de "Estado mínimo" e desresponsabilização do poder público pelas políticas sociais torna-se fundamental ter "na ponta de língua" o Art.4º que fala do dever do Estado com a educação escolar pública e que garante: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais; atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade; e padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A Lei permite nos rebelarmos contra a inexistência de recursos suficientes para educação de jovens e adultos, para atendimento das crianças pequenas, aos educandos com necessidades especiais e nos permite brigar pela definição de padrão de qualidade para o funcionamento das escolas que estão hoje cada vez mais sucateadas.

Enquanto escola, sindicato, enquanto Conselho Escolar devemos estar atentos à reafirmação que a Lei faz no Art.5º do educa-

ção escolar como direito: o acesso ao ensino público é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo.

Da mesma forma, estando sendo atropelados pela política de municipalização, devemos estar mais atentos a prescrição da existência de um regime de colaboração entre as diversas instâncias do poder público, prevista no Art. 8º, que põe em questão o simples repasse de encargo para o município quanto a responsabilidade de atender a educação infantil e o ensino fundamental. Esta posição é reafirmada no Art. 75: A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

Alguns artigos, aos quais já fiz referência, asseguram o espaço decisório da escola quanto a definição da proposta pedagógica. Vejamos:

• Art. 12º - Os estabelecimentos de ensino (...) terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica.

• Art. 14º - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Não sejamos ingênuos de considerar que a menção na lei faz o fato mas eis aí o momento em que a Lei serve de instrumento para lutarmos politicamente pelo espaço decisório da escola. A Lei não só não nega como prescreve a participação dos educadores e da comunidade. A capacidade de efetivar esta participação e fazer com que ela extrapole os limites de cada unidade escolar e e possa constituir-se num movimento de luta pelas condições de democratização do ensino é decorrente da força política que sejamos capazes de articular, nos contrapondo às outras inter-

pretações que traduzem participação como manutenção privada da escola pelos pais, realização de serviços gratuitos de manutenção material da escola e até de atendimento aos alunos.

Também esta por ser definido em termos de conteúdo, de concepção pedagógica o Art. 23º: A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Quem trabalha cotidianamente com as populações excluídas da participação nos bens materiais, sociais e culturais (os desempregados e subempregados, os meninos e meninas que vivem nas ruas, os idosos ...) sabe que as condições de vida nem sempre correspondem aquelas idealizadas por quem organizou a escola para ser frequentada no período diurno, durante os meses de fevereiro a novembro-dezembro, durante 4 horas, ao longo de 8 anos, etc. Em que pese devamos permanecer defendendo o direito de todos às melhores condições possivelmente existentes para realizarem seu processo formativo na escola, é inegável que a rigidez na forma de organização e funcionamento da escola tem servido como mecanismo de exclusão e de não acesso à escolarização. Ao mesmo tempo, sabemos que não é apenas uma questão de mudar a forma se a concepção pedagógica não está sustentada numa finalidade explícita de fazer da escola um espaço de democratização do conhecimento e de formação para a transformação social na direção da maior humanização historicamente possível para todos. Portanto, cabe a nós pensarmos qual a melhor forma de organização (e a lei permite a proposição de formas diversas) para o projeto pedagógico no qual acreditamos. Neste sentido os artigos 24 e 32¹ também permitem repensar a sistemática de avaliação e promoção colocando-a a serviço da democratização, ao invés de permitirmos que a interpretação simplificadora e barateadora da educação prevaleça como tem sido a tônica de muitos projetos de correção

de fluxo, ciclos, educação à distância, etc.

Outros artigos poderiam ser comentados mas não substituiriam o esforço que deve ser feito coletivamente, no interior dos Conselhos Escolares e das diversas instâncias coletivas que temos para pensar e fazer a educação. Gostaria apenas de finalizar destacando o artigo 67 onde se trata dos profissionais da educação: Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive em termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. Não podemos esquecer quanto este é um artigo que tem sido negado e desrespeitado pela maioria das políticas governamentais e devemos ter em mente que as nossas lutas por condições dignas de vida e trabalho, luta esta que é portanto por condições de fazer valer um projeto democrático popular de educação, estão também justificadas "em nome da Lei".

Art. 24º - A educação básica (...) será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar; II - a classificação pode ser feita: a) por promoção; b) por transferência; independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola; V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa; b) possibilidade de aceleração de estudos; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries; d) aproveitamento de estudos; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação.

Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de 8 anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão. Parágrafo 1º - É facultado (...) desdobrar o ensino fundamental em ciclos. Parágrafo 2º - Os estabelecimentos (...) podem adotar (...) o regime de progressão continuada. Parágrafo 4º - O ensino fundamental será presencial.

Estatuto da Criança e do Adolescente

Como superar o distanciamento entre o legal e o real?

Sônia Guariza Miranda²

O presente artigo buscará analisar em que medida a concepção, a metodologia e a gestão propugnadas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, de fato norteiam as ações voltadas à área da infância e da juventude, no Brasil, sobretudo em relação à formulação das políticas públicas nesta área.

Em princípio procurar-se-á conceitualizar o Estatuto, situando-o historicamente, para em seguida analisar o distanciamento entre o legal e o real, nos aspectos mais relevantes que se referem à metodologia de aplicação bem como à gestão das ações que competem aos diferentes segmentos da sociedade organizada sob a forma de Estado, ou mesmo sob a forma mais difusa da base da sociedade através de movimentos sociais, entidades não – governamentais, Conselhos Tutelares.

No Brasil, em termos jurídicos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a criança e o adolescente são colocados como prioridade absoluta, e de acordo com o art. 227 desta Constituição:

“ É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com ASOLUTA PRIORIDADE, o direito: à vida, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Além de colocá-los a salvo de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

A explicitação destes direitos na Constituição Federal foi o resultado de várias lutas sociais na década de oitenta no Brasil.

Na continuidade histórica, em 13 de julho de 1990 a aprovação do ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, vem a expressar os

direitos destes sujeitos, com enfoque radicalmente inovador, rompendo com as formas assistencialistas, inquisitórias e estigmatizantes tradicionais manifestas no antigo Código de Menores aprovado em 1979, em plena vigência do período da ditadura militar, (vinte anos após a declaração dos Direitos da Criança de 1959 !) que era norteado pela ótica da situação irregular do menor de conduta anti- social, tendo este conceito “menor” uma carga bastante significativa de preconceito em relação aos filhos das famílias pauperizadas, e com forte presença de práticas correcionais - repressivas.

O ECA, contrariamente à esta posição restritiva de situação irregular, avança em termos conceituais pois se fundamenta na Doutrina de Proteção Integral defendida pela ONU, com base na Declaração Universal dos Direitos da Criança, que afirma: o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à sua condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude como portadores da continuidade do seu povo e da sua espécie, e o reconhecimento de sua vulnerabilidade, o que os torna merecedoras de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual poderá atuar através de políticas específicas de proteção e defesa de direitos.

Neste novo enfoque, consolida-se o paradigma que se consubstancia em três princípios fundamentais em relação à criança e ao adolescente:

a) sujeitos de direitos – a criança e o adolescente não mais poderão ser tratados como objetos passivos de intervenção da família, da sociedade e do Estado, e sim como sujeitos com direito à liberdade, ao respeito, à dig-

nidade; entende-se que o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I) ir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II) opinião e expressão; III) crença e culto religiosos; IV) brincar, praticar esportes e divertir-se; V) participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI) participar da vida política, na forma da lei; VII) buscar refúgio, auxílio e orientação; entende-se respeito como inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais; e, finalmente, entende-se que é dever de todos zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (Art. 15,16,17 e 18).

b) pessoas em condição peculiar de desenvolvimento: “Na interpretação desta lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”(Art. 6º) – a criança e o adolescente por estarem na condição de peculiar desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e sócio-cultural, não têm acesso ao conhecimento pleno de seus direitos, não atingiram condições de defender seus direitos frente às omissões e transgressões capazes de violá-los, não contam com meios próprios para arcar com a satisfação de suas necessidades, e portanto não podem responder pelo cumprimento das leis e demais deveres e obrigações inerentes à cidadania da mesma forma que os adultos;

c) prioridade absoluta – à criança e ao

adolescente será dada prioridade absoluta em relação a: primazia em receber proteção e socorro em qualquer circunstância; precedência no atendimento por serviço ou órgão público de qualquer poder; preferência na formulação e execução de políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos às áreas relacionadas com a proteção da infância e da juventude (Art. 4º).

Em termos funcionais, o estatuto é dividido em duas grandes partes, o Livro I e o Livro II.

O Livro I contém:

- as Disposições preliminares (Art. 1º ao 6º);

- os Direitos Fundamentais (Art. 7º ao 69);

- normas quanto à Prevenção (Art. 70 a 85).

O Livro II contém:

- Políticas de Atendimento (Art. 86 a 97);

- Medidas de Proteção (Art. 98 a 102);

- Prática do Ato Infracional por Criança e Adolescente (Art.103 a 128);

- Medidas pertinentes aos Pais ou Responsáveis (Art.129 a 130);

- Conselho Tutelar (Art.,131 a 140);

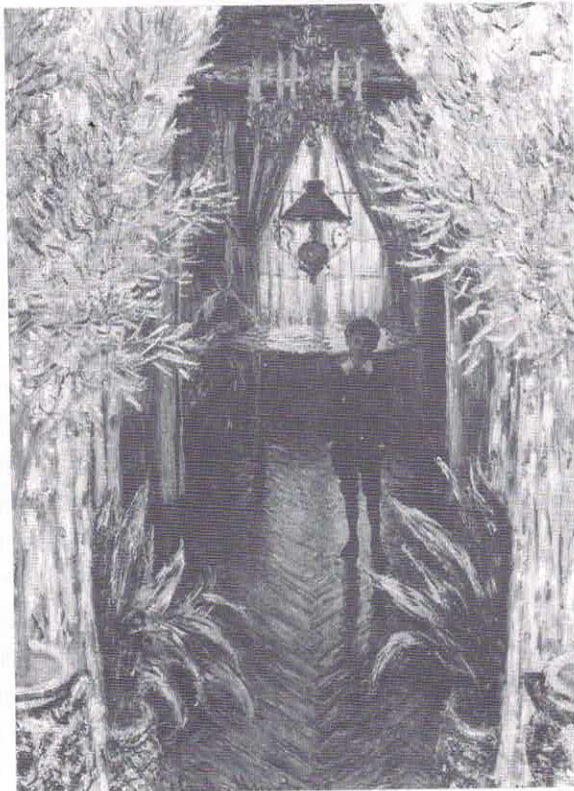
- Acesso à Justiça (Art.141 a 224);

- Crimes e Infrações Administrativas (Art.225 a 258);

- Disposições Finais e Transitórias (Art. 259 a 267)

O ECA, como é possível então perceber, se constitui em um instrumento jurídico de plena legitimidade histórica, em primeiro lugar porque se configura como uma ferramenta de cidadania pois viabiliza a todo cidadão acionar os meios para a defesa de direitos da criança e do adolescente, e em segundo lugar porque, segundo Costa (1990: 9), que foi membro da Comissão da Redatora do Estatuto da Criança e do Adolescente, este processo congregou, à época de sua formulação, inúmeras entidades, destacando-se especialmente: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor da CNBB (Confederação Nacional dos

Bispos do Brasil), a Frente Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a Articulação Nacional dos Centros de Defesa dos Direitos, a Coordenação dos Núcleos de Estudos ligados às Universidades, a Sociedade Brasileira de Pediatria, a Associação Brasileira



"Um canto de apartamento", 1875, Claude Monet

de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Cabe citar ainda na área governamental os dirigentes e técnicos ligados à articulação "Criança e Constituinte", bem como o FONACRID (Fórum Nacional de Dirigentes Estaduais de Políticas Públicas para a Criança e o Adolescente). Também é importante mencionar a frente Parlamentar pelos Direitos da Criança, articulando deputados e senadores de todos os partidos.

Em suma, o ECA resultou de uma grande articulação entre movimentos sociais, políticas públicas e o mundo jurídico do final da década de 80 e início da década de 90 no Brasil.

Segundo Seda (1991:46-7), que também foi membro da Comissão Redatora do Estatuto da Criança e do Adolescente, quem ganha força com o ECA é o Município, uma vez que se preconiza neste instrumento legal

a municipalização do atendimento dos direitos da criança e do adolescente, não significando entretanto que a União e os estados vão se livrar desse assunto, passando as responsabilidades aos Municípios. É exatamente o contrário: municipalizar quer dizer fortalecer

o Município para cobrar do Estado e da União o que lhe é devido para proteger suas crianças e seus adolescentes.

"O fortalecimento do Município é garantido por um Conselho de Cidadãos que representam entidades governamentais e não- governamentais que FAZEM VALER tudo o que é devido às crianças e aos adolescentes no âmbito das políticas e da forma como as famílias e a sociedade tratam a população infantil - juvenil."(Seda, 1991: 47).

Ainda de acordo com Seda (1991:47), em segundo lugar ganha força os cidadãos do Município que estejam empenhados na luta pela defesa dos direitos da criança e do adolescente. Em terceiro lugar, ganha força o Ministério Público através de seu representante no Município (Comarca), o Curador da Infância e da Juventude, que poderá atuar em nome da sociedade através de inquéritos, investigações e ações

judiciais para FAZER VALER direitos. Também ganha força o Poder Judiciário, através do Juiz da Infância e da Juventude, que passará a processar os que violem as regras do estatuto e garantirá judicialmente os direitos ameaçados ou violados de crianças e adolescentes."

Por tudo isso o ECA pode ser considerado como um marco referencial de avanço dentro do Brasil nesta área. E, assim sendo, pode também ser considerado como um valioso definidor de políticas públicas, devendo igualmente ser utilizado como critério de análise e avaliação das políticas públicas já adotadas nesta década de sua existência.

Em termos reais, infelizmente, muito pouco se avançou no Brasil em relação às políticas públicas voltadas para a proteção integral da criança e do adolescente, sobretudo advindos das camadas pauperizadas. Na maioria dos municípios, é visível o descompas-

entre o instrumento jurídico que o ECA representa, na defesa dos direitos das crianças e adolescente, a as práticas sociais decorrentes de inúmeras políticas públicas que ainda reproduzem modelos assistencialistas e desprovidos de consistência, ou desprovidos de uma visão emancipadora e superadora da opressão e da exclusão.

Apesar do trato cuidadoso que o Estatuto da Criança e do Adolescente imprime ao assunto referente aos direitos fundamentais destes sujeitos e ações concernentes à sua garantia, após 10 anos de sua promulgação ele ainda não alcançou sua plenitude enquanto definidor de políticas públicas em todas esferas administrativas, notadamente na esfera municipal. Persistem ainda muitos municípios sem a implantação dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, bem como dos Conselhos Tutelares.

Segundo dados do IBGE / UNICEF (Revista Isto é de 12/07/200, divulgados na Folha do CEDCA – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente - Paraná):

“Cerca de 18 mil crianças são espancadas diariamente no país; pelo menos 120 mil crianças morrem anualmente no Brasil antes de completar 12 meses de vida; em cada 100 crianças, estima-se que 41 não vão terminar o ensino fundamental; quase 8 milhões de crianças e adolescentes brasileiros trabalham, no Paraná a porcentagem é maior que a média nacional - há 172 mil crianças trabalhando: 18,7% .”

Inquestionável fator determinante para tal situação é o desconhecimento pela maior parte da sociedade do teor do Estatuto da Criança e do Adolescente. A grande maioria das pessoas no Brasil nunca leu na íntegra o ECA, e portanto nunca utilizou este instrumento jurídico com ferramenta de cidadania. Os cursos de formação de profissionais que atuam nas áreas da infância e da juventude não introduziram, nesta primeira década de existência do ECA, seu conteúdo integral como tema obrigatório. As escolas não o utilizam como fonte permanente de consulta. Os hospitais por sua vez também não possuem

esta prática de consulta. As famílias não foram preparadas a possuir um exemplar de estatuto em suas casas a fim de construir a prática de estudá-lo e consultá-lo sempre que necessário. De fato, o Estatuto ficou restrito ao uso dos juristas, de profissionais que atuam em programas de atendimento, governamentais e não- governamentais e ainda assim com conhecimentos pontuais sobre o mesmo, restritos aos seus respectivos segmentos de atuação.

Pode-se tomar como exemplo estudo feito no contexto de Curitiba, que demonstrou que o cidadão curitibano ainda desconhece o ECA enquanto instrumento de cidadania. Em evento de rua promovido na Boca Maldita, local do centro de Curitiba, pelo Fórum DCA-PR - Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, na data de 10 anos de aniversário do ECA, no dia 13/07/00, foi realizado pela comissão organizadora e outros voluntários, uma enquete com a finalidade de levantar uma amostragem do perfil informacional do curitibano sobre a questão. Dos 94 transeuntes abordados pela enquete, 44% situavam-se na faixa etária de 16 a 46 anos, e 78 % apresentavam escolaridade de 2º Grau e superior, e contraditoriamente, apesar do presumível nível de informação de respondentes com estas características, cerca de 83% demonstraram não conhecer o ECA ou ter informações distorcidas sobre o mesmo.

Diante disso, é fundamental, neste início da segunda década de existência do Estatuto da Criança e do Adolescente, implementá-lo em todo o território nacional, iniciando-se por uma intensa campanha de trabalho de formação da sociedade, envolvendo famílias, escolas, hospitais, centros de atendimento especializados, unidades de saúde, unidades executoras do Estado nas esferas federal, estaduais e municipais, universidades em seus diversos cursos de formação de profissionais da infância e da juventude nas áreas de saúde, educação, serviço social, direito, etc..

Por outro lado, na perspectiva de implementar o ECA, entendendo-o como a expressão da Doutrina de Proteção Integral à criança e ao adolescente, e entendendo-o como o

definidor na formulação de políticas sociais públicas, será necessário:

a) uma rigorosa avaliação pública, com gestão participativa popular, de todas as políticas e respectivos programas e entidades de atendimento públicas, existentes no âmbito dos Municípios destinados às crianças e aos adolescentes, nas áreas de orientação e apoio sócio-familiar, apoio sócio- educativo em meio aberto, colocação familiar, abrigo, liberdade assistida, semi- liberdade, internação (conforme previsto nos artigos 90 a 97 do ECA), tomando-se como critério da avaliação o próprio ECA, para definir quais os que devem ter continuidade, os que devem suprimidos e quais as demandas para novos modelos de atendimento; nesta análise deverão ser levados em conta os poucos avanços que têm sido realizados nas formulações das políticas públicas, notadamente nos programas aplicativos das medidas sócio- educativas referentes ao adolescente autor de ato infracional. Os modelos atuais para a medida de internação, ou seja privação de liberdade (Art.) são destituídos de condições pedagógicas reais, como o modelo das FEBEMs, sendo os outros modelos que mais se aproximam de propostas pedagógicas, também enfrentam a ausência de condições adequadas. Usando apenas um exemplo para ser analisado tomaremos o caso do Educandário São Francisco, localizado em Piraquara/PR, projetado para atender 150 internos na aplicação da medida de internação a adolescentes autores de atos infracionais, que padece hoje de superpopulação atendendo cerca de 220 adolescentes, o que inviabiliza um trabalho com condições de qualidade, apesar dos inegáveis esforços da equipe que conduz os processos operacionais, que tem imprimido um cunho pedagógico na proposta dentro dos limites colocados pela ausência de condições adequadas, passando a ser o controle de rebeliões um aspecto gerador de tensões. Tais situações requerem maiores esforços e investimentos da área governamental no sentido de uma descentralização ágil do modelo para muitos outros municípios, além de serem retomadas as determinações do ECA no sentido de serem organizadas unidades de

pequeno porte que possibilitem um trabalho mais individualizado: "As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios: (...) III- Atendimento personalizado é em pequenos grupos"(Art. 92), e ainda: " A internação deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, em local distinto daquele destinado ao abrigo, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade da infração."(Art. 123). Tudo isso sem desconsiderar que medidas de internação recebem a determinação do ECA de serem reavaliadas no máximo a cada seis meses, mediante decisão fundamentada, não devendo o prazo de internação exceder, em nenhuma hipótese, a três anos,(art. 121, paragr. 2º e 3º), o que requer sem dúvida o aporte de um trabalho interdisciplinar nas equipes operacionais, requerendo por parte dos governos maiores destinações de recursos. O não entendimento desse direito à reeducação do adolescente autor do ato infracional, tem levado alguns segmentos da sociedade a propugnar o rebaixamento da idade de inimputabilidade para 16 anos, o que contraria tanto o artigo 228 da Constituição Federal, quanto o artigo 104 do ECA que determinam : "São penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas de legislação especial", quando o que a sociedade deveria estar fazendo era lutar por melhores condições de aplicabilidade do ECA, com maior destinação de recursos, ampliação de equipes especializadas, capacitação continuada dos profissionais da área. Afora este exemplo poderíamos nos deter na análise de muitas outras medidas sócio educativas que ainda não foram implementadas pelas áreas governamentais, com a medida de semi- liberdade ou liberdade assistida e outras (Art. 112), que são deixadas para a iniciativa das ONGs, como se este não fosse o papel do Estado.

b) uma rigorosa avaliação pública das ações dos Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, nas três esferas : federal, estaduais e municipais (conforme artigo 88 do ECA, e respectivas leis complementares locais), com a necessária participação dos diversos segmentos da sociedade, com a

conseqüente definição das políticas públicas da área a partir do ECA, bem como visualização das demandas apontadas pelos Conselhos Tutelares e representantes de movimentos sociais organizados;

c) a garantia de atendimento público de qualidade, especializado para a faixa etária correspondente, e compatível com a demanda, na área de saúde, incluindo a unidade feto-gestante-recém-nato, bem como crianças e adolescente vitimizados, ou atingidos por: drogadição, maternidade precoce, doenças sexualmente transmissíveis, prostituição infanto- juvenil, doenças que requeiram hospitalização prolongada, etc., tomando-se como referência as demandas apontadas pelos postos de saúde, Conselhos Tutelares, escolas através de seus Conselhos Escolares, e movimentos organizados nas comunidades de base; A situação real hoje dos encaminhamentos é a ausência de vagas para as reais necessidades nestes casos citados, predominando as ofertas na área não- governamental, evidenciando-se mais uma vez a omissão do Estado;

d) a avaliação e análise das bases dos convênios firmados e a serem firmados com as ONGs que prestam atendimento na área da infância e juventude, estabelecendo valores compatíveis com a realidade, a partir de discussões que garantam a participação popular, tomando-se como critério as responsabilidades de cada esfera envolvida, conforme previsto nos artigos 90 a 97 do ECA, que explicitam as modalidades e respectivos critérios de funcionamento de programas a serem ofertadas por entidades de atendimento, governamentais ou não- governamentais, bem como os critérios e responsabilidades de fiscalização destas entidades, e respectivas medidas aplicáveis aos casos de descumprimento;

e) a avaliação dos programas de atendimento para crianças de 0(zero) a 6(seis) anos e 11(onze) meses, com base nos avanços teórico- metodológicos da área da educação infantil, com profissionais especializados, superando-se o modelo assistencialista e sem proposta pedagógica das atuais creches, prevendo-se a ampliação de vagas prioritariamen-

te na área pública, a partir de demandas apontadas pelos atuais espaços de atendimento nesta área, bem como levantamento de demandas através de censo a ser realizado sob a responsabilidade do Município;

f) a ampliação e fortalecimento do sistema público de atendimento às crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, com previsão de ampliação de vagas prioritariamente nas escolas públicas comuns ou especiais, bem como avaliação dos Centros Municipais de Atendimento Especializado já existentes a partir de critérios de gestão democrática, administração popular, interdisciplinaridade e relações efetivas com as escolas bem como a ampliação dos mesmos por bairros e grupos de escolas, tomando-se como referência a demanda apontada pelos próprios Centros, e ainda por escolas especializadas ou comuns através de seus Conselhos Escolares, postos de saúde e censos sob a responsabilidade do município;

g) criação de programa de apoio familiar priorizando-se as famílias pauperizadas, excluídas do modelo produtivo formal, ou vinculadas ao modelo produtivo formal e auferindo baixa renda, através de:

- organização de cooperativas em modo de auto- gestão para os trabalhadores do mercado informal de baixa renda;

- garantia de condições adequadas e dignas de trabalho aos trabalhadores do mercado informal de baixa renda;

- capacitação profissional e escolarização formal aos trabalhadores não qualificados e excluídos;

- renda mínima/cestas básicas/ bolsa escola para as famílias pauperizadas e para filhos destas famílias;

- acompanhamento escolar aos filhos de famílias de baixa renda, com assessoria pedagógica e assistentes sociais, com visitas domiciliares, cursos, círculos de discussão, etc.

- discussão de retorno ao campo de famílias que têm origem rural, mas não possuem recursos para tal, respeitada a decisão das mesmas, com garantias de condições adequadas e acompanhamento continuado por o assentamento na área rural, através de ações intermunicipais e articulação com o p

grama de reforma agrária sob a responsabilidade do estado;

urbanização das áreas de moradia da população de baixa renda (favelas, etc.), com gestão participativa, organização de grupos de moradores, definição de prioridades pelos moradores e orçamento participativo.

h) criação de um modelo articulado de políticas públicas para a criança e o adolescente, envolvendo as áreas jurídica, de saúde, de educação, de assistência, com participação dos Conselhos Tutelares e dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Nacional, Municipais e Estaduais superando-se a fragmentação hoje existente na maioria das políticas públicas formuladas.

i) dimensionamento das ações políticas dos aspectos citados nos Projetos de Lei de Diretrizes Orçamentárias dos Municípios, a partir de uma discussão com a participação da sociedade mais ampla, dos aspectos preconizados pelo Estatuto referentes aos Fundos para a Infância e Adolescência.

Em suma, muito ainda há a ser construído para a garantia dos direitos da Criança e do Adolescente. As lutas sociais ocorridas na década de oitenta que culminaram com a formulação dos artigos 204, 227 e 228 da Constituição Federal de 1988, e dois anos mais tarde com a formulação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, não podem acabar como um documento engavetado. A sociedade brasileira deve reavivar esta parte de sua história redescobrimo e aprofundando o conhecimento resultante deste processo. Essa é a única forma de garantirmos direitos às crianças e aos adolescentes, e por extensão a todos os cidadãos, buscando uma sociedade mais justa e menos excludente.

O distanciamento entre o legal e o real nunca deve ser aceito como algo normal ou natural, pois em caso contrário estaríamos

admitindo que o fator tempo por si dará conta da eliminação deste distanciamento. O que temos de fato são conflitos de concepções de ser humano, sociedade e Estado que devem ser enfrentados politicamente pelas pessoas que repudiam a injustiça social, sobretudo



"As Três Idades da Vida", 1905, Gustav Klimt

quando são afetados os mais vulneráveis como crianças e adolescentes. Isso requer luta política, que além da participação consciente das pessoas que estão indignadas contra este estado de coisas, envolve o papel de articuladores e de formuladores de políticas básicas corajosas, por parte dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, Nacional, Estadual e Municipal, com a participação direta dos Conselhos Tutelares neste processo.

Infelizmente, em termos reais, isso de fato não vem acontecendo em sua plenitude. Há ainda um determinado perfil em alguns conselheiros, que perdem sua consciência de classe como representantes da sociedade na defesa dos direitos da criança e do adolescente, passando a exercer seu poder de voz e voto, dentro dos Conselhos de Direitos, em adesão destituída de crítica em favor de proposições governistas não comprometidas com os direitos dos excluídos sociais.

A superação destas questões requer mais

do que nunca o envolvimento de toda a sociedade, e sobretudo das instituições formadoras e dentre elas as Universidades, nos processos formação da consciência crítica das pessoas de todas as camadas sociais.

BIBLIOGRAFIA:

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *O novo direito da Criança e do Adolescente*. In: Costa, Antonio Carlos Gomes da. (Org.). *A criança, o adolescente, o Município – entendendo e implementando a Lei nº 8069/90*. Fórum-DCA_ Fórum Nacional Permanente de Entidades Não – Governamentais de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente. Comissão Nacional e Comissões Estaduais "Criança e Constituinte". Apoio UNICEF. Ministério de Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. Brasília, 1990.

FOLHA DO CEDCA – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ano 2. N. 4. Curitiba/PR.

Outubro de 2000.

SEDA, Edson. *ABC do Estatuto*. In: SEDA, Edson. *O novo direito da Criança e do Adolescente*. Governo do Brasil, Ministério de Ação Social. Rio de Janeiro, 1990.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990.

¹ Artigo produzido em outubro de 2000, por ocasião dos dez anos de aniversário do ECA.

² A autora é Arte-educadora, Pedagoga, Especialista em Educação Especial- Área Mental, Mestre em Educação/ Currículo, Coordenadora do Fórum – DCA/PR - Fórum Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Coordenadora do GT-Educação Especial do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal, Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino do Paraná e Professora Adjunta do Setor de Educação da UFPR. E-mail: sguariza@educacao.ufpr.br

Diretrizes Curriculares, uma discussão

“Perguntaram, certa vez, a um filósofo: “Para que Filosofia?”. E ele respondeu: “Para não darmos nossa aceitação imediata às coisas, sem maiores considerações”, Marilena Chaui

Grupo de Estudos “A Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Pública Municipal de Ctba” (SISMMAC/UFPR)

Este artigo pretende responder à demanda criada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba ao divulgar o documento “Diretrizes Curriculares – em discussão”, em setembro de 2000. Um grupo de professores da Rede Municipal de Ensino sentiu-se então desafiado a compreender com maior profundidade e radicalidade a nova proposta para a definição de Diretrizes para a organização das escolas e, ao mesmo tempo, difundir esta discussão, que se refere ao trabalho de todos os profissionais da educação do município.¹

O intuito do presente artigo é divulgar uma análise possível do conteúdo e das implicações do documento “Diretrizes Curriculares – em discussão”, a fim de dar início e efetividade à discussão sugerida pela própria Secretaria, através de um aprofundamento da reflexão coletiva, analisando as perdas e ganhos para a escola em relação às propostas da SME.

Para esta análise, foi preciso primeiramente compreender as propostas da Secretaria de Educação para a alteração da forma de organização do tempo curricular de séries para ciclos de aprendizagem. Em março de 1999, a SME propôs a organização das escolas por ciclos, exigindo da escola um posicionamento num curto espaço de tempo – 16 dias letivos. A maioria do ensino da rede assumiu a nova forma de organização do tempo por ciclos, respondendo positivamente a esta proposta da administração.

Os projetos implantados pelas escolas, capitaneadas pela Secretaria, têm trazido impactos significativos para o trabalho educativo. A aceitação desta mudança de tempo no interior da escola vem se desdobrando em outras ações que

incluem modificações no projeto político pedagógico, nos documentos escolares, no regimento interno, assim como nas estratégias de ensino, nas relações entre escola, alunos e famílias. Cabe ressaltar que, muitas vezes, tais alterações se restringem a uma dimensão burocrática e formal.

Em última instância, é possível afirmar que todo o processo de implantação dos ciclos de aprendizagem na rede municipal de ensino de Curitiba tem se limitado a alterações nas estratégias e formas de registro da avaliação dos alunos e alunas matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O documento “A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Proposta de Implantação” (1999) se propõe a apresentar “uma proposta de discussão de bases conceituais, metodológicas e administrativas que viabilizem a organização da Rede Municipal de Ensino para a efetivação do ensino organizado em ciclos.” (p. 07) Contudo, efetivamente, as mudanças que o documento indica que as escolas devem promover limitam-se a alterações no sistema de avaliação, em relação ao registro no regimento e no plano curricular. Não se encontra, no referido documento, referências de bases conceituais e metodológicas para um trabalho pedagógico diferenciado a partir da implantação dos ciclos.

Um dos argumentos utilizados pela SME, nas reuniões com as escolas, para justificar a implantação dos ciclos em Curitiba é que a LDB/96² propõe a organização do tempo da escola por ciclos. Contudo, numa leitura mais cuidadosa do artigo 23 percebe-se que a lei aponta para diferentes formas de organização do tempo, sendo uma delas os ciclos.³

Este estudo não se deterá a realizar uma análise da LDB na sua totalidade uma vez que já existem excelentes trabalhos produzidos com este objetivo.⁴ Cabe, aqui, ressaltar alguns aspectos da legislação

que são fundamentais para a compreensão do objeto por hora tomado para análise, como o artigo 23, comentado acima, e o artigo 26, no qual se estabelece que :

“Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”⁵

Além destes artigos, outra referência adotada nesta análise é o Parecer n.º 04/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, respondendo a exigência do artigo 9º da LDB. O documento apresenta uma proposta que busca a unidade do ensino nacional, estabelecendo as diretrizes que devem reger a organização de todas as escolas do país, ainda que não aprofunde o tratamento da questão dos conteúdos, deixando-a a cargo do MEC.

Antes mesmo da aprovação do Parecer n.º 04/98 pelo CNE, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que definem conteúdos, encaminhamentos metodológicos, avaliação, etc. O aspecto que precisa ser ressaltado aqui é o caráter não obrigatório dos PCN, frente ao poder legal do referido Parecer. É interessante citar textualmente o trecho do Parecer que indica isso:

“Embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional. De todo modo, cabe à União, através do próprio MEC, o estabelecimento de conteúdos mínimos para a chamada Base Nacional Comum (LDB, art. 9º).”⁶

Esta análise precisa ser levada em conta no processo de construção de qualquer proposta

curricular, principalmente daquelas que pretendem se constituir numa perspectiva coletiva. A importância desta referência reside, sobretudo, no fato de que os documentos da Secretaria Municipal de Educação apenas citam as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Parecer n.º 04/98, deixando de tomá-las como pressuposto para a definição das Diretrizes municipais.

1. As Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba

O documento "Diretrizes Curriculares – em discussão" foi apresentado às escolas do Município de Curitiba em setembro do ano 2000, configurando-se como o resultado do trabalho de uma comissão formada por membros da equipe da Secretaria Municipal de Educação. A intenção da SME é apresentar um novo paradigma curricular que atenda as necessidades da nova organização da escola por ciclos. O objetivo do documento é trazer "um referencial curricular compatível com a perspectiva de ciclos de aprendizagem, que sirva oficialmente de subsídio à reformulação das propostas pedagógicas das escolas da rede municipal de ensino."⁷

O sentimento de perda das escolas é cada vez maior em relação ao Currículo Básico, que foi amplamente discutido desde o final da década de 80 e que norteava o trabalho pedagógico da Rede; assim como em relação aos princípios que definem as concepções de educação, homem, sociedade e trabalho, que sustentavam as áreas de conhecimento no Currículo.

Ao mesmo tempo, a escola ganha as lacunas criadas pelo vácuo da novidade, que desarticulam e desconstróem o que foi pensado e trabalhado em termos de Currículo até o presente momento. Ganha, também, Diretrizes estabelecidas sem clareza dos objetivos, que aparecem no documento sob o título de princípios: educação para o desenvolvimento sustentável, educação pela filosofia e gestão democrática do processo pedagógico.

A definição destes princípios geraram dúvidas, tais como: Esta é a parte diversificada a que se refere o artigo 26 da LDB? As diretrizes representam a exigência das características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e da clientela? Na medida em que um dos princípios se refere à gestão democrática do processo pedagógico, quem foi consultado para a elaboração das mesmas diretrizes?

Embora a SME pretenda, por meio deste documento, contribuir para o processo de construção coletiva da rede "incorporando múltiplas vozes"⁸, a elaboração do documento ocorreu sem a participação da totalidade dos professores e pedagogos da rede municipal.

A Secretaria Municipal de Educação demonstra, dessa forma, estar em descompasso com os anseios dos educadores do Município. O descontentamento é generalizado, uma vez que o documento aqui analisado não expressa a reflexão do conjunto dos envolvidos com a Educação. Vale lembrar que ele não contempla anseios dos alunos, da comunidade escolar e muito menos as expectativas dos docentes, uma vez que, efetivamente, todos estes ficaram aliados do debate.

Uma proposta curricular unificada e que esteja incorporada em todo o sistema de ensino não se implanta por decreto, pois é preciso muita discussão, estudo e elaboração conjunta por todos aqueles e aquelas que fazem a educação. Esta análise pretende contribuir na tentativa de transformação das questões apontadas como perdas em ganhos e avanços para a educação, mediante o ato que o próprio documento sugere em seu título: a discussão realizada de maneira colegiada!

Essa idéia de colegiado vem de colégio, ou do latim *collegiu*, e se relaciona à idéia de corporação de pessoas notáveis da mesma categoria, ou cujos membros têm a mesma dignidade (Dc. Aurélio). Isto é, um Colegiado é um conjunto de semelhantes, de pessoas de mesma estatura, um espaço onde o outro é reconhecido como igual. Dadas essas considerações, passemos para a análise de cada um dos princípios da Educação em Curitiba.

1.1 Educação para o desenvolvimento sustentável

Quanto à noção de desenvolvimento sustentável, há uma notável supressão da investigação filosófica. Isso pode ser afirmado quando se examina a natureza do documento. Ele não se caracteriza pela postura questionadora, analítica e sintética, tão cara àquilo que se entende por ciência. No lugar do debate, há simplesmente a apresentação do que seus autores tomam por sustentabilidade, de maneira pronta e acabada. Por isso, pode-se dizer que este documento possui lacunas muito eloquentes.

A primeira – e talvez a principal – dessas lacunas

é com relação à ausência da discussão acerca do próprio desenvolvimento sustentável. Na página 26 há uma referência ao fato de que o conceito "se generaliza a partir da publicação do relatório 'Nosso Futuro Comum', elaborado entre 1984 e 1987, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento das Nações Unidas."⁹ Há uma generalização do conceito em qual perspectiva?

Este é um conceito que se caracteriza pela sua polissemia, ou seja, pelos vários significados que lhe são atribuídos. De acordo com Foladori e Tommasino¹⁰, há aqueles que apresentam uma postura exclusivamente ecológica e outros que estabelecem relação com uma sustentabilidade social. Contudo, mesmo entre estes últimos não há consenso:

*"Para avanzar en esta distinción consideramos necesario mostrar que por detrás del concepto de sustentabilidad social hay, de hecho, dos posturas diferentes. De allí que hemos separado el segundo y tercer grupo según cómo conciben la sustentabilidad social."*¹¹

Segundo os autores, um primeiro subgrupo entende que a relação entre sustentabilidade ambiental e social é existente na medida em que a pobreza gera e é gerada pela degradação ambiental. Desenvolvimento sustentável acontece, nessa perspectiva, quando a relação entre pobreza e degradação ambiental é contornada com a adoção de medidas paliativas que envolvam a participação da população que se encontram à margem, solucionando problemas locais e tomando possível o desenvolvimento da economia, afetando minimamente o ambiente.

Essa é a perspectiva dos gerentes dos organismos de ajuda internacional, via de regra ligados à ONU. Essa é a perspectiva presente nas Diretrizes publicadas pela SME. Pois vejamos: ao relacionar esse cabedal conceitual ao trabalho pedagógico, ao cotidiano escolar, essa perspectiva impõe à comunidade e ao indivíduo o peso de decisão de querer ou não tomar seu local ambientalmente sustentável economicamente viável.

Isso leva ao escamoteamento das reais intenções contidas nesse tipo de medida. Dessa forma o Estado transfere para o indivíduo o peso dessa responsabilidade, sem instrumentalizá-lo para tanto (até porque isso é inviável, e por isso são eleitos os governantes). Ao eximir-se do papel

de implementador das políticas ambientais, perde-se a noção de conjunto, cada comunidade se fecha em sua realidade, sem possibilidades de estabelecimento de conexões entre diferentes realidades na busca de soluções para problemas comuns.

De outro lado, nas suas entrelinhas, há um projeto de construção de ser humano implícito. A utilização de uma nomenclatura proveniente da Administração é indicativa disso. Quando o texto relaciona os conceitos de interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade como princípios necessários para a garantia do desenvolvimento sustentável, na verdade espera que o indivíduo proveniente de um sistema escolar sujeito a esses princípios tenha essa postura diante de um mercado de trabalho mais competitivo e exigente. O que se espera da escola é que ela forme uma pessoa plenamente inserida na lógica do mercado capitalista atual, que necessita de mão de obra adaptada para as necessidades de racionalização da produção.¹²

Como índice dessa perspectiva, encontram-se as considerações de Valle¹³, que se valendo da associação dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, refere-se da seguinte maneira à relação entre trabalhadores e processo de produção:

"A incorporação dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e de Atuação Responsável no dia-a-dia de uma empresa requer uma mudança decultura em todos seus níveis funcionais. (...) A Educação Ambiental constitui um passo preliminar importante para a implementação da Política Ambiental da empresa que se materializará através de um Sistema de Gestão Ambiental.

A identificação dos efeitos ambientais gerados pelas atividades produtivas da empresa deve ser bem percebida por todos os funcionários, o que facilitaria sua sensibilização para participarem da solução dos problemas.¹⁴

Já numa outra perspectiva, encontram-se aqueles que defendem uma co-evolução entre sociedade e natureza, entendida como superação da pobreza e mudança nos patamares de produção, lucro e consumo com vistas à garantia da sustentabilidade ecológica. Em suma, desenvolvimento ambiental e social caminham lado a lado, sem a prevalescência de nenhum sobre o outro e a economia visa dar suporte a

esse desenvolvimento.

Uma última questão se coloca ainda: se o princípio do desenvolvimento sustentável é de ordem econômica e não pedagógica, há necessidade de mantê-lo? A nosso ver, não. Mais importante não seria instrumentalizar o aluno para, mediante a identificação de problemas ambientais e sociais, constatar quais seriam as políticas públicas necessárias para a sua solução e aprender a usar mecanismos democráticos de cobrança? Que se abra o debate. Que se efetive a discussão.

1.2 Educação pela Filosofia

O item a respeito da Filosofia tem início com algumas considerações acerca da relação entre esta e a escola. Atenta para o papel de pouco destaque que a reflexão filosófica, particularmente como disciplina curricular, desempenhou no decorrer do último século no Brasil. Os dados são apresentados de maneira meramente pontual, sem levar em conta as demandas históricas específicas de cada contexto.¹⁵

Por outro lado, a justificativa encontrada pelos redatores do documento para a inclusão da Filosofia como princípio para a Educação em Curitiba encontra amparo no paradigma pós-moderno quando pretende que esta encontre-se *"não mais como um ensino voltado à formação de discípulos que defendam uma certa corrente filosófica, mas que ajudem os seres humanos a pensar e transformar o mundo. Mundo este marcado pela acelerada produção de conhecimentos, pelo declínio de verdades, pela crise da racionalidade científica e pelo fracasso das grandes ideologias, onde o desenvolvimento tecnológico se apresenta de forma intensa, e muitos ainda se encontram à margem desse processo."¹⁶*

Cabe nesse momento um esclarecimento sobre em que consiste este paradigma. Segundo Lyotard, o pós-modernismo apresenta duas características: decreta a chamada "morte dos centros" e pauta-se numa "incredulidade em relação às metanarrativas".¹⁷

Isso implica dizer que, de um lado, não há possibilidade de que um ator social fale legitimamente em nome de interesses universais, posto que os lugares de onde se fala (os centros) não são legítimos; segundo Cardoso *"são sempre particulares, relativos a grupos restritos e hierarquizados de poder."¹⁸*

Ainda, segundo Cardoso, a incredulidade em

relação às metanarrativas:

"Significa que, no mundo em que agora vivemos, qualquer "metadiscurso", qualquer teoria global, tornou-se impossível de sustentar devido ao colapso da crença nos valores de todo tipo e em sua hierarquização como sendo universais, o que explicaria o assumido niilismo intelectual contemporâneo, com seu relativismo absoluto e sua convicção de que o conhecimento se reduz a processos de semiose e interpretação (hermenêutica) impossíveis de ser hierarquizados de algum modo que possa pretender ao consenso."¹⁹

Ou seja, vista sob este prisma, a presença da Filosofia na escola, da maneira tal como exposta nas Diretrizes, articula-se teoricamente à noção de Desenvolvimento Sustentável. Vejamos: ao defender que não há possibilidade de transformação do mundo, o enfoque de análise transfere-se para questões locais. Como já vimos anteriormente, há implicações nocivas quando essa visão transfere-se para a escola, pois retira de seu ambiente o debate de questões globais, cerceando-a das condições de estabelecer relações que extrapolam os limites da comunidade.²⁰

Além disso, cabe aqui questionar o fato de que não há hierarquização entre os saberes. Newton Duarte afirma que esta postura não passa de uma ilusão (posto que existem, sim, saberes de maior relevância social que outros) e que, ao contrário do que muitos defendem, não vivemos de fato numa "sociedade do conhecimento":

"(...) O capitalismo do século vinte e um passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado, isso não significa que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo."²¹

Ao tratar dessa forma os vários tipos de saberes, relativizando ao extremo o conhecimento por achar que ele é de fácil acesso para todos, há em conseqüência, uma primazia do método em relação ao conteúdo. Isso também ocorre em relação a Filosofia.

Os autores não deixam claro, nas Diretrizes, se a Educação pela Filosofia constituir-se-ia num

método de trabalho ou numa disciplina curricular. Não há clareza se, na concepção da Secretaria Municipal da Educação, o trabalho com Filosofia deva seguir um ou outro caminho:

“A Filosofia, para estas escolas [que já realizam projetos experimentais na área], tem se constituído em um campo de estudo e ou como uma ação pedagógica presente em todas as áreas do conhecimento, trazendo resultados positivos à ampliação da capacidade dos alunos de pensar, criar e de bem se relacionar. (sic)”²²

Contudo, devemos nos lembrar que, segundo o próprio documento, a Filosofia não se constitui nem numa, nem noutra coisa. Ela é um dos princípios que regem a Educação, fato que é do desconhecimento inclusive de quem redigiu o próprio documento. Embora, textualmente diga-se que ela é uma preocupação que perpassa todas as áreas do currículo, apresenta, contraditoriamente, a experiência do Programa de Filosofia para Crianças como possibilidade.

O Programa, concebido pelo filósofo norte-americano Mathew Lipman, propõe que a Filosofia seja uma disciplina curricular. O problema se coloca, contudo, nas motivações deste autor para a criação do programa e na maneira como este é implementado.

Segundo Trentin Silveira,²³ o que motivou Lipman a criar o Programa de Filosofia para Crianças, foram os acontecimentos de 1968, que mudaram o comportamento e o pensamento dos jovens daquela geração, criando um fenômeno conhecido como contracultura. Duas balizas desse fenômeno são o Festival de Woodstock e os protestos dos universitários parisienses, que questionavam sobretudo a autoridade ilimitada dos professores.

Lipman ficou estarelecido ao ver os resultados de tal inquietação e propôs-se a, através da Filosofia, neutralizar essa inquietação e esses questionamentos. Então o programa foi criado com esse intuito: doutrinar os jovens para que não mais questionem o mundo da forma como está organizado socialmente, contendo portanto, um caráter essencialmente conservador.

Poderia se argumentar que, contudo, a Filosofia recebeu o contributo de vários filósofos conservadores. Isso é bem verdade. No entanto, nenhum deles abdicou dos procedimentos inerentes ao conhecimento filosófico. Lipman assim deseja que se proceda no decorrer da aplicação de seu

programa. Vejamos mais atentamente porque.

Segundo sua concepção, as aulas de Filosofia seriam convertidas em “Comunidades de Investigação”, onde todos, alunos e professor teriam papéis iguais. O debate seria motivado pela leitura de “romances filosóficos” que na seqüência seriam debatidos. Os temas seriam levantados pelos próprios alunos e mais importante do que concluir algo desse debate, seria a própria realização do debate.²⁴

Isso choca-se frontalmente com as características da Filosofia apontadas por Saviani. Esta caracterizar-se-ia por ser uma reflexão radical (no sentido de ir às raízes de um problema), rigorosa (tendo como baliza um método de trabalho) e de conjunto (considerando o objeto de estudo em relação à totalidade). Sendo assim, a metodologia de Lipman de forma alguma constitui-se numa reflexão filosófica pois contenta-se com as considerações dos alunos, que dessa maneira não ultrapassam o nível do senso comum.²⁵

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares não privilegiam uma verdadeira educação para o pensar, que leve em conta o que é de fato Filosofia. Sintomático disso é a referência que se faz aos quatro pilares para a Educação no século XXI:

“Segundo o relatório para a UNESCO, realizado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o projeto educativo da contemporaneidade deve contemplar quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com outros e aprender a ser. A educação pela Filosofia, cujos princípios estão pautados no diálogo, na reflexão crítica, no respeito mútuo, na vivência de valores éticos e na aquisição de significados e sentidos, caminha nessa perspectiva.”²⁶

Triste perspectiva essa para onde caminha a educação de Curitiba, donde se exclui a principal característica da Filosofia: o aprender a pensar! Pensamento que organiza sistematicamente a apreensão da realidade, que constrói conhecimento! Que possibilita o questionamento.

“Porque não há nada mais mobilizador do que o pensamento. Longe de representar uma sombria demissão, ele é o ato em sua própria quintessência. Não existe atividade mais subversiva do que ele. Mais temida. Mais difamada também; e não é por acaso, não é inocente: o pensamento é político. E não só o pensamento político. Daí a luta insidiosa,

cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar.”²⁷

Além disso, a Filosofia antecede qualquer forma de mediação com a realidade. É condição para o trabalho científico. É princípio para a organização do trabalho pedagógico:

“As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade, através de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os. (...) Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a Filosofia quem as formula e busca respostas para elas.”²⁸

1.3 Gestão democrática do processo pedagógico

A democracia tem sido muito discutida na atual conjuntura internacional e local. Este conceito vem sendo utilizado para legitimar diferentes formas de pensar a sociedade, as relações de poder e de produção, e o próprio homem.

Já na civilização grega, pensar democracia significava garantir a participação nas decisões da pólis de somente dez por cento da população, posto que somente os homens livres possuíam estatura de cidadãos, excluindo mulheres, crianças e escravos. Cabe, assim lembrar que desde esta época até hoje pensar democracia nem sempre foi garantia de acesso de todos aos espaços de decisão e controle.²⁹

Com a ascensão do capitalismo e do liberalismo, cujo princípio comum pautava-se na defesa da propriedade privada dos meios de produção e onde o individualismo, a competitividade e a exclusão são os princípios fundamentais de organização da sociedade, a democracia se expressa em formas de participação que se efetivam na representação e delegação de poderes. Ou seja, cada um tem o direito de ser representado e não de participar diretamente.

Com isso, a maior parte da população não consegue perceber que pode e deve tomar decisões sobre a sua vida, sua comunidade e a própria sociedade, interferindo diretamente nos rumos que o poder público estabelece, fiscalizando

e controlando suas ações.

Com a reforma do Estado a partir da implantação dos princípios neoliberais, a participação tem sido vista como forma de desresponsabilização do Estado, na medida em que a comunidade é chamada a participar com o intuito de executar atividades que são inerentes à função da administração pública.

É neste contexto que a Secretaria Municipal de Educação apresenta em suas Diretrizes Curriculares a idéia de gestão democrática como um princípio que deve se restringir ao processo pedagógico intraescolar. É por entender a democracia somente na dimensão restrita ao interior da escola, que a SME apresenta a noção de autonomia "como o exercício do poder de decisão na esfera onde se faz necessário"³⁰, que se concretiza como uma autonomia tutelada, dentro dos limites estabelecidos pela própria Secretaria.

Desta forma, a autonomia se realiza como uma possibilidade de decisão local, como se a realidade da própria escola fosse uma questão única e individualizada, independente das condições materiais e concretas da realidade macro estrutural. Assim, perde-se de vista que as relações entre as escolas da rede e a SME também devem estar pautadas em princípios democráticos.

Sendo assim, segundo Gutierrez e Catani³¹, o conceito ganha uma conotação meramente jurídica. Contudo:

"Etimologicamente, autonomia é palavra de origem grega composta pelo adjetivo pronominal autos, que significa "o mesmo", "ele mesmo" e "por si mesmo", e pelo substantivo nomos, com o significado de "compartilha", "instituição", "lei", "norma", "convenção" ou "uso". O sentido geral da palavra autonomia indica, portanto, a capacidade humana em dar-se suas próprias leis e compartilhá-las com seus semelhantes ou "a condição de uma pessoa ou de uma coletividade, capaz de determinar por ela mesma a lei à qual se submeter".³²"

Aliada à noção de autonomia, as Diretrizes apresentam o conceito de participação da coletividade como uma estratégia para a resolução de problemas locais através da ação da população, que pode se efetivar por meio de parcerias com a iniciativa privada ou outros órgãos públicos, o que pode contribuir para a privatização da escola pública.

Assim, a responsabilidade pela manutenção da escola passa às mãos da coletividade, isentando

o poder público – PMC/SME – de realizar a sua função. A qualidade do ensino é vista como um problema da coletividade de cada escola, da mesma forma como as questões sociais de cada bairro são vistas como problemas daquela comunidade.

Isso expressa novamente a idéia neoliberal de que o papel do Estado não é assumir a responsabilidade pela execução dos serviços sociais, como a educação, a saúde, a habitação, a despoluição. Esta concepção de gestão se articula integralmente à idéia de desenvolvimento sustentável, que se traduz em responsabilizar a população pelas questões socioambientais, criadas pelas relações de produção da própria sociedade capitalista.

Esta forma de compreender a autonomia e a participação tem direcionado o trabalho da SME com as escolas numa perspectiva de incorporação dos princípios da competitividade, da exclusão, do individualismo, contribuindo para a fragmentação da rede municipal de ensino e para a sensação de falta de identidade coletiva entre as escolas. Na medida em que cada escola pensa a gestão sozinha, de forma atomizada, a possibilidade de construção da educação e de uma sociedade mais justa e igualitária se distancia dos sujeitos que lutam por uma democracia não burguesa.

O melhor índice dessa questão encontra-se no exercício de direção de escola. Muito embora essa pessoa seja eleita pelo conjunto da comunidade escolar, ele vive sob a égide de uma dupla contradição, segundo Paro:

"Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro lado, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade de condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tomam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua

formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos.³³"

A concepção de gestão democrática explícita nas Diretrizes se expressa na proposta de construção do projeto pedagógico, como um plano para desenvolver as ações da escola a partir das questões socioambientais, em detrimento de uma discussão sobre a concepção de homem e de mundo que se pretende formar. Um exemplo disso é a ausência da menção da participação dos alunos nesse processo e a restrição da participação da comunidade escolar apenas aos mecanismos formais (Conselhos de Escola, APPF).

Ao pensar a proposta pedagógica desconsiderando sua dimensão política de transformação da sociedade, a mantenedora demonstra a sua opção pela manutenção da sociedade excludente e de classes. Esta reorientação política, oposta aos princípios do Currículo Básico³⁴, também se expressa na proposta de organização curricular da escola organizada por ciclos de aprendizagem, na medida em que nega a importância dos conteúdos das áreas do conhecimento em sua especificidade, desresponsabiliza o poder público pelas questões sociais e não estabelece uma relação democrática entre a escolas e a SME.

Por fim, cada vez mais o direito dos alunos e da sociedade a uma educação de qualidade deixa de ser visto como um direito e passa a ser compreendido como uma contingência. Nesse sentido, nem todos têm direito a uma educação de qualidade, às mesmas condições de aprendizagem, à democratização da escola pública e gratuita.

Pensar a gestão democrática na escola implica em definir coletivamente uma concepção de homem e de sociedade, que esteja comprometida com a construção de uma sociedade unitária. Para ser verdadeiramente democrática, a gestão deve levar em consideração que, muito embora cada escola tenha em si particularidades, todas estão condicionadas pelos mesmos fatores econômicos sociais e políticos. Essas condicionantes é que devem estar no horizonte daqueles que pensam essas unidades escolares articuladas como um Rede.

2. Para concluir: recomeçar é preciso

Como pudemos acompanhar no decorrer

dessa discussão, há muito que ser revisto. A efetividade do debate deve ser estendida ao conjunto do Magistério Municipal de Curitiba, que se encontra plenamente capacitado para conduzi-lo.

Nesse sentido, as Diretrizes devem incorporar os anseios de uma categoria que é ávida por mudanças, comprometida que é com o ato de educar e ciente das implicações e limites de sua interferência na sociedade. Apenas dessa forma esse documento abandonará o status de um outro, estranho, para adquirir o aspecto de espelho, onde se refletem os princípios construídos colegiadamente e, portanto, envolvendo verdadeiramente o trabalho pedagógico e seus profissionais. Que expressem o desejo da construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

À guisa de uma conclusão, que possamos semear pelas escolas o debate. Que todos participem dessa seara. Recomeçar é preciso.

* **Participaram da elaboração deste documento:** Ana Lorena Bruel, Andréa Maria Miecznikowski, Ângelo Ricardo de Souza, Claudia Regina B. S. Moreira, Delys Hilgenberg Cavalheri, Elisiane Santana Falkowski, Fabiane Cavazotti, Flaviane Fialkowski Gonçalves, Florise Maria Fiorese, Geovane de O. Leite, Kelly L. dos Santos Toniolo, Leusy do Rocio C. S. dos Reis, Liliane de Moraes Vareschi, Márcia Barbosa Soczek, Maria Cristina E. Esper, Maria Emília Martins, Mônica Zeni Marchiori, Nilza Alberto, Suely Terezinha K. de Mello, Teresa Bilobran de Lima, Vera Lúcia Jarenko da Cruz.

1. Este grupo de estudos contou com profissionais de 21 escolas da Rede Municipal, que participaram de discussões quinzenais sobre os documentos elaborados pela SME para a implantação dos Ciclos de Aprendizagem. O grupo elaborou este artigo com o intuito de divulgar as análises construídas durante as discussões, sobretudo a respeito do documento "Diretrizes Curriculares – em discussão". As demais reflexões do grupo estão organizadas nos relatórios dos encontros, que estão à disposição de todos, no SISMMAC.

2. A aprovação da LDB n.º 9394/96, depois de sete anos de discussão e disputa política entre dois projetos que tramitaram no Congresso Nacional, trouxe várias possibilidades de mudança na organização e funcionamento da Educação Básica. O texto da lei aprovada é resultado destas disputadas e abriga idéias tanto do projeto original defendido, principalmente, pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública quanto

do projeto defendido pelo governo.

3. Lei n.º 9394/96, artigo 23:

4. Indicação de leituras: Saviani

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

6. BRASIL. CNE. Parecer CEB n.º 04/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

7. SEC. MUN. DA EDUCAÇÃO DE CTBA. Diretrizes Curriculares – em discussão. Ctba: 2000. p.11

8. *idem*, p. 2

9. CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes... *op.cit.* p. 26-27.

10. FOLADORI, Guillermo. TOMMASINO, Humberto. Controvérsias sobre sustentabilidade. Inédito.

11. *Idem*. p. 2. "Para avançarmos nesta discussão consideramos necessário mostrar que por trás do conceito de sustentabilidade social há, de fato, duas posturas diferentes. A partir disso separamos o segundo e terceiro grupos de acordo como concebem a sustentabilidade social." (tradução livre dos autores, grifos no original.)

12. Indicativo disso foi a seqüência de histórias contadas por Gunther Pauli em palestra proferida na Semana de Estudos Pedagógicos de 2001. Numa delas foi ressaltada a capacidade que os fungos têm de realizar a decomposição de matéria orgânica na natureza. Foi ressaltada a importância do que ele chamou de "tão insignificantes criaturas" na teia alimentar. Resta a pergunta: a quem cabe o papel de fungo na sociedade?

13. VALLE, Cyro Eyer. Qualidade Ambiental. São Paulo: Pioneira, s.d.

14. *idem*, p. 11-12. (grifos nossos)

15. Notório disso é a ausência de uma explicação acerca da retirada da disciplina dos currículos de Ensino Médio, quando da promulgação da lei 5692/71, que encontra suas razões no caráter tecnicista da lei, que desprivilegiou as Ciências Humanas, e na instauração do regime militar após o golpe de 1964. Toda essa reforma no ensino brasileiro contou com a chancela dos acordos MEC/USAID. Cf. GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1991.

16. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Diretrizes Curriculares – em discussão. Curitiba 2000. p.35

17. Cf. LYOTARD, Jean-François. The Post-Modern Condition. Manchester: Manchester University Press, 1984.

18. CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: ___ & VAINFAS, Ronaldo (Org.) Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p.15

19. *idem*, p. 15

20. "(...)[Construir teorias globais] supõe, antes de mais

nada, combater de frente certas tendências perversas da atualidade. Uma delas é a indiferença diante dos direitos humanos criada por um ciclo de progressiva quebra dos padrões de conduta civilizada que perduraram da Revolução Francesa até 1914, fenômeno estudado por Eric Hobsbawm. A outra é a ofensiva neoconservadora e neoliberal de que fala Pablo González Casanova, a qual, aproveitando-se da conjuntura mundial da atualidade, consegue impor um "tabu epistemológico" a problemas como os da dominação e da exploração, declarados inexistentes como objetos legítimos de estudo e debate." *ibidem*, p. 14.

21. DUARTE, Newton. As Pedagogias do "Aprender a Aprender" e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: Reunião Anual da ANPED. (24: 2001: Caxambu) inédito.

22. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA, Diretrizes.. *op.cit.* p. 38

23. TRENTIN SILVEIRA, René José. A Filosofia vai à escola? Contribuição para a crítica do Programa de Filosofia para Crianças de Mathew Lipman. São Paulo: Autores Associados, 2001.

24. É digno de nota também o fato de que, para a aplicação do método, o material não pode ser reproduzido. Deve ser adquirido junto às franquias do Programa, que realizam a capacitação docente. Os direitos de publicação são inegociáveis. Em Curitiba o trabalho é desenvolvido pelo Centro Paranaense de Filosofia.

25. SAVIANI, Demeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1987.

26. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. *op.cit.* p.42

27. FORRESTER, Vivianne. O horror econômico. São Paulo: Unesp, 1997. p.68 (grifos da autora).

28. CHAU, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 1998. p. 13

29. Finley, M.I. Aspectos da Antigüidade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

30. SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Diretrizes... *op.cit.* p. 46.

31. GUTIERREZ, L.G.; CATANI, A.M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p.59-75.

32. SCHRAMM, Fermin Roland. A autonomia difícil. In: <http://www.cfm.org.br/revista/bio1v6/autodificil.htm>

33. Indicativo disso é a dificuldade em manter as escolas com os recursos da descentralização, o que obriga as direções a, em conjunto com as APPF's, realizar eventos de variados tipos para angariar fundos para a escola. PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997. p.11.

34. Ver Currículo Básico introdução

A Ressignificação da Gestão Democrática: Igualdade, Desigualdade e Diferença

O debate atual a respeito da gestão democrática da educação encontra-se imerso num terreno de profunda ambiguidade, onde portadores de diversas e antagônicas visões de sociedade, disputam no mesmo palco a paternidade de princípios como democracia, participação, autonomia, conferindo-lhes significados diversos, embora não de forma explícita

Andréa Caldas Nunes

Professora do Setor de Educação/UFPR

A implementação dos mecanismos concretos de democratização da gestão esbarra na polissemia não declarada, contribuindo para dispersar e atomizar esforços contínuos que dêem conta de concretizar as bandeiras proclamadas.

Diferentemente do contexto do final dos anos 70, onde a luta das forças progressistas fazia-se claramente na direção da democratização se mais nitidamente com os apologistas do regime ditatorial, hoje faz-se necessário o refinamento da reflexão em torno das visões de gestão "democrática", enunciadas e pretendidas na arena educacional e social. Tal compreensão, longe de ser lograda somente a partir de jogos semânticos, deve necessariamente descortinar, no contexto e portanto, na práxis social mais ampla, os fundamentos objetivos que sustentam as diferentes concepções em debate.

I- Globalização e Neoliberalismo: as implicações para a sociedade nacional

O momento que vivemos é descrito por Frigotto (1996) como de profunda morbidez, conjugando uma crise real do capitalismo à "síndrome do fim" (da história, das classes sociais, da razão, das utopias ..), anunciada pelos apóstolos de deus mercado "Esta morbidez explicita-se hoje, tanto no processo

material concreto da reestruturação produtiva sob a lógica da globalização excludente, quanto pela superestrutura ideológica do neoliberalismo que lhe dá sustentação." (FRIGOTTO, 1996, p 76)

Trata-se, na verdade, de uma estratégia necessária como saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica, que começa a atravessar a economia do mundo capitalista, como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70. E portanto, não a opção 'natural' à saída da crise e sim, a opção dominante, bem como a interpretação dominante do significado desta crise.

Objetivamente, há um esgotamento da capacidade do estado "keynesiano" como consequência do endividamento e déficit público (outrora utilizados como forma de incremento à produção), gerando fortes surtos inflacionários desestabilizadores da economia. Há, também, uma crise de hegemonia norte-americana no contexto do mercado mundial, principalmente graças à configuração de novos pólos hegemônicos (Japão, Alemanha, etc.), bem como a industrialização dos países do Terceiro Mundo (antes meros mercados cativos).

As combinações desses fatores põem em cheque a capacidade de consumo de massa e, conseqüentemente, a produção em larga escala,

características do fordismo. As saídas dominantes, obviamente, não questionam a natureza e o modo de produção e sim imprimem a ele "uma renovada morfologia de conteúdo transitório e relativamente estável" (GENTILI, 1994, p 231), neste caso específico: a passagem do fordismo à acumulação flexível, fundamentalmente centrada na superação da rigidez do modelo anterior, com vistas a um incremento da produtividade e maior capacidade competitiva.

No entanto, o conceito de "produtividade" também sofre alterações e esta passa a ser buscada não mais através do aumento da população consumidora (como no fordismo) e sim na diversificação do reduzido mercado consumidor. Trata-se, não de produzir a qualidade em escala e sim "qualidades diferenciadas" para alguns.

Neste contexto também se insere a nova configuração da divisão internacional do trabalho, que redivide os países não mais somente em produtores e consumidores e sim, em produtores hierarquicamente diferenciados. Ou seja, o Terceiro Mundo deixa de ser simplesmente (sem deixar de sê-lo também) um consumidor em potencial para ocupar um lugar na "grande fábrica global", mais especificamente o da "linha de montagem", reservando aos países centrais o papel de "gerentes mundiais".

Este processo vem sendo denominado

como "globalização", principalmente a partir dos anos 80, tendo como ponto de partida decisivo a questão econômica e envolvendo desdobramentos importantes no campo da política, da cultura, da sociedade, da tecnologia, entre outros, cuja complexidade e dinamicidade ainda está longe de ser inteiramente compreendida, envolvida, envolvendo muitas vezes polarizações entre os que acreditam que vivem uma nova era na história da humanidade (inclusive para alguns entendida como a superação da sociedade capitalista e para outros como a sua eternização definitiva) e aqueles que não vêem "nada de novo" neste momento.

1.1. Globalização: um novo ou velho processo?

E preciso reconhecer que este processo tem, sem dúvida, raízes longínquas e já Marx, em *O Capital*, identificara o comércio mundial como o espaço de desdobramento do valor universal das mercadorias. No Manifesto Comunista apontava a internacionalização como uma importante característica e condição da acumulação capitalista, que na realização da sua máxima lei acumular, acumular" não tem fronteiras, nem pátria.

No entanto, ainda que a tendência geral já estivesse desde sempre delineada, considerando "os elementos e relações invariantes do modo de produção capitalista" propostos por Marx², há que se perceber que a conjuntura atual apresenta uma dimensão nova e desafiadora que ainda que possa ser interpretada como "uma combinação renovada de elementos antigos no âmbito da lógica da acumulação do capital" (HARVEY, 1989, p 184), tem posto em cheque muitos dos quadros de referência da ciência política, elaboradas com base na dinâmica da sociedade nacional (IANNI, 1998, p. 17), considerando que a realidade evolui mais rapidamente do que a nossa capacidade de compreendê-la.

Ainda assim, muitos autores, numa perspectiva chamada por Dowbor (1998) de saltos intuitivos, ou seja, as primeiras e provisórias generalizações de um quadro mais complexo, têm apontado alguns elementos que poderiam ser considerados como tendências estruturadoras do momento atual. Estas

envolvem, segundo o mesmo autor, a revolução tecnológica, sem o comparável avanço em termos institucionais e, portanto, com controles tíbios - como os de um "fusca" para comandar um avião moderno; o espaço supranacional regulado de fora do âmbito das nações, a polarização econômica e social cada vez mais acentuada entre as regiões e no interior delas, a urbanização colocando em cena o poder local e pondo em cheque a idéia de governo central (típica da vida rural) e as transformações estruturais do trabalho, configurando um mercado segmentado (DOWBOR, 1998.)

Estas transformações, mais especificamente as do trabalho, resultantes da combinação da revolução tecnológica, da crise de consumo e crescimento, das mudanças institucionais, e ao mesmo tempo determinadas destas, sob a lógica do capital, fazem saltar aos nossos olhos a profunda contradição vivida pela humanidade no momento atual, por nunca ter tido tanta capacidade científica e técnica para satisfazer as necessidades humanas e diminuir o tempo de trabalho necessário, aumentando o tempo livre, tendo entretanto gestado um grave quadro de exclusão, onde dois terços da humanidade sequer contam com condições de sobrevivência biológica (FRIGOTTO, 1996, P 76).

Se observar-mos uma melhoria de condições de trabalho e, inclusive, de gestão do trabalho, para um setor restrito e hierarquizado da força de trabalho, verificamos uma periferia cada vez mais composta por trabalhadores temporários, subcontratados, além da revitalização de arcaicas relações pré-capitalistas, como a "empresa familiar", o trabalho escravo e o setor ilegal (drogas, contrabando, falsificação, prostituição, tráfico de órgãos, desmatamento e outros), associados à lógica cada vez mais global e diversificada da acumulação com base na exploração humana, das formas mais sutis até as mais brutais.

Este quadro, agrava a dívida social dos países menos desenvolvidos e cria uma sociedade heterogênea e fragmentada marcada por profundas desigualdades de todo tipo - classe, etnia, gênero, religião, etc. Uma sociedade que se converte em uma justaposição de universos sociais que já quase

não mantêm vínculos entre si, debilitando-se até limites extremos a integração social e dissolvendo os laços sociais e a trama da solidariedade preexistente.

O Estado Nacional, em outras épocas alçado à condição de articulador da integração social, encontra-se em crise frente à crescente transnacionalização da economia, que reorienta e reduz a capacidade decisória do governo nacional, generalizando as injunções externas de organizações multilaterais (IANNI, 1998, p. 18)

Mesmo considerando que estas "interferências" não são novas e acentuaram-se no processo capitalista, principalmente no final do século passado e início deste, no contexto do imperialismo, tendo se intensificado a partir da Segunda Guerra Mundial, é importante ressaltar que deste período até os anos 70 " a forma de concentração do capital que constituía a base desta internacionalização aglutinava fronteiras e inter-relacionava governos" (BRUNO, 1997, p. 16) Atualmente o que se observa, cada vez mais crescentemente, é a regulação macroeconômica não mais entre nações mas, por sobre estas. Se a internacionalização pressupõe a existência das nações, ainda que em graus diferenciados de soberania, a transnacionalização ultrapassa a dimensão nacional, integrando não mais nações mas, conjugando a ação de grandes grupos econômicos, conglomerados e corporações (BRUNO, 1997).

O governo nacional, que na fase de internacionalização da economia do pós-Guerra era um importante personagem, muitas vezes tinha seus os governantes "afastados" (nacionalistas ou de esquerda, de modo geral), já que poderiam obstaculizar o expansionismo, principalmente norte-americano na época. Mas hoje encontra-se subordinado cada vez mais às veleidades das grandes empresas, que passam a praticamente definir as políticas públicas de cada país, pela lógica anárquica do mercado, e da busca ou abandono de mercados consumidores e produtores.

"O dinamismo das forças que operam no mercado mundial põe em causa várias características da sociedade nacional, tanto dos

países pobres, periféricos, dependentes, como de ricos, desenvolvidos, industrializados dominantes. A reprodução ampliada do capital, na medida em que se intensifica e generaliza, põe em causa fronteiras, códigos, constituições, moedas, estilos de gestão econômica, privada e pública, práticas de planejamento governamental e empresarial, projetos de desenvolvimento." (IANNI, 1993, p. 40).

Com isto, se reduz drasticamente a possibilidade de projetos nacionais independentes e soberanos, isto é, qualquer projeto de desenvolvimento somente pode ser proposto e realizado a partir do patamar estabelecido por uma economia política mundial (IANNI, 1993, p. 47). O Estado-Nação entra em declínio como realidade e conceito, e ainda que não deixe de existir, deve reformular-se, recriando os projetos nacionais sob outras condições (IANNI, 1995, p. 196).

O princípio de soberania nacional é posto em cheque, à medida em que crescem as injunções externas, redefinindo o papel que ocupam as forças sociais internas, no que se refere à relação com o poder estatal, acentuando o hiato histórico entre sociedade civil e Estado, em países como o nosso. O globalismo é gestado desde cima, colocando as organizações locais na defensiva, principalmente as populares.

No caso do movimento sindical, esta lógica, combinada com as transformações no mundo do trabalho e o crescente quadro de exclusão social, contribui para mergulhá-lo numa das mais profundas crises já vividas e tornando o internacionalismo, bandeira dos movimentos socialistas, predominantemente, burguês. (ALMEIDA, 1997, p. 179).

Esta destruição dos sindicatos passa a ser completamente funcional ao novo modelo de relações Capital, Trabalho e Governo. Se, no fordismo, esta tríade, embora desigual na distribuição de poderes, funcionava a partir do pressuposto da existência dos três elementos de forma institucional e organizada, na era da acumulação flexível o Capital combate a rigidez das formas institucionais, tanto as do Estado quanto as do Trabalho.

Já no fordismo e no Estado de Bem-Estar Social, ainda que em troca de uma atitude

cooperativa dos sindicatos, favorecia-se o trabalho sindicalizado, nos países desenvolvidos. Esta direção, que começa a ser buscada no Brasil a partir das lutas dos anos 80, mal tem tempo de se institucionalizar na Carta Constitucional de 1988 e já se defronta com a guinada conservadora que, no mundo todo intenta superar a resistência da classe trabalhadora, na adoção do modelo mais fluido (e inseguro para o trabalho) da acumulação flexível. Assistimos ao "assassinato" do movimento sindical, ainda no berço. O capitalismo busca se organizar, portanto, não sob as bases do Estado e do movimento sindical (mesmo dócil), mas através da dispersão e flexibilidade. (HARVEY, 1989).

A classe-que-vive do trabalho é afetada por estas mudanças não só na sua materialidade como na sua subjetividade (ANTUNES, 1997, p. 15), pondo em cheque os projetos coletivos e mesmo as lutas corporativas, em troca da instauração do individualismo e da competitividade entre os trabalhadores, como forma de obtenção de ganhos de produtividade diferenciados e excludentes ou, até mesmo, como garantia do emprego. O outro trabalhador é visto, não mais como um companheiro, mas como um adversário ou obstáculo à ascensão ou sobrevivência individual.

A lógica despótica do taylorismo é combinada com outra mais sutil e manipulatória, a dos programas de Qualidade Total, que buscam a adesão dos trabalhadores ao projeto da sua própria exploração. A classe trabalhadora se estratifica e, muitas vezes, se antagoniza com os "desempregados", estrangeiros, criando um sistema de castas internas que se degladiam e se estranham. O Poder Sindical tradicionalmente ligado aos trabalhadores estáveis, perde suas referências. As Centrais Sindicais que se colocavam frente ao desafio de aglutinar e unificar as diferentes corporações, assistem ao crescimento dos subempregados e desempregados. A luta pela inserção no local de trabalho, como alternativa de superação do burocratismo sindical, é cooptada pelo capital que estimula os sindicatos por empresa, de participação, em lugar do controle da produção.

As tradicionais estruturas de representação coletiva dos interesses populares se acham em

crise. Partidos e sindicatos percebem como sua eficácia reivindicativa e sua credibilidade sociais são erodidas pelas tendências irracionais do capitalismo liberal, que destrói precisamente as arenas nas quais, tanto uns como outros, devem desenvolver suas iniciativas. (BÓRON, 1995, p. 104-108).

Assiste-se a um esvaziamento da política, restando o "salve-se quem puder" que abdica qualquer esforço coletivo de organização e representação. É a pulverização do mercado transferida para a arena política, contribuindo para o progressivo esvaziamento de conteúdos e propósitos, como resultado do qual a democracia fica convertida "em uma monstruosa caricatura de si mesma". (BÓRON, 1995, p. 110).

A política se desterritorializa e se realiza no mundo virtual da Mídia, que atravessa diferentes esferas sociais, culturais e nações, transformando-se no "intelectual orgânico das classes ou blocos de poder dominantes no mundo" (IANNI, 1997, p. 22), deixando para trás a dinâmica das organizações populares, assentada no local, nacional ou mesmo regional e mundial. A mídia aparece como o norte, a orientação e informação que o povo anseia em tempos de insegurança.

Conformando uma homogeneidade de discurso e esterilizando os antagonismos³, consubstancia uma nova forma de "violência simbólica", definida por alguns autores como globalitarismo:

"Um fenômeno de escala global com que progressivamente vai ocorrendo a expansão de formas autoritárias que perpassam a economia, as estruturas políticas, afirmando valores éticos e padrões estéticos, que configuram um modo impositivo de organização da sociedade, embora os mecanismos democráticos permaneçam formalmente existindo." (MANCE, 1995, p.50)

Esta globalização de uma única visão de mundo, tornando globais os valores liberais sob o invólucro de neoliberalismo, tem como portadores materiais privilegiados os organismos multilaterais, que buscam a adesão e/ou a coação dos governos e das sociedades aos seus preceitos.

1.2- O neoliberalismo e o receituário para a educação

As diretrizes do Banco Mundial, no caso das políticas governamentais, configuram uma das formas privilegiadas de "plasmação de estilos de vida" (HARVEY, 1989), com vistas à sedimentação da hegemonia ideológica, necessária à implementação de um novo regime de acumulação e um novo modo de regulamentação social e política a ele correspondente mais precisamente, no que se refere à orientação, aos países periféricos, da "redução dos gastos públicos" fundamental ao pagamento dos serviços da dívida externa, bem como, na adequação educacional ao novo mercado global (preparação da população trabalhadora para ocupar os postos que lhe cabem na "esteira de produção").

No caminho da reconstrução da hegemonia dominante, faz-se necessário afastar os potenciais opositores, seja através da repressão (desmantelamento dos sindicatos, ditaduras) - uma vez que para os neoliberais "a liberdade e a democracia podem tornar-se incompatíveis"⁴ (ANDERSON, 1995, p 20), seja através da criação de um novo marco simbólico-cultural, que exclua ou redefina princípios como o direito e a democracia "reduzindo-os a sua mera formulação discursiva vazia de qualquer referência de justiça e igualdade" (GENTILI, 1994)

Não é precisamente uma casualidade que a crítica ao Estado tenha começado a aumentar no período de redemocratização da América Latina (BÓRON, 1995, p 77), uma vez que, ainda que de forma precária e inacabada, os anos 80 foram palco de importantes avanços no que diz respeito à questão democrática (mesmo nos marcos liberais) que ameaçavam romper com a "democracia de vitrine", há tanto tempo em vigor nos países capitalistas, em especial nas economias periféricas.

"O ataque ao 'estatismo' ocorre quando se descortina a possibilidade de que ele pode ser retirado da órbita da apropriação burguesa" (FERNANDES, 1996. p. 70).

A inesperada 'ressurreição' da sociedade civil no Brasil, obrigou a recolocar radicalmente os termos da questão democrática,

ultrapassando as fronteiras da matriz lockeana onde apenas o proprietário pode aspirar à cidadania

No entanto, para além das pretensões dominantes é preciso compreender as bases sobre as quais se assenta a hegemonia conservadora, que de fato vem sendo conquistada. Ou, em outros termos, por que



"Pleito Divertido" (detalhe), 1754, William Hogarth

as demandas democratizadoras dos anos 80 tiveram vida curta⁹ Gentili (1994), procura responder a essa questão articulando a desilusão dos intelectuais progressistas e a sociedade em geral, com o poder político pós-ditatorial, em quem confiaram a reinstauração democrática como forma de compensar as terríveis condições herdadas das ditaduras na região, com a incapacidade mesma destes governos de transição realizarem estas aspirações, devido a seu caráter ambíguo, caracterizado pela "continuidade negociada" do projeto de reestruturação capitalista, iniciado pelos regimes ditatoriais

Assim é que, se em 64 foi necessária a ruptura política para assegurar a continuidade do projeto econômico, nos anos 70, as pressões populares e a insatisfação com o regime fizeram da "transição lenta, gradual e segura" a opção histórica do "perder os anéis para conservar os dedos". Contudo, a democracia que se instaura a partir daí foi acompanhada por uma marcada piora das condições de vida, esvaziando-se de todo conteúdo.

Esse quadro de desilusão somado à "crise

do socialismo real" faz com que o neoliberalismo, ao se erguer sobre a anunciada morte das utopias⁵, se apresente como a única e natural alternativa tendo, o mercado, como o novo demiurgo da nova ordem, baseada na competitividade e no individualismo exacerbado.

No caso das políticas educacionais, instaura-se uma espécie de "conformismo pragmático", assentado na aceitação "de que nossos Estados se encontram quebrados financeiramente e, conseqüentemente, não existem recursos para satisfazer a cada vez mais intensa expansão do sistema. Ou seja, há um certo custo de eficiência que só pode ser pago pelas famílias, pela verbas das empresas privadas ou por aqueles pertencentes a uma instituição filantrópica e o velho modelo do 'efeito Mateo" em sua versão conservadora: os que mais têm, mais terão, e os que menos têm, menos terão." (GENTILI, 1994. p. 175).

Essa equação tem se realizado através da descentralização da gestão no que se refere a manutenção das escolas e administração, combinada a cada vez maior centralização das decisões e controle. (NUNES, 1997)

A todo o momento se reafirma que "a descentralização deve presidir a formulação dos programas de ação das secretarias-fim do MEC, em estrita observância da política ora estabelecida", cujo controle será feito através do "sistema de informações gerenciais e estatísticas educacionais", estruturado a partir dos processos de avaliação cujos parâmetros serão definidos "pelo alto"- com a participação do CONSED, UNDIME e entidades representativas das instituições de ensino superior.

Trata-se aqui, também da inversão de papéis (ao Estado, o controle e à sociedade civil, a execução). É a velha fórmula brasileira de "democracia monárquica", onde se permite que a cada espaço de tempo (um mandato), os "súditos" elejam um novo "monarca", ao qual deverão obediência e subordinação.

Contudo, além deste traço autoritário e esperto da política governamental, que transfere

as tarefas à sociedade, reservando a si a missão de controlar “os lobos” (no sentido Hobbesiano)⁷, há outra razão para se insistir nesta “participação tutelada” da sociedade - a adesão aos projetos, com a consequente redução das possibilidades das “pressões sociais (...) que condiciona indiretamente a eficiência dos mercados” (BID, PNUD)⁸.

É também neste sentido, que as diretrizes do Banco Mundial têm enfatizado a importância do envolvimento da sociedade na política educacional. A participação da “família”, nas instituições escolares, é pensada como estratégia de automatização financeira das escolas, bem como, de estímulo à competitividade entre as escolas, através da possibilidade, dos pais (consumidores), exercerem a escolha entre distintas escolas (fornecedores), o que é entendido como ingrediente fundamental para melhoria da qualidade:

“Muchos países han observado que las comunidades que participan en la administración escolar están más dispuestas a contribuir al financiamiento de la enseñanza” (BANCO MUNDIAL, 1995).

Há uma grande preocupação com a diminuição de custos do financiamento da educação, para o que são propostas uma série de alternativas, como a “parceria” com a iniciativa privada, o financiamento local e até a cobrança de “derechos” dos pais e alunos. A participação dos pais na administração tem, neste caso, um duplo sentido: convencê-los a contribuir financeiramente com a escola e buscar uma otimização dos recursos (no interesse dos próprios financiadores, ou seja, os pais).

No entanto, o Banco Mundial assinala o risco dessa descentralização como a perda de controle do governo sobre a política educacional e recomenda enfaticamente: limitar a participação dos professores às questões relativas à instrução, ensinar os pais como “administrar bem” as escolas⁹; estabelecer normas a nível nacional e mecanismos de avaliação de rendimento; definir uma clara separação entre administração local e controle central, condicionar o financiamento ao cumprimento da política central,

“Ni el plan de estudio ni el financiamiento

de la educación se ha dejado en manos de la escuela...” (BANCO MUNDIAL, 1995).

Quanto às reações e protestos que possam surgir na sociedade e, especialmente da classe média e sindicatos, sugerem-se duas medidas: introduzir as mudanças das formas de financiamento e administração, quando da ampliação das oportunidades educacionais e intensificar a participação da comunidade, para neutralizar a participação organizada dos sindicatos.

“Cuando aumenta la participación de la comunidad y los padres, así como la de los alumnos (...) puede compensar en gran parte de los intereses creados, tales como los sindicatos de maestros y la elite” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.113).

Para tanto, adota-se a estratégia da descentralização-centralização ou, em outros termos: “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas pouco em todos os gastos sociais” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Para as escolas, os professores e suas organizações, o que decorre dessa política é, além da aberta repressão, desencadeada pelo Estado, revivendo antigas práticas do período ditatorial¹⁰, o fato de que tais atitudes, se encontram quase que legitimadas, sob a ideologia do “individualismo exacerbado”, que descrê e desdenha as formas de organização coletiva, chegando inclusive a apontá-las como nefastas, sob o pretexto de serem corporativas e atrapalharem o Estado na sua missão de atender o “bem comum”.

Em suma, uma revitalização enviesada das idéias do “laissez faire”, na exaltação do indivíduo (abstrai) e do Estado neutro, num país onde sequer princípios de cidadania formal são assegurados ao conjunto da população e, ao contrário, o Estado se encontra cada vez mais manipulado por políticas de lobby de grupos políticos conservadores, mesclados à capitulação às diretrizes internacionais. Ou seja, intenta-se combater o “corporativismo” com práticas que estão inclusive aquém dele.

2.A nossa proposta

Diante deste contexto, o conhecimento disponível parece-nos ainda muito pequeno e isto tende a produzir situações de perplexidade

e desânimo, porém também estimula a realização de novos estudos e debates, que busquem vislumbrar, no interior da “nova ordem”, outras perspectivas de luta pela transformação social (ALMEIDA, 1997, p. 177). Tal busca é estimulada, não somente por uma convicção ideológica, mas principalmente, pelas contradições cada vez mais visíveis desta globalização excludente quando abdicar de projetos voltados para a transformação significa abdicar da capacidade humana de dirigir e produzir sua existência.

Sem dúvida, tal suposição não pode assentar-se numa convicção voluntarista e ingênua de que nada mudou. Ao contrário, é preciso aprofundar o nosso conhecimento da situação, que vai se tornando possível historicamente, à medida em que, o processo se desenvolve e deixa-se mostrar mais evidentemente, construindo então aproximações sucessivas, cada vez mais concretas, a partir das primeiras generalizações.

Assim é que, mesmo na defensiva, “as lutas de classe teimam em existir” (ALMEIDA, 1997, p 183), mostrando seus reflexos em alguns países, principalmente da Europa, com as primeiras mudanças dos perfis dos governos eleitos. No entanto, para além de rearticular as “lutas”, importa saber o que reivindicar e frente a quem, num período ainda marcado por ausência de alternativas concretas ao capitalismo em crise.

O risco é, em alguns casos, na tentativa de combater a globalização transformarmos o Estado capitalista no maior objeto de nossas reivindicações, convertendo-o na vítima deste processo, numa utopia regressiva e nacionalista, contrariando o espírito das boas tradições socialistas. Não devemos esquecer, sem dúvida, que o Estado ocupa papel central na configuração das relações sociais de produção, o que não é a mesma coisa que reivindicar uma cidadania tutelada. (ALMEIDA, 1997, p 184)

Vigevani (1997, p.289) nos lembra que as relações internacionais contemporâneas, ainda que contando com grande dose de coação, principalmente econômica, não necessariamente se realizam como consequência do “uso direto ou indireto da força

- meio de todo não excluído - mas, sim como consequência da percepção [ou convencimento] de que se não aderirem sofrerão prejuízos maiores." Ainda que sob a vigência de relações assimétricas de poder, estes acordos contam com formas de consentimento, ou submissão ativa. O consenso, resulta da possibilidade de auferir determinadas vantagens, e não só de evitar prejuízos, como pode-se observar com os grupos econômicos locais e os governos nacionais, e até com camadas da sociedade com a classe média (encantada pela possibilidade de consumir importados) e outros. Ou seja, trata-se não só de uma imposição, mas também de uma difusão de visão de mundo.

Esta percepção nos desloca do terreno da inevitabilidade econômica e da conspiração política e nos coloca frente à necessidade de construir a contra-hegemonia. Ou seja, já na basta só denunciar a globalização, o FMI e o Banco Mundial, é preciso fortalecer uma nova concepção de mundo alternativa e possível historicamente.

2.1.A re-ressignificação dos princípios:

Conforme mencionado no início, uma das questões fundamentais da luta contra-hegemônica, no presente momento, é a clareza com relação às diferentes visões de mundo que perfilam o debate educacional, sem contudo explicitar com clareza o projeto de sociedade a que se filiam, apostando na confusão ideológica como mecanismo de cooptação e neutralização das forças progressistas.

Especificamente, com relação à democracia, esta diferença funda-se no que Bobbio (1995), definiu como designativo das concepções de esquerda e de direita, como resposta aos que sustentam não haver mais diferenças ideológicas fundamentais entre os grupos políticos antagonistas na luta de classes.

Segundo o autor, a aspiração à igualdade constitui a razão fundamental dos movimentos de "esquerda", enquanto que a "direita", caracteriza-se pela afirmação do inegalitarismo, como necessário e útil à humanidade, por promover "a incessante luta pelo melhoramento da sociedade" (BOBBIO, 1995, p 20).

Há portanto, nas teses do neoliberalismo, uma recuperação dos conceitos da vertente liberal-econômica, assentada na diferença e no direito à propriedade, conforme propugnado por Hobbes e Locke, em detrimento da concepção democrático-burguesa, defendida por Rousseau, para quem os homens nascem livres e iguais, e não podem renunciar a esses bens e não há liberdade onde não existir a igualdade, embora trate-se, neste caso, da igualdade jurídica. Esta concepção foi seguida por Robespierre, mas foi derrotada na história da Europa. Após as décadas de 1860 e 1870, "teremos uma fusão de liberalismo e democracia, isto é, uma ampliação do sufrágio universal, da igualdade jurídica. Uma mistura que, no entanto, reafirma o direito à propriedade" (GRUPPI, 1980, p.23), sustentando seu conceito de democracia na necessária "diferença" entre os homens, sem o que não pode haver competição e emulação, que move a sociedade capitalista e os indivíduos na busca de excelência.

Este debate envolve o desvelamento de um silogismo que traduz a perspectiva conservadora, em que a diferença é tomada como sinônimo de desigualdade, para que ressaltando a primeira se escamoteie a segunda.

Entretanto, muitas vezes, as forças progressistas, ao manter intacta a premissa conservadora que dispõe a equivalência entre desigualdade e diferença, combatendo a primeira negaram a segunda, utilizando das mesmas armas, ainda que com sinais invertidos, o que não lhe subtrai o caráter lacunar. Neste sentido, no combate à situação de desigualdade, perpetrada pelo capitalismo, tendeu-se sempre acentuar os elementos de confluência, as questões comuns, secundarizando as múltiplas diferenciações que, não necessariamente, ameaçam a unidade, mas, enriquecem-na, conferindo-lhe concretude e sustentando-na sobre as novas formas.

Trata-se, portanto, de reafirmar a luta pela igualdade coletiva, como síntese das diferenças, construindo processos democráticos, conforme sublinhado por Rosa de Luxemburgo.

"Sem democracia não pode haver participação popular e sem participação

popular, o governo dos trabalhadores corre o risco de se converter numa ditadura de partido ou mesmo numa ditadura pessoal (...) Liberdade é sempre a liberdade de quem pensa de modo diferente (...) Jamais fomos idólatras da democracia formal, mas isso quer dizer apenas o seguinte: sempre distinguimos entre o núcleo duro de desigualdade e servidão recoberto pelo suave invólucro da igualdade e da liberdade formais, mas não para rejeitá-las e sim para incitar a classe operária a não se contentar com elas e a tomar o poder político, a fim de preencher esse invólucro com um conteúdo social novo" (LUXEMBURGO, citada por COUTINHO, 1984, p.65)

Significa ressignificar a luta pelo poder, na direção da democratização radical que vai além da democratização dos aparelhos de Estado ou da "livre competição pelo voto livre" (Vigevani, 1997, p 293), ou no dizer de Bobbio (1995) a luta pela democracia social e substancial, que invade todas as esferas da vida humana e transforma o "cidadão abstrato" em ser humano plenamente desenvolvido.

Isto supõe necessariamente dinamizar esta luta em âmbito global, inclusive com o debate a respeito do papel dos organismos internacionais, na direção da sociedade civil global, porém articulada às lutas concretas locais, que são ingredientes e expressões das lutas mundiais.

O global é sem dúvida o novo palco da história, mas não é um global genérico ou por sobre o local. A sociedade nacional não deixou de existir, no entanto articula-se dinâmica e contraditoriamente com as dinâmicas da sociedade global. Local e global determinam-se reciprocamente, às vezes congruentemente, às vezes desencontrando-se. Mesclam-se e tencionam-se singularidades, particularidades e universalidades. (Ianni, 1995, p 195).

Não há como ignorar os indivíduos, classes, grupos, nações, são estes que se globalizam: vivem, agem, pensam, aderem, protestam, transformam-se. A dialética entre o universal e o singular não prioriza um em detrimento do outro, mas reconhece que ambos se constituem reciprocamente, envolvendo múltiplas determinações, em que as partes produzem e reproduzem seus dinamismos e assimilam diferenciadamente os dinamismos locais. Assim

com a dinâmica do todo não se distribui uniformemente pelas partes, mas de forma desigual, combinada e contraditória (IANNI, 1995, p 205)

O desafio que se apresenta é exatamente aprender as particularidades e heterogeneidade, dentro do caráter global. Cada vez mais se impõe a necessidade de uma luta mais global e simultaneamente mais concreta, enraizada nos processos concretos. Lutar para transformar o local de trabalho e simultaneamente todo o mundo, sabendo que não há apriorismos mas simultaneidade dialética e portanto dinâmica, onde o obstáculo gera e dificulta a necessidade e a condição de transformação. Lutar por articular a classe-dos-que vivem do trabalho, cada vez mais complexa e diferenciada, aos que não conseguem sobreviver com e sem "trabalho". Lutar na relação com o Estado e para além dele. Entender a dinâmica de desenvolvimento do capitalismo, buscando os germes da sua superação, num movimento voltado para a frente e não para o passado. E principalmente enraizar estas lutas nas práticas concretas e nos processos singulares, a fim de que tenha a "força das crenças populares", num movimento que vai além do local, sem, no entanto descuidá-lo. Sem dúvida, não há receitas, e ao contrário estamos longe da possibilidade de qualquer equacionamento definitivo. Há no entanto uma imperiosa necessidade de manter-se vivo como ser humano, realizando aquela que é a característica diferencial do mundo natural (e do mundo do mercado): a capacidade de produzir e projetar sua existência; numa palavra a possibilidade de sonhar e concretizar sonhos.

2.2 A construção da gestão democrática

Uma vez que a educação que se dirige para a 'humanização do homem' se rege pela 'universalidade' e pela 'socialização', pela constatação da desigualdade no ponto de partida e pela busca da igualdade no ponto de chegada (caso contrário ela perderia o sentido); a lógica de manter a 'saudável' desigualdade como propulsora do esforço e da conquista, defendida pelos neoliberais, chega mesmo a questionar a necessidade de educação, entendida em seu sentido pleno, ao professar

um perverso "darwinismo educacional". Não é possível pensar a tarefa da humanização às custas da desumanização de toda uma sociedade.

Trata-se então de inverter a tendência dominante na perspectiva de que é a partir da escola e da sociedade que deve ser exercido o poder de controle e o controle do poder, reafirmando o caráter público da educação e a responsabilidade do Estado pela sua manutenção.

"Democratização da administração não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos, partidos. Este controle, porém não pode limitar-se a mecanismos formais e simbólicos como a maior presença dos pais e da comunidade na escola" (ARROYO, p 44/5)

A gestão democrática vai além da simples participação e supõe a constituição de sujeitos coletivos através de "formas de organização independente porque elas darão sustentação à participação nos colegiados que são criados" (SPÓSITO, p .50). É preciso que se afirme a gestão colegiada na escola, como a idéia de que é o Conselho Escolar o órgão máximo da direção, com, sentido organizador e deliberativo, e não no sentido da assunção das tarefas de manutenção do ensino público, de responsabilidade do governo, ao contrário deve ser o núcleo de pressão e resistência, de cobrança do dever do Estado na garantia de condições para a realização do projeto político-pedagógico, gestado democrática e articuladamente, tendo em vista não só as aspirações de cada escola mas principalmente as necessidades da maioria da população.

Isso supõe que a democratização radical transcende os muros da escola e se volta para o sistema educacional como um todo (que em nenhum momento nesse "arroubo participacionista" gestado pelas esferas governamentais é questionado), o que significa retomar a luta pela democratização do Conselho Nacional de Educação, pelo reconhecimento das organizações da sociedade como legítimas interlocutoras na definição da política educacional, etc significa ainda, afirmar a

democratização da educação brasileira, ou seja a garantia do acesso a um ensino de qualidade para todos.

E finalmente, a essa luta se articula a luta pela transformação da sociedade, entendendo que a realização plena da educação está condicionada à superação dos antagonismos sociais e portanto à construção de uma sociedade igualitária, cuja gênese é gestada a partir da sociedade atual. É preciso entender que este é o ideal a atingir, sem ignorar que as condições atuais são as de uma sociedade desigual, cuja superação se faz inclusive pelo desvelamento de seus conflitos - agir como se estivéssemos numa sociedade ideal, mascarando as contradições conduz ao imobilismo e nos distancia da luta. Portanto é necessário definir que a construção da gestão democrática se dá a partir da diversidade, do conflito, da divergência, buscando forjar o consenso possível, com os interlocutores possíveis nesta sociedade de classes. Significa pois banir a "idéia mística" de comunidade que elimina a priori a possibilidade do conflito como se todos já estivessem partilhando do mesmo ideal (SPÓSITO, p .47) e reafirmar a busca da unidade a partir do reconhecimento da organização autônoma dos diversos sujeitos coletivos, na direção da socialização do poder político e dos meios de produção.

Reafirmar a utopia da gestão democrática como "o lugar que ainda não existe mas pode vir a existir"¹ (PARO, 1987) se desejado e construído coletivamente. Reafirmar o sonho (e a luta) por uma sociedade radicalmente humana, porque sem essa crença a educação perde seu sentido e sua razão de ser, pois ela só existe, efetivamente, como busca da superação, que só é possível se for coletiva.

Bibliografia:

ALMEIDA.L.F. *Entre o local e o global: poder e política na atual fase de transnacionalização do capitalismo.* In: DOWBOR.L. {org.}. *Desafios da Globalização.* Petrópolis: Vozes, 1997,

ANTUNES.R *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* SP: Cortez, 1997.

ANDERSON. *Pery Balanço do Neoliberalismo* In: GENTILI&SADER (org.) *Pós-neoliberalismo: as*

políticas sociais e o Estado democrático. RJ, Paz e Terra, 1995

ARROYO, Miguel. *Administração da Educação: poder e participação. Educação e Sociedade. SP, 2:36/46, jan. 1979*

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial (mayo de 1995)*

BOBBIO, N. *Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política. SP, Editora da UNESP, 1995.*

BÓRON, A. *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI & SADER (org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático. RJ: Paz e Terra, 1995*

BRUNO, Lúcia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. (org.). Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.*

CORAGGIO, J.L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L et alii. O Banco Mundial e as políticas educacionais. Cortez, SP, 1996.*

COUTINHO, C.N. *A democracia como valor universal e outros ensaios. 2ª ed., RJ: Salamandra, 1984.*

DOWBOR, Ladislau. *Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, L (org.) Desafios da Globalização. Petrópolis: Vozes, 1997.*

FERNANDES, F. *A transição prolongada: o período pós-constitucional. SP: Cortez. Nova República. RJ: Zahar. 1986.*

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: CNTE e organizadores. Escola S.A. Brasília. 1996.*

GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Vozes, Petrópolis, 1995*

O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In:

GENTILI & SILVA (org.) *Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação, visões críticas. Vozes, 1994*

& SADER, E. (org.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Paz e Terra. RJ, 1995*

GONÇALVES, M.D.S. *Autonomia da Escola e Neoliberalismo: Estado e Escola Pública. PUC, SP, 1994 (tese de doutorado)*

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. SEED. *Educação: canal aberto para um novo tempo. n.º, março de 1996*

Educação: canal aberto para um novo tempo. n.º 2. maio de 1996

A Escola do Amanhã, (s/d)

Plano de Ação (s/d)

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel. Porto Alegre: L&PM. 1983.*

HARVEY, D. *Condição pós-moderna. SP: Loyola, 1992. IANNI, Otávio. A idéia de Brasil Moderno. SP, Brasiliense. 1992.*

IANNI. *A idéia de Brasil Moderno. SP, Brasiliense, 1992*

. *Teorias da Globalização. RJ: Civilização Brasileira, 1995. A sociedade global. RJ: Civilização Brasileira. 1993. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L (org.). Desafios da Globalização. Petrópolis: Vozes. 1997.*

MANCINI, Euclides A. *Subjetividade, Globalização e Totalitarismo - Elementos para um Estudo de Caso: O governo.. Curitiba. março/1998 (versão preliminar)*

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. *Planejamento político-estratégico (1995/98). maio de 1995*

NUNES, Andréa C. *Gestão democrática ou compartilhada: uma (não) tão simples questão de semântica. Caderno Pedagógico, n.2. Curitiba: APP - SINDICATO. 1999*

PARO, V. *Administração escolar: introdução crítica. Pioneira, SP, 1986*

A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa, SP (60): 51 - 53, fev. 1987*

SAVIANI, D. *Escola e Democracia. Cortez, SP, 1983 SPÓSITO, Marília. Sistemas de Ensino e Gestão Democrática (mimeog.)*

VIGEVANI, T. *Globalização e política: ampliação ou crise da democracia. In: DOWBOR, L. Desafios da globalização. Petrópolis: Vozes, 1997.*

NOTAS

¹ Vigevani (1998) destaca entre os vários autores da globalização. Roscarranc (1986). como tendo sido o que mais destacadamente contribuiu para a definição do seu significado conceitual específico, vinculando-o ao menos inicialmente aos estados marcadores.

² Estes elementos são, segundo síntese de Harvey crescimento, exploração do trabalho e dinamicidade e se apresentam no capitalismo como condições necessárias, porém inconsistentes e contraditórias, o que leva às crises constantes. (HARVEY. 1989. p. 164)

³ Fernando Barros e Silva, citando Ignacio Ramonet em *Geopolítica do Caos*, assim se refere ao Globalitarismo: "O novo totalitarismo, o dos mercados e da lógica inexorável da economia, não precisa mais sufocar os opositores, censurar a imprensa. Pelo contrário, ele os estimula na medida

exata em que toda essa ilusão democrática vai perdendo a capacidade de constituir um contrapeso ao curso autodestrutivo do capitalismo. "(Folha de São Paulo. 27/9/98)"

⁴ O chamado movimento neoliberal capitaneado por Friedrich Hayek defende a desigualdade como condição de exercício da liberdade, resgatando os princípios do "liberalismo econômico" que postulam a "democracia dos proprietários" (LOCKE - 1632-1704)

⁵ Francisco de Oliveira, em artigo intitulado "Neoliberalismo à brasileira" (GENTILI & SADER (org). 1995), indica como a maior letalidade do neoliberalismo o fato de que "ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros (...) e metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista." (p.27)

⁶ COUTINHO (1984) define como característica das transformações ocorridas em nossa história a chamada "via prussiana". caracterizada pela "conciliação entre os representantes dos grupos opositores economicamente dominantes, que se expressa sob figura de reformas pelo alto (...) com a intenção explícita de manter marginalizadas, fora do âmbito das decisões as classes e camadas sociais de baixo" (p. 132).

⁷ HOBBS (1588-1679) postulava a tese de que "cada homem é um lobo para o seu próximo" e para evitar que se destruam uns aos outros criou um Estado absoluto, de poder absoluto para refrear os egoísmos. (GRUPPI. 1980. p. 12).

* Reforma social e pobreza: hacia una agenda integrada de desarrollo. Washington, 1993 - citado em Coraggio, 1996.

⁹ No órgão de divulgação da SEED/PR: "Educação"; canal aberto para um novo tempo" (n.º 1, março de 1996). informa-se que em Palmeira "16 escolas fecharam parceria com o SEBRAE-PR para implantar o Programa de Qualidade Total."

¹⁰ No ano de 1998 o Governo do Estado do Paraná, na gestão Jaime Lerner (PFL), proibiu o desconto em folha de pagamento, da mensalidade dos associados à APP-SINDICATO por duas vezes. A primeira no início do ano após os embates entre o governo e os professores quando da criação do Paraná Educação, empresa privada encarregada de contratar e gerir os recursos humanos do sistema educacional do Estado. A segunda após as eleições, em que foi reeleito, quando dos embates na discussão do Plano de Carreira, alegando inclusive que os professores teriam feito campanha eleitoral contra sua candidatura. Situação semelhante já havia acontecido, no governo Paulo Maluf no período da ditadura militar.

Transformação: palavra de ordem na educação

O questionamento que nos tem perseguido há algum tempo diz respeito a baixa auto-estima demonstrada pelos professores no exercício de sua profissão e das conseqüências pertinentes à essa insatisfação presentes nos desdobramentos da sua prática, e conforme temos percebido nos últimos anos, essa insatisfação tem aumentado principalmente neste momento de transição de paradigmas, com que essa discussão envolva diversos e complexos fatores.

Rosemeri Soares Kowaiski
Pedagoga do CEI Profª Tereza Matsumoto.

Dr. Mário de Souza Martins
Prof. da Universidade Tuiti ao Paraná e
Faculdade de Campina Grande do Sul.

Os professores queixam-se principalmente da responsabilidade de terem que assumir um número cada vez maior de incumbências, para as quais não se sentem devidamente preparados e paralelo a isso se vêem confrontados com as mudanças de ordem econômico-político-social refletidas diariamente em sua prática. E como se sente o professor diante das demandas exageradas que ultrapassam a questão da incumbência?

A cobrança social de uma postura coerente diante de tantas mudanças e conflitos tem angustiando e levado o professor a um estado geral de ansiedade, desinteresse, desmotivação e insegurança. Ao mesmo tempo que a sociedade aumenta as suas exigências com relação as atividades do professor, ela não oferece soluções para as questões com que os professores se vêem confrontados no seu cotidiano, por isso ele se sente só e conforme afirmou Mário Quitana, "o abandono não mata o jardim, mas sim a indiferença com que é olhado o abandono".

Como manter então a auto-estima frente a tamanha indiferença? A auto-estima depende

de acreditarmos que a vida deva ser vivida de acordo com determinados valores e de sermos capazes de nos comportar de acordo com esses valores. Será então que os valores dominantes na sociedade não são adequados às necessidades dos professores e por isso eles vivem em permanente conflito?

Pensamos que uma abordagem psico-sociológica seria um caminho para a compreensão do impasse que é vivido atualmente pelo professor. Ela nos ajuda a reconhecer nossos desejos, com a intenção de que a aceitação de nós mesmos nos dará condições a aceitar melhor o outro. Esta abordagem nos daria chance de descobrir quem é esse individuo que sofre e deseja dar-se a conhecer. Como ele é? Como vive? Como pensa? Como age? Quais são suas necessidades profissionais e particulares?

Seu sofrimento nos fala de um sujeito concreto, com particularidades intransferíveis, atuando em uma sociedade em constante mudança. Será que a causa da sua angústia não estaria na exigência que lhe é colocada através de políticas educacionais, cursos de formação e propostas educacionais formuladas para um ser generalizado e estereotipado ao qual ele não corresponde?

Precisamos discutir o professor sob novas bases conceituais, discutir não somente sua ação no interior das instituições, mas fundamentalmente a figura do professor, como

um ser humano, sujeito a todos os conflitos existentes na sociedade, uma visão do professor por dentro, considerando seus variados aspectos e relações, numa perspectiva psico-sociológica.

Achamos que conhecemos o professor, mas que dados temos sobre sua realidade? Qual é o seu perfil sócio-econômico-político-cultural? Que projeto de vida possui? Que projeto traz consigo para a instituição em que atua?

Deseja-se conhecer a realidade do aluno por dentro para que as políticas educacionais, currículos e métodos sejam adequados, mas quando iremos conhecer a realidade do professor? Fussari afirma: "A prática pedagógica é uma prática social, e que portanto a condição do educador interfere na sua atuação profissional, a questão das condicionantes tem um papel relevante."

Isto reforça a certeza de que precisamos ver o professor de uma forma mais integrada, olhar para ele não apenas como mão de obra, mas percebê-lo uma pessoa com necessidades intelectuais, emocionais, físicas, espirituais e sociais. Portanto, é fundamental primeiramente compreendê-lo na sua totalidade, e de posse disso verificar quais são os elementos que influenciam a sua prática, depois então, engajá-lo, responsabilizá-lo por uma prática de suma importância, ou seja, a formação do cidadão.

Os educadores têm dificuldade em admitir que as famílias não conseguem valorizar os

próprios filhos, e que por isso o professor tem que pensar a cidadania e a desvalia em sala de aula. E é neste contexto que a função de mestria será importante, na medida em que irá formar uma geração, a pós-moderna. É sobre o significado desta profissão que o professor precisa parar para pensar e tomar uma posição, na medida em que esta realidade o impacta diariamente.

Sobre isso nos fala Imbemón: "Estamos vivendo uma crise social, de valores em nível institucional, familiar, educativo, é uma mudança de paradigmas, é preciso uma mudança uma reestruturação radical, e ainda estamos fazendo uma formação de professores como no século passado. Primeiro os/as professores/as não foram formados para a diversidade, mas para uma instituição uniformizadora, uma escola segregadora. Agora lhes é pedido para respeitar as diferentes culturas, aprendizagens, mas eles não sabem como, porque não têm os instrumentos intelectuais para fazê-lo, só será possível estabelecer a diversidade se as pessoas forem capazes de ter diálogo e convivência."

Percebemos um enorme déficit, com referência ao valor do/a professor/a. Há falta de reconhecimento social, as vezes explicitado no próprio discurso do/a professor/a que se diz incompetente e desnecessário. E como poderia ser diferente? Valor e reconhecimento, onde e como se conquista? Neste sentido estamos abordando alguns aspectos que se configuram e merecem ser discutidos: a formação do professor e a atual ordem político-econômico-social.

A formação do professor/a hoje

A formação do professor hoje não pode mais deixar de ser pautada numa visão crítica da sociedade, mas o que se constata é que os currículos cada vez mais se distanciam da análise e reflexão sobre a realidade concreta tanto do professor quanto dos alunos, tomando por isso a prática do professor mais conservadora e despolitizada.

As formas de organização curricular propostas pelas políticas educacionais são hoje delegadas ao professor para que ele decida sua própria prática, entretanto o professor não foi formado para esta demanda, ou seja não possui os instrumentos metodológicos para pensar a realidade de forma crítica. Então o

que se vê é a reprodução das práticas dominantes.

A formação do professor deve ser contemplada por uma política que privilegie não só a instrumentalização do professor para trabalhar com o conhecimento e dominar o processo didático-pedagógico, mas fundamentalmente a formação do professor deve ser calcada num fazer pedagógico adequado à realidade em que ele está envolvido e que traga para o professor a satisfação no desempenho do seu papel. Uma formação que não se restrinja à formação acadêmica, mas sim um processo contínuo.

A formação do docente não deve se restringir ao ensino universitário, mas se tomar um processo permanente, em que o professor se responsabilize pela sua formação contínua, acompanhando o próprio movimento da sociedade, que demanda essa necessidade. O/A professor não pode sair da universidade e pensar a si próprio como se tivesse entrado numa forma e que acabado o curso estivesse pronto/a para a sua inserção no mercado de trabalho, sem precisar de uma reciclagem permanente. Nem se pode admitir, por um lado, que na faculdade lhe seja transmitida a ideologia de que o estudante no final de seu curso é um produto acabado, e por outro lado, que no exercício da sua profissão a sua formação seja decidida nos gabinetes. É preciso que o professor tenha autonomia para que decida sobre a sua formação acadêmica e continuada, ou seja, que lhe seja permitido usar como elemento de reflexão a sua própria prática, proporcionando elementos de análise e superação.

Esta formação a partir da prática é denominada por Schön (Apud Garcia, pg. 60), reflexão-na-ação, ele nos diz: "...é importante frizar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo das suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências

que rodeiam e impregnam a própria experiência vital."

Isto sugere uma formação pautada nas inter-relações pessoais dentro e fora da escola pois o professor é um sujeito da cultura que participa do processo de constituição da identidade sua e do aluno como ser social..

A nova ordem político-econômico-social

Em tempo de mundialização do capital, onde a ordem econômica é imposta a todos os setores da sociedade sob as mais variadas faces é urgente não só refletir sobre a formação do professor, mas também sobre a função social da escola. Essas transformações ditadas, prescritas que afetam o mundo do trabalho tem dado a atividade do professor uma dimensão meramente utilitarista uma vez que o bom trabalhador é aquele que segue a prescrição, onde o real conteúdo da sua ação se esvazia num discurso de competências e habilidades. Esta ordem extensiva da economia e político do Estado para a educação vem construindo uma nova cultura que distancia cada vez mais o professor do perfil do intelectual.

O que observamos é que desde o surgimento da sociedade de massas o espaço crítico de discussão e de formação de indivíduos e grupos foram sendo cada vez mais reduzidos. A formação e atuação dos professores passa por uma crise de perda de poder, no que se refere ao seu trabalho e ao seu papel na prática e na reflexão desta prática. O que está posto nas políticas públicas no campo do magistério é uma ação subordinada a divisão técnica e social do trabalho, onde os professores desempenham tarefas cada vez mais técnicas e padronizadas objetivando eficácia e eficiência no gerenciamento e controle do conhecimento. Desta forma vivemos o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central.

Historicamente o professor foi instrumento de reprodução da cultura dominante no interesse do bem comum, no caso do Brasil, dos interesses corporativos capitalistas, que deslocaram o conceito de conhecimento e poder da ótica das ciências sociais para uma prática ideológica de uma sociedade de mercado. O que resultou desta mudança foi a redução do

pensamento crítico à dimensões meramente técnicas.

Neste modelo neo-liberal o conhecimento é considerado útil de acordo com a sua capacidade gerencial (conhecimento padrão) de ordem prática, desvalorizando o trabalho intelectual e crítico ficando a ação do professor focada no desenvolvimento de habilidades e competências. Assim os professores vão sendo considerados obedientes servidores, desempenhando ordens ditadas por outros e cada vez menos considerados pessoas críticas, criativas e dotadas de imaginação e que podem transcender a ideologia dos métodos e meios.

Essa prática utilitarista da racionalidade tecnocrática impõe tarefas vazias prescritas por políticas gerenciais afastando cada vez mais o professor da produção e avaliação de currículos das decisões sobre o que é importante ensinar, das discussões de questões fundamentais na Educação. A desqualificação do trabalho do professor obriga a repensar a natureza do trabalho intelectual.

A professora como Intelectual Transformador

Toda atividade humana envolve forma-pensamento e depende da inteligência, assim a atividade do magistério envolve as funções de conceituar, planejar e também de implementar e executar. O que temos visto é apenas as duas últimas funções sendo desempenhadas na atual forma de divisão do trabalho, pois os professores têm pouca penetração nas decisões políticas, econômicas e ideológicas da sua atividade profissional.

O conceito do professor como intelectual pode fundamentar uma postura teórica para luta contra esse tipo de imposição ideológica e pedagógica. Na formação do professor esse conceito (intelectual: seres críticos, reflexivos e criativos, que têm o papel de educar para o desenvolvimento dos princípios necessários à ordem democrática) tem sido omitido, subjugado a políticas públicas que impõem uma lógica de mercado para o professor que deve

ser produtivo, eficiente e eficaz, assim as instituições vão capacitando e despolitizando.

É preciso não só reconstruir a identidade do professor mas também contextualizar a função social que desempenha. Quanto à definição de intelectual podemos nos valer da



"Grande nu numa poltrona vermelha", 1929, Pablo Picasso

concepção de Herb Kohl "(...) intelectual é alguém que conhece seu tempo e tem uma larga visão sobre outros aspectos do mundo: alguém que usa sua experiência para desenvolver teorias e questões e que volta a interrogar a teoria com base em maior experiência. Intelectual é alguém que tem coragem para questionar a autoridade e que se recusa agir contra sua própria vivência e julgamento." Nesta concepção a questão central é a natureza política do trabalho intelectual.

Enquanto função social e ideológica, os professores são intelectuais transformadores que podem emergir como intelectuais de qualquer grupo e trabalha com grupos diversos no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias dentro e fora das esferas públicas. A tarefa desses intelectuais é de transformar o pedagógico em mais político e

político em mais pedagógico. Para tornar o pedagógico mais político é preciso compreender a escola como espaço onde política e poder operam a partir de uma relação entre os indivíduos e grupos, relação que leva professores e alunos a se desenvolverem no

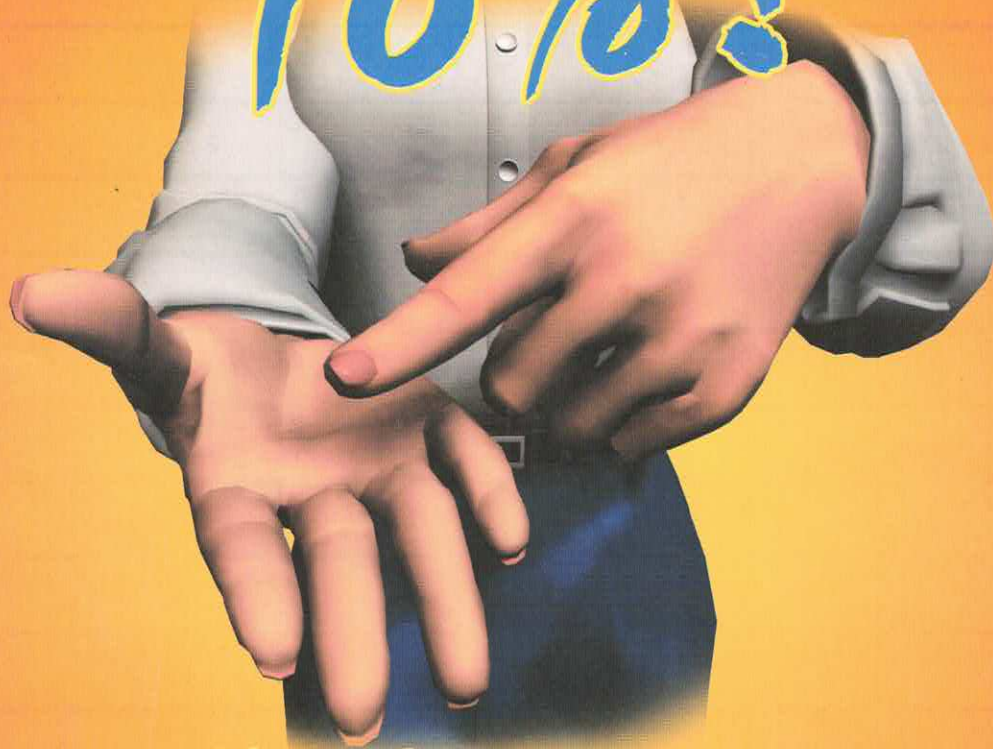
conhecimento para vencer as injustiças. Neste caso o conhecimento e poder estão ligados pois para mudar a vida para torná-la possível é necessário compreender as condições para se lutar por ela. Para tomar o político mais pedagógico há que se pensar uma pedagogia que tenha como pressupostos a problematização do conhecimento, o diálogo, o conhecimento significativo que sugere a crítica, aprendizagens sempre relacionada com experiências próximas, exercício de uma linguagem crítica e emancipatória. Esses pressupostos são a condição necessária para uma nova prática social que com certeza trará aos professores muito mais prazer no exercício da sua função.

Todos os intelectuais enquanto professores vendem sua força de trabalho e, portanto não têm controle sobre o aparelho educacional como um todo, mas no seu trabalho têm o controle do que ensinar e como ensinar, nesta autonomia de escolha e decisão é que os professores se movem de uma categoria para outra. Nestas tensões e contradições é que o intelectual transformador se constitui e leva para o seu campo de trabalho o princípio da construção de uma sociedade mais justa.

Bibliografia

- IMBERNÓN, Francisco, *A Educação no Século XXI - Os Desafios do Futuro Imediato*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GARCIA, Carlos Marcelo, *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*, in Nóvoa. Antônio (org.) *Os professores e sua Formação*, Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1995.
- GIROUX, H. *Escola Crítica e Política Cultural* 2.ed. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1988.
- KOHL, H. *Examining closely what we do Learning*. Ago. 1983 Apud Giroux, H. 2. ed. São Paulo: Cortez Ed. e Autores Associados, 1988.

TANIGUCHI
CADÊ MEUS
10%?



não é propina,
é promessa!!!

CAMPANHA DE LUTAS
2002

SISMAC



CUT

RESISTIR
CONQUISTAR
YAYAY
SISMAC - CUT

