

AS REFORMAS EDUCACIONAIS E SUA INFLUÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: EM BUSCA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA.

Rosane Carneiro Sarturi*

Para compreender o presente se faz necessário conhecer o passado, para que o futuro não seja visto como um fato dado e determinado. Tampouco podemos desconsiderar o passado como mais uma informação a ser guardada nas gavetas positivistas, é preciso pois conhecê-lo para (re) interpretá-lo à luz do presente que hora vivemos diante das reformas¹ educacionais que foram sendo preconizadas ao longo das últimas décadas na história da educação brasileira e porque não dizer da América Latina.

A avaliação não obedecerá uma ordem linear, porque a apresentação da história como uma sucessão de fatos não permitiria ao leitor estabelecer as relações dinâmicas que forjam as bases histórico-sociais do que autores atuais estão denominando de gestão escolar, conceito que vem ganhando força como uma ação democrática, mais participativa do que representativa².

A preocupação com a educação passa a se fazer presente, especificamente na sociedade brasileira, quando:

o nacionalismo e o trabalhismo getuliano, que prometiam o desenvolvimento industrial do Brasil, associado ao 'bem estar social', defendiam a tese de que o Estado deveria responsabilizar-se em maior grau diante da necessidade de distribuição da educação para as 'classes populares'. (Ghiraldelli Jr, 2003, p. 111)

Porém, a política social foi mais verbalizada do que executada e apenas no governo de JK³ retorna a tese desenvolvimentista. É o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) que vai difundir mais intensamente o ideário do nacionalismo desenvolvimentista, atrelando "o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma 'educação para o desenvolvimento', ou seja, o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante" (Guiraldelli Jr., 2003, p. 112). O que para JK significava educar para o trabalho desde o ensino primário.

Sob a égide do desenvolvimentismo o papel do ensino público reverte-se para o mercado de trabalho e hoje bem como denuncia Gimeno Sacristán, no seu livro

* Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria, Doutora em Educação pela UFRGS, realiza pesquisa com o cotidiano escolar, buscando não apenas compreendê-lo, mas transformá-lo.

1 Segundo Gimeno Sacristán, em palestra proferida em Valencia, no dia 15/05/02: «Sobre la educación pública de cualidad»- reforma são as propostas governamentais que têm a pretensão de promover mudanças no sistema educativo formal.

2 Para aprofundar acerca destes modelos de gestão democrática ler: Boaventura de Souza Santos "Reinventar la democracia, reinventar el estado".

3 Como era chamado o Presidente da República Juscelino Kubitschek.

intitulado "Poderes inestables en educación" (1998), está sendo engolido pelas leis de mercado. É no cenário destas propostas que ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 4024/61.

Entretanto, com o golpe militar de 64 "a idéia do desenvolvimento de uma política educacional integrada à política social, rumo ao Estado de Bem Estar Social⁴, foi postergada (Ghiraldelli, 2003, p. 116). Adotando o modelo da universidade como empresa, promovendo a racionalidade, a eficiência e a produtividade, previstas nos acordos MEC- Usaid, a reforma do ensino superior de 68, pela Lei n. 5.540/68 trouxe para o País não só o capital estrangeiro, mas o ideário empresarial americano fundamentado nas idéias tecnicistas de Henri Ford⁵ e Taylor⁶, teoria que Gramsci (1978) vai estudar sob o título "Americanismo e o Fordismo".

A primeira reforma da Lei 4024/61 ocorreu no auge da ditadura militar, que mascarada pelo "milagre econômico" foi aceita pelo professores que não questionaram os princípios tecnicistas da legislação, já difundidos na reforma universitária de 68.

Desenvolvimento X educação: a transferência das teorias empresariais para a educação

Em 1984, Maria de Fátima Costa Félix escreve sobre a administração escolar e assume já no título de sua obra a problemática da transferência das teorias empresariais para a educação, fazendo um análise crítica da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar. Denuncia que a administração escolar não construiu um campo teórico próprio, transferindo os princípios empresariais para a educação, com o objetivo de corresponder as expectativas da sociedade. (Félix, 1984, pp. 55-78)

A transferência destes pressupostos para a educação obedeceu o mesmo critério adotado pela aplicação do método da investigação científica para as ciências sociais, a generalização de princípios, o interesse em controle técnico e a racionalização do trabalho humano, sempre em busca da eficiência. Tais pressupostos desconsideram as características subjetivas dos sujeitos que participam da escola, construindo um espaço que gerencia os interesses do capital privado e não dos

4 O Estado do bem-estar deveria ser o responsável pela vida de seus cidadão, introduzindo-os na vida social e tornando possível construir um modo de vida sem classes, fraterno e cooperativo,. Na Europa tal teoria chegou mais perto de seus objetivos, porém nos chamados países dos "sistemas capitalistas tardios" vivem uma série de pressões e intensificam a exclusão social. Ler Keane (1992).

5 Industrial norte-americano, que em 1913 introduziu em sua fábrica de automóveis a "produção em série", dividindo o trabalho em tarefas encadeadas, nas quais o trabalhador utilizaria movimentos mecânicos e faria apenas uma parte do produto, a conhecida linha de montagem das montadoras de automóveis que hoje são realizadas pelas máquinas, agravando a crise de desemprego que assume espaços mundiais, agravados pela globalização que permite a estas empresas flutuarem de um lugar a outro em busca de mão de obra mais barata. Este método promovia a aceleração da produção e a separação das tarefas de pensar, planejar e executar, racionalizando o trabalho. Esta teoria pode ser ilustrada pelo clássico filme de Charles Chaplin "Tempos modernos", no qual o ator principal passa a agir mecanicamente.

6 Engenheiro norte-americano que viveu entre 1856 e 1915, estava preocupado em aumentar a produção, para isso estudou sobre o tempo gasto pelos trabalhadores no manejo das ferramentas e propôs a racionalização destes movimentos, diminuindo o controle destes sobre o maquinário e consequentemente evitando que eles pensassem em paralisação do trabalho.

anseios de da escola, que figura como um "Aparelho ideológico do Estado", expressão usada por Althusser (1983) quando denuncia a escola pública como um aparato do Estado responsável pela reprodução da estrutura social.

É então, na década de 70, que apesar das denúncias de Althusser, Bordieu; Passeron na Europa, é implementado no Brasil o modelo tecnicista para a educação. A escola começa a ser vista conectada diretamente com o desenvolvimento econômico e a organização do trabalho defendida como um interesse de cunho social, o que na verdade maquia a manutenção do *status quo*.

Pressupostos fortalecidos pelas colocações de Gimeno Sacristán (1998, p. 256) acerca das reformas educacionais dos anos noventa na Espanha, que mantiveram as características de re-estruturadoras, apoiadas em princípios de equidade, qualidade, diversidade e eficiência, cuja preocupação maior é a alteração das regras do sistema educacional e não o compromisso dos profissionais com a educação. Na verdade o que pretendiam era controlar o sistema escolar e, conseqüentemente todos àqueles que o constituem..

A organização do trabalho como forma de controle social⁷

A partir do modelo taylorista de organização do trabalho foram sendo construídas ferramentas não apenas para administrar o trabalho, mas também para a estabelecer uma visão do trabalhador (Machado, 2000, pp. 34-58). Ao analisar a reforma provocada pela LDB lei n. 5692/71 Ghirdelli Jr (2003, p. 143) concluiu que os princípios liberais presentes na democracia da década de 50 destacados na LDB Lei n. 4024/61 foram esquecidos, porque a reforma "manifestou os princípios da ditadura militar", o que pode ser conferido pelas determinações referentes a "racionalização do trabalho escolar e da adoção do ensino profissionalizante no 2º grau de forma absoluta e universal."

Nas propostas da Lei n. 5692/71 os militares trouxeram para o cenário educacional a figura dos especialistas em educação, constituindo o que Arroyo (2000, pp. 217-218) chamou de fragmentação da categoria, orientados pelas teorias empresarias que possuem interesse em controle técnico, eficiência, eficácia. Passa a consolidar-se o grupo que planeja e o grupo que executa, fortalecendo assim a dicotomia entre o pensar e o fazer, a teoria e a prática, aquele que investiga e àquele que é investigado.

Este movimento criou os cargos de: administrador escolar; supervisor escolar, inspetor de ensino e o orientador educacional, que chegaram ao cenário das escolas para exercerem atividade de educação, como os "especialistas", que centralizavam o poder e passaram a administrar a escola de uma forma centralizadora. Tais pressupostos encontraram nos acordos MEC-Usaid a orientação técnica para a formação destes profissionais que amparados no ideário tecnicista orientaram as

7 Gramsci (1989) alerta para o controle social que o fordismo estabeleceu sobre a sociedade americana, no qual a "Lei sec", que proibia a venda de bebidas alcóolicas pode ser vista como uma medida de controle, chegou a criar a categoria dos inspetores com a finalidade de controlar seus funcionários até mesmo fora da fábrica.

práticas de administração da educação e solidificaram a existência dos “iluminados”⁸.

Na conjuntura atual estes chamados especialistas estão sofrendo uma crise de identidade, buscando a parceria e a inter-relação com seus colegas professores, visto que a gestão democrática da educação tem como interesse a emancipação dos sujeitos a partir da sua inserção na gestão da escola.

Um planeja e o outro executa: a fragmentação entre professores e especialistas

Essas bases histórico-sociais cristalizaram a dicotomia entre os profissionais da educação, passam a existir os que administram e planejam e àqueles que executam. Desta forma a administração da educação no Brasil, ao adotar os princípios de racionalidade técnica dividiu o trabalho e propiciou o descomprometimento destes profissionais com a escola. Esta afirmação fica evidenciada quando ao realizarmos pesquisa com o cotidiano da escola⁹ percebemos a ausência de uma cultura de participação, fortalecida nos cursos de formação de professores, quando estes continuam dividindo-se entre os que “dão aula” e os que “administram a escola”.

O contexto atual: a administração assumindo o conceito de gestão

O discurso democrático desde muito tempo vem rondando as escolas, mais especificamente no Estado do Rio Grande do Sul, as escolas da rede pública estadual elegem seus diretores desde 1995, porém em algumas redes municipais o cargo do diretor está vinculado a um cargo de confiança da administração municipal apesar da atual LDB, Lei n. 9394/96 defender a gestão democrática da escola.

Para que a gestão da escola saia da sombra do paradigma tradicional da educação, fechado, racional, automatizado e transcenda para uma paradigma emergente, aberto, coerente e dinâmico, se faz necessário estabelecer um diálogo entre os pressupostos empresariais e a realidade da escola, para que possamos perceber que esta racionalidade não atendeu aos interesses destes cidadãos, visto que a reforma de 1971 foi um fracasso e o atual ensino médio encontra-se atrelado ao vestibular, mantendo um ensino propedêutico, que não prepara e não qualifica para o trabalho, o que nos leva a realizar uma (re)leitura dos princípios de gestão da escola e das suas bases histórico-sociais, no que tange aos sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

8 Expressão usada por Freire para referir-se aos burocratas que acreditam que podem resolver os problemas educacionais desde o seus gabinetes. Para aprofundar a leitura ler “A Educação na cidade”, onde o autor fala da experiência enquanto Secretário Municipal de Educação da maior cidade do Brasil.

9 Estudo realizado durante a elaboração da minha Tese de Doutorado na UFRGS, intitulada: “O processo de construção curricular na Constituinte Escolar: implicações e possibilidades.”

O que dizem e escondem as propostas governamentais?

A trajetória de todos nós professores e professoras iniciou muito antes da nossa opção profissional, na verdade antes mesmo de que tenhamos consciência da importância da nossa presença no mundo, enquanto sujeitos cognoscentes.

A Lei da Reforma n. 5692/71¹⁰ orientou a formação da maioria desses profissionais que hoje atuam na escola, permeada pelas políticas educacionais dos governos estaduais da federação, que a cada troca de mandato surpreendem com novas propostas. No caso do Rio Grande do Sul, podemos destacar que nos últimos vinte anos vêm ocorrendo uma alternância partidária desde 1986, variando de governo, do Partido da Frente Liberal (PFL), Partido Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), PMDB, Partido dos Trabalhadores (PT) e, atualmente PMDB.

Para efeito desta reflexão realizou-se um recorte que destaca as duas proposições orientadas pela atual LDB, Lei n. 9394/96, que possui influências das discussões realizadas na Espanha, desde a década de oitenta, denominadas: Padrões Referenciais de Currículo (1997) e Constituinte Escolar (1999), essa última recebendo um maior destaque.

Em 1995, com a troca de governo, caiu o calendário rotativo e foi reinstalada a eleição direta para diretores de escola, cuja proposta de trabalho, mais uma vez, estava voltada para a participação da comunidade escolar na gestão da escola, que não se esgota na escolha da direção.

Em 1997, os professores e professoras saíram dos seus municípios e foram se encontrar em nível regional e estadual com os demais colegas, discutindo o Padrão Referencial de Currículo (PRC), usando como fundamentação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, sendo que os demais segmentos da comunidade escolar não foram chamados, caracterizando uma participação representativa, pois não envolvia a totalidade da comunidade escolar, o convite era restrito a um representante de cada disciplina e um da Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹¹.

Cabe ressaltar que o mentor dos PCNs foi César Coll, teórico espanhol da Comunidade Autônoma da Catalunha, que estende seus estudos sobre currículo à reforma espanhola iniciada em 1982, quando em 1989 é publicado o chamado "Livro branco para a reforma do sistema educacional"¹², que antecede a "Lei

10 A Lei da reforma, n. 5692/71 em nome dos princípios de integração vertical e horizontal termina com o exame de admissão entre o primário de quatro ou cinco anos e o ginásio de quatro, transformando o atual ensino fundamental em 1º grau, composto por oito séries consecutivas. Termina com o colegial, dividido em científico e clássico e institucionaliza o 2º grau, hoje denominado Ensino Médio.

11 Com a Lei n. 9394/96 deixa de existir o Ensino Supletivo no Brasil e surge uma nova modalidade de ensino destinada ao jovens e adultos que não tenham concluído seus estudos no chamado tempo hábil.

12 O "livro branco" compreende a análise do sistema, a primeira aproximação a uma possível modificação da sua estrutura e o anúncio da profunda revisão do currículo escolar, através de um "Desenho curricular base". Com esta publicação o ministério perdeu o apoio dos professores, que acreditam estar ameaçados os seus interesses profissionais. (Fernández de Castro y Rogero, 2001).

Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educacional (L.O.G.S.E.)”, publicada em outubro de 1990. (Coll, 1999, pp. 10-12).

A proposta estadual, ao ser uma extensão aplicativa da proposta federal, denotava assim a sintonia entre as duas instâncias governamentais.

É importante destacar aqui que, embora em documento expedido pela Secretaria de Educação do Estado – Departamento Pedagógico (Rio Grande do Sul, 1986), as orientações já passassem a assumir uma conotação mais participativa e democrática, a exemplo da reforma espanhola, estes pressupostos permaneceram restritos ao papel, no caso espanhol aos Movimentos de Renovação Pedagógica (MRPs). (Fernández de Castro y Rogero, 2001, pp.59-78; Martinez Bonafé, 1999, pp. 179-216).

Esta tendência dicotômica entre teoria e prática se cristalizava porque os professores e professoras, bem como os coordenadores, não se apropriavam da teoria e adotavam uma prática esvaziada de sentido e significado, fortalecendo a idéia de que as discussões teóricas não acontecem no cotidiano da escola, pois a eles cabe apenas executar o que os especialistas “iluminados” decidirem.

O simples dizer que não cabia ao sistema criar fórmulas ou modelos de planejamento, mas sim incentivar e propiciar condições para que a comunidade escolar se organizasse e tomasse decisões pertinentes a sua realidade, visando um planejamento voltado para os anseios do grupo, não foi suficiente para a superação de práticas autoritárias e restritas a uma visão unitária de educação.

Como estas colocações eram alheias à realidade das nossas escolas porque elas estiveram sempre acostumadas a heteronomia, aqui entendida como o mero cumprimento de leis que não são suas, elas permaneciam limitadas ao dito pelo não dito.

Assim, o caminho para a autonomia e para a participação ficou truncado porque os professores e as professoras continuaram acreditando que o planejamento é uma tarefa dos “especialistas”, ressaltando aqui a análise de Arroyo (2000, pp. 217-222) sobre a “divisão” que historicamente foi construída no nosso “ofício de mestre” e, que mais uma vez o limitou a ação dos chamados especialistas da escola, a equipe diretiva.

A participação efetiva sempre foi mascarada. No período compreendido entre 1991 e 1994, foram criados os Conselhos Escolares nas escolas estaduais no RS¹³, coincidindo com a suspensão das eleições diretas para os diretores das escolas, o que atrás do discurso da gestão democrática e participativa trazia implícito o interesse em controle do Estado.

Todavia, foi manifestada a necessidade de abertura de um diálogo democrático e de uma tomada de consciência por parte dos membros dos Conselhos, o

13 A Lei Orgânica do Direito a Educação (LODE), na Espanha, regula neste país em 1985, a participação no sistema de ensino, via os Conselhos Escolares do Estado ou das Comunidades Autônomas e os Conselhos Escolares dos Centros, estes últimos visando a participação de professores, pais, alunos e funcionários no controle e na gestão das escolas. (Fernández de Castro; Rogero, 2001).

que, segundo Martínez Bonafé, em suas aulas do primeiro trimestre de 2001 na Universidade de Valencia/Espanha, passou também com os Conselhos Escolares das escolas espanholas. Pois, conforme Freire:

Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tem que fazer do futuro a pura repetição de seu presente, nem naqueles que vêem o futuro como algo predeterminado, tem ambos uma noção "domesticada" da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo, os segundos, porque estão certos de um futuro já "conhecido". A esperança utópica, pelo contrário é engajamento arriscado. Por isso que nas classes dominantes, que apenas podem denunciar a quem as denuncia e nada podem denunciar a não ser a preservação do "status quo" não podem ser, jamais utópicas nem proféticas. (1987, p. 59-60).

As colocações do autor reforçam o porquê de tais encaminhamentos terem permanecido no papel ano após ano, pois a operacionalização destas idéias tem ficado restrita à equipe administrativa que, ingenuamente, tem-se colocado à disposição da ideologia dominante, mantendo o "status quo", «uma 'realidade' prefigurada pelo discurso hegemônico» (Tamarit, 1996, p. 40).

Realidade esta que veio a transformar os membros do Conselho Escolar, em passivos conhecedores das ações e planejamentos da escola, que são elaborados sem ouvi-los antes da tomada de decisões. Em manifestações durante as reuniões, os próprios membros do conselho, que agrega representantes de todos os segmentos da escola, ao se dirigirem à equipe diretiva, eram incansáveis em afirmar que "vocês sabem o que fazem, nós confiamos em vocês."

Ao analisar a reforma espanhola da década de noventa, que preconizou a nossa atual, Gimeno Sacristán (1998, p. 264-276) alerta para a situação vigente de tais conselhos na Espanha, denunciando a presença cada vez mais marcante das regras de mercado na educação, o que pode ser percebido na discussão da "Nova Lei de Qualidade", defendida pelo governo espanhol¹⁴ no poder em 2002.

A discussão apresentada já havia sido antecipada por ocasião da aprovação da Lei Orgânica de Participação, Avaliação do Governo dos Centros (LOPEG), em 1995, com a intenção de rever as "brechas" deixadas pela LODE (Lei Orgânica do Direito à Educação) e pela LOGSE com relação à participação democrática na administração das escolas, trazendo um reforço maior aos controles e inspeções dos centros.(Fernández de Castro y Rogero, 2001, pp. 76-78).

Tais considerações poderiam ser traduzidas como as avaliações externas, as quais as escolas brasileiras de Educação Básica e de Ensino Superior vêm sendo submetidas na última década.

Sob este aspecto, cabe aqui fazer referência a Althusser (1983), quando este analisa os «Aparelhos Ideológicos do Estado», e denuncia a escola como um destes

¹⁴ Esta foi uma consideração feita por Gimeno Sacristán em palestra proferida em 15/05/2002 em Valencia/Espanha na sede das Comissões Obreiras ao falar sobre a nova Lei de Qualidade, que tem a pretensão da privatização do sistema educacional espanhol, bem como por Martínez Bonafé em suas aulas no primeiro trimestre de 2002.

aparelhos que, ao longo da história, trocou de lugar com a igreja na parceria com a família e passou a exercer, ao lado desta, a sua influência, não pela «força», mas pela «ideologia».

Ideologia¹⁵, em nome da qual os administradores/as e os professores/as como “detentores do conhecimento e do poder” possuem condições de decidir os rumos da escola, mas que acabam por não assumir esse compromisso ficando aprisionados aos pressupostos fragmentários e autoritários presentes na sua formação impregnada pelos princípios da reforma de 1971.

Esta situação reforçou a «violência» da reprovação e da exclusão, como alguns dos tantos ranços da escola, que têm encontrado respaldo «legal» e «moral» diante da aceitação calada da comunidade escolar, que ao não se encaixar na busca da utopia porque acredita que a sua presença não faz diferença, se mantém ingenuamente alienada.

A exemplo disso o atual PPP (Proposta político-pedagógica), que é um documento que deveria contar com a participação da comunidade escolar na sua elaboração e constante avaliação, permanece na gaveta, porque os diversos segmentos pensam ser apenas um compromisso burocrático com a Coordenadoria de Educação (CRE). O mesmo se sucedeu com a discussão dos PRC, engendrados com a Política Federal, nos PCNs, que atingiram todo o Estado, cuja participação ficou restrita a alguns representantes dos professores.

O Círculo de Pais e Mestres (CPMs) e Conselho Escolar (CEs) são duas agremiações da escola que na maioria dos casos existe apenas para que as instituições possam receber o repasse das verbas.

Exemplos com estes não abriam espaço para atitudes democráticas e muito menos para uma participação efetiva de todos os segmentos que constituem a comunidade da escola.

Em maio de 1999, após assumir o governo do estado, o PT, aproveita a abertura promovida pela LDBEN, lei n. 9394/96 e lança mais uma proposta para a rede pública estadual, que vem fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire, os quais já haviam sido aplicados na sua experiência como secretário de educação no município de São Paulo¹⁶.

O contexto legal atual tem se apropriado do discurso dos professores e professoras progressistas das chamadas democracias modernas, o que exige de nossa parte uma leitura crítica não apenas do conteúdo, mas das intenções implícitas nele.

A autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola tem sido uma busca constante, que passa pela participação de toda a comunidade escolar e não

15 O conceito de ideologia adotado neste estudo segue a conceitualização de Gramsci (1989, p. 16), que a define como “o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectuais e coletivas”, referida às classes sociais.

16 Experiência discutida por Paulo Freire no seu livro “A Educação na Cidade”, escrito em 1991.

apenas dos professores e professoras, sem com isto retirar a responsabilidade do governo com a educação, como aquele que concentra os tributos pagos pelo povo, com a responsabilidade de atender a suas necessidades sociais.

Ao referir-se a educação obrigatória, Gimeno Sacristán (2001, p. 21-31) faz alusão a "função de custódia" da escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se reflete um pacto mudo entre a escola e a família e entre esta e o Estado. Destaca ainda que, devido aos câmbios existentes na atual sociedade¹⁷, esta educação está cada vez mais prolongada, onde a crise do desemprego atinge níveis mundiais.

Perante estes dados, necessitamos estar atentos às pretensões da LDBEN, lei n. 9394/96, quando diz no artigo 2º do título II «Dos Princípios e Fins da Educação Nacional» que «a educação [«é»] dever da família e do Estado». Este texto denota a preocupação do legislador em dividir esta responsabilidade, que já aparece explicitada na Constituição Federal, no Código Penal e no Estatuto da Criança e do Adolescente. (Carneiro, 1999, pp. 32-34).

Com relação a isso, destaco a referência de Gimeno Sacristán (1998) ao analisar as reformas da década de noventa, pois elas:

Se han denominado reestructuradoras; apoyadas em las consignas de equidad, calidad, diversidad y eficiencia. Su característica esencial es el actuar no tanto em los comportamientos de los profesores o sobre los currícula, sino alterando las reglas básicas de funcionamiento del sistema educativo y de los centros escolares. Reestructurar consiste, em este contexto, em una recolocación de la capacidad de decisión sobre determinados aspectos del sistema educativo y sobre sus prácticas, em una nueva distribución de la legitimidad de intervención para proveer de dirección el sistema escolar. (1998, p. 256).

As regras básicas, as quais se refere o autor, podem ser conferidas no artigo 12 da atual LDBEN, lei nº 9394/96, quando refere-se às incumbências do estabelecimento de ensino e mais uma vez abre espaço para a participação da escola, dizendo, no inciso I, que esta deverá «elaborar e executar a sua proposta pedagógica» e no inciso VI fala da articulação que a escola deve estabelecer entre a família e a comunidade, «criando processos de integração da sociedade com a escola». (Carneiro, 1999, p. 67).

Estas propostas de participação encontradas na LDBEN já eram apresentadas na LODE espanhola em 1985, sendo retomadas em 1995 pela LOPEG, com uma estrutura mais rígida, com a intenção de "garantir a educação de qualidade", assinalam cinco tópicos a serem considerados:

Una mayor participación de la comunidad educativa em la definición del proyecto educativo de los centros; el refuerzo de los órganos de gobierno de los centros; el estímulo de la formación continua del profesorado; la evaluación de la totalidad

17 A industrialização, o desenvolvimento comercial, a concentração das populações nas grandes cidades e a saída do trabalho do âmbito familiar, a modo do "artesão", retiraram da família o tempo para a educação formal de seus filhos e filhas.

del sistema educativo y la reorganización de la inspección educativa. (Fernández de Castro y Rogero, 2001, p. 77)

Tais postulamentos estão claramente explicitados na nossa atual LDBEN, que em seu artigo 13, inciso I, os reforça, quando diz que «participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino», bem como no inciso III, «zelar pela aprendizagem do aluno», são incumbências dos professores e professoras (Carneiro, 1999, p. 69), apontando assim, a reestrutura da qual fala Gimeno Sacristán (1998, p. 256).

Neste ponto, é importante retomar Arroyo (2000, p. 222), quando este nos chama a atenção que «o legalismo inovador é mais perigoso do que o legalismo conservador», porque normatizou algumas das mudanças preconizadas pelas discussões dos professores e professoras. Ao depararem-se com um texto que representa suas idéias, eles deixam de vislumbrar as possibilidades que lhes permitem de todo «inventar», «criar». Suas preocupações passam a girar em torno de como «aprovar», «avaliar», «enturmar», para trazer «segurança» para os professores e professoras.

É em nome desta «segurança» que continuamos aprisionados atrás das «grades». Contudo, ainda podemos estabelecer uma mirada crítica e continuarmos «transgredindo» para buscar alternativas e prosseguir lutando pela utopia, como uma possibilidade e não como mero sonho.

Cabe aqui uma parada para pensar até que ponto o “legalismo inovador” está apostando na nossa acomodação passiva ou realmente joga com a nossa capacidade de transformação. Uma posição crítica exige cautela diante das propostas. Talvez tenha chegado o momento de aproveitarmos esta “apropriação” discursiva para realizarmos “legalmente” as mudanças que acreditamos sejam necessárias na nossa realidade escolar.

A atual LDBEN, ao trazer como tarefa da escola, dos professores e professoras a elaboração da Proposta Pedagógica¹⁸, poderia abrir uma possibilidade para democratizar a escola. Esta abertura foi usada pela Secretaria de Educação do RS quando lançou a Constituinte Escolar, como um espaço democrático aberto à participação de todos os segmentos da escolas.

Os cinco atos da Constituinte Escolar

O projeto previa a construção das Propostas Político- Pedagógicas e dos Regimentos Escolares apoiados em Princípios e Diretrizes construídos com base na reflexão-ação das instâncias locais, micro-regionais, regionais e estaduais, contemplando assim toda a comunidade escolar do Estado. Nestes termos Gimeno Sacristán alerta, dizendo que:

18 A LDBEN trata da “proposta pedagógica” e não da “proposta político-pedagógica” como venho me referindo ao longo deste estudo, o que denota pode ser considerado como uma omissão ou como uma clara intenção de furta- tais propostas de seu caráter político, desconsiderando assim as ideologias que perpassam as práticas educativas.

Casi todo el mundo de lo escolar está regulado, pero em las sociedades democráticas, com limitaciones, el cambio es posible, los grupos se pueden organizar, pueden revisar la herencia y pueden provocar e introducir nuevas aportaciones culturales. Es um problema de voluntades y de organización de las acciones. (1998, p. 91).

Este panorama, amparado nas idéias do autor supra-citado, encaminha para a realização de uma avaliação mais criteriosa da nossa prática de gestar a escola, pois a proposta do governo do PT, em 1999, ao contrário da proposta federal, não se apropriava, mas trazia em suas bases os fundamentos de Freire, a revestiu de "possibilidade e legitimidade".

A abertura de um espaço para a participação crítica e a prática reflexiva dos professores, professoras e demais segmentos envolvidos, configurou-se como uma alternativa para tornar possível a confirmação de construção de uma Proposta político-pedagógica, comprometida com as reais necessidades da escola, ultrapassando os limites da mera teorização, transformando-a em prática eficiente, posto que acrescenta-se à intenção da LDBEN de construção participativa da Proposta pedagógica da escola o seu caráter político.

Pois ao acompanhar essa trajetória histórica, como professora de uma escola pública estadual e acadêmica da universidade, pude perceber que as discussões oriundas dos documentos oficiais¹⁹ e dos cursos dos quais participava, não faziam parte do cotidiano escolar.

Tais documentos restringiam-se aos planejamentos realizados pelos "iluminados", presentes na equipe diretiva que acreditavam poder comprometer a todos os envolvidos com a simples apresentação de documentos onde a regra era "leia e cumpra-se", sendo depois disso esquecidos nas gavetas e só resgatados em momentos nos quais fosse necessário fazer uso da autoridade conferida por eles.

As ponderações realizadas reportam à questão do compromisso da escola, espaço onde convivem alunas, alunos, pais, mães, funcionários e funcionárias, onde a prática de professoras e professores se manifesta, e que portanto precisa assumir o seu papel junto à sociedade como protagonista no processo de mudança e não como mera espectadora. Pois, Arroyo (1999, p. 144) destaca que nem mesmo "a escola tem sido o **locus** do confronto. O confronto tem sido travado mais no campo das estruturas governamentais, nas universidades, nos congressos, nas associações e organizações partidárias e sindicais, na academia, e menos nas escolas, entre os professores."

Esta afirmativa reforça a necessidade de discussão dentro da escola, provocando o «comprometimento consciente» dos professores, professoras, pais, mães, alunos, alunas, funcionários e funcionárias, enquanto sujeitos da gestão escolar.

19 Com relação ao conteúdo dos documentos oficiais, mais especificamente a atual LDBEN, em entrevista realizada em 2000, com o diretor da Escola, ele confirmou o mesmo que as alunas da disciplina de políticas públicas do Curso de Pedagogia haviam detectado em entrevistas realizadas no mesmo ano na região noroeste do Estado, os professores e professoras têm domínio sobre duas informações básicas da atual lei: dias letivos e horas aula.

Por acreditar que não é possível continuar ouvindo que as mudanças dependem das reformas propostas pelos chamados "iluminados", defendo uma visão que conflui na irreversibilidade da função transformadora da história curricular brasileira. Pois, apesar das influências estrangeiras nas propostas de reforma, não as aceitou sem as impregnar com as nossas características específicas, que em um movimento quase que mudo rejeitou as imposições que têm sido direcionadas para as escolas no decorrer dos anos, conclusão apresentada por Moreira (1997, p. 42) e, da qual eu comparto, pois como diz Freire (1984, p. 16), "as experiências não se transplantam, se reinventam."

Desta forma, é importante fazer referência à operacionalização da Constituinte Escolar preconizada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul- Brasil, que foi desenvolvida em "cinco atos".

Nas palavras do governo do Estado a Constituinte Escolar foi um:

amplo movimento desencadeado em abril de 1999 em todo o Estado, é o principal instrumento para a construção da Democracia Participativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na área da educação. Assim como o ORÇAMENTO PARTICIPATIVO é um espaço de participação popular na definição de políticas públicas e de fortalecimento e controle social sobre o Estado, a CONSTITUINTE é um espaço concreto da Secretaria da Educação, para que educadores, pais, estudantes, funcionários, movimentos sociais populares, Instituições de Ensino Superior e Instituições do Poder Público ocupem o seu lugar nas definições dos rumos da educação e da escola pública e, conseqüentemente, resgatem o seu lugar na história o nosso Estado. (Rio Grande do Sul, 2000a, p. 4).

O Caderno n.4 da Constituinte Escolar, documento produzido pelo Estado do Rio Grande do Sul, fez um breve histórico das intenções e proposições deste movimento, sendo que seu objetivo maior era trazer ao conhecimento da comunidade escolar a sistematização de seu segundo momento, reforçando as características participativas embutidas na proposta.

Fundamentado nos pressupostos básicos de: educação como direito, participação popular, dialogicidade, radicalização da democracia e a utopia como «força impulsionadora da sociedade que queremos construir» (Rio Grande do Sul, 1999, p. 4), o projeto da Constituinte Escolar, como uma proposta de construir uma escola democrática e popular, visava à definição dos Princípios e Diretrizes para escola pública estadual, apresentado no Caderno n. 1 da Constituinte Escolar.

Apresentava os seus "cinco atos" como "estritamente articulados entre si", significando mais do que a "soma" das partes, mas como uma "totalidade". (Rio Grande do Sul, 1999, p. 6). O primeiro era: elaboração da proposta, sensibilização, preparação das condições para, desencadeamento do processo e lançamento da Constituinte; o segundo- resgate das práticas pedagógicas e levantamento dos temas e temáticas para aprofundamento; o terceiro- aprofundamento dos temas e temáticas e superação dos conflitos e dificuldades encontrados no segundo momento; o quarto- definição dos princípios e diretrizes da escola Democrática e Popular e o quinto - reconstrução dos projetos político-pedagógicos das diferentes

instâncias da Secretaria da Educação (Escolas, Coordenadorias, Secretaria de Educação).

Contudo, se faz mister destacar que cada comunidade dentro do Estado, apresentou uma realidade diferente, suscitando a necessidade de promover uma contextualização municipal, regional, estadual, nacional e internacional, para avaliar essa trajetória, suas possibilidades e implicações.

Portanto, coube conferir as influências dos teóricos espanhóis nas últimas reformas brasileiras, que se apresentam declaradamente nos documentos oficiais, sejam do governo Federal ou Estadual e que passaram a fazer parte dos discursos que permearam as discussões realizadas durante os encontros da Constituinte Escolar.

Tal proposição ganhou maior respaldo quando nos deparamos com a importância da participação, tão apregoada nos documentos oficiais e na literatura nacional e estrangeira, que tem se voltado para as diferentes performances da gestão escolar, reforçando a sua relevância da participação cidadã para o seu comprometimento com aquilo que faz e acredita.

Os temas destacados pela comunidade escolar do Estado, no segundo momento da proposta, a partir das experiências das escolas da rede pública estadual, foram analisados sob o enfoque de quatro temáticas apontadas pelas sistematizações dos encontros micro-regionais e regionais: 1- Educação, democracia e participação; 2- Construção social do conhecimento; 3- Políticas públicas e educação; 4- Concepção de educação e desenvolvimento, destacando vinte e cinco temas dos quais convém destacar: Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica; Planejamento participativo e; Escola como espaço público, de produção de conhecimento, cultura, lazer e recreação, que podem ser apreciados nos vinte e cinco cadernos distribuídos à comunidade escolar. (Rio Grande do Sul, 2000a, p.72).

Na folha final de cada caderno, foi apresentado um roteiro de sistematização que deveria ser desenvolvido com a participação da comunidade escolar, digo que deveria porque, na verdade, pudemos constatar, por ocasião da sistematização regional, que o roteiro foi preenchido por um grupo e nem todos os cadernos foram analisados por toda a comunidade, considerando que o tempo destinado para isto, de fato, foi muito curto.

Partindo do pressuposto que este era o objetivo do terceiro momento da proposta, pode caracterizar-se uma perda qualitativa, tendo em vista que a fundamentação teórica dos cadernos estava centrada em Freire, Gramsci, Gimeno Sacristán, entre outros, o que poderia oferecer uma leitura crítica acerca dos temas abordados.

Contudo, isto não foi suficiente para que esta proposta saísse do papel, pois, tanto nos estudos de aprofundamento realizados na Espanha, acerca da reforma educacional e da realidade escolar espanhola, que preconizou as mudanças propostas para a reforma brasileira e latino-americana, quanto no desenvolvimento

da proposta estadual, observou-se um contexto educacional distante do que preconizavam os documentos legais de ambas as reformas.

A este respeito, Gimeno Sacristán (1998, p. 247) chama a atenção para a condição da participação, quando diz que «o projeto educativo ou curricular das escolas deve ser discutido, decidido, gerenciado e avaliado de alguma forma por todos os envolvidos no ensino».

Levando a discussão mais além, quando refere-se aos desmandos governamentais, pondera sobre o pensamento curricular, apontando para a necessidade da checagem e estimulação do mesmo, pois, ao ser legitimado nas decisões políticas e administrativas, «ele se burocratiza e depois é recusado pelos docentes» (Gimeno Sacristán, 1998, p. 219). O que vem a reforçar o discurso de descaso destes para com as propostas até hoje realizadas, algumas das quais já mencionadas.

Destarte, é preciso construir uma gestão pautada pela democracia participativa para que todos os segmentos da comunidade escolar tornem-se comprometidos com as exigências que se estendam a “todos os elementos que incidam na configuração do ecossistema da sala de aula e da escola» (Gimeno Sacristán y Perez Gomes, 1998, p. 97).

Pois, Arroyo (1999, p. 144) destaca que «não foi no terreno específico da escola que se situaram os embates», prejudicando a «legitimação» das propostas até hoje apresentadas, apenas coerentes com uma «variada gama de organismos e instituições nacionais e internacionais, públicos e privados, investidos de autoridade científica» (Tamarit, 1996, p. 50), que ao outorgar a «legitimidade» aos currículos escolares, sem a participação da comunidade escolar, comprometeu a essência de uma gestão democrática participativa.

O quarto momento, foi concretizado pela realização de trinta e um seminários regionais de sistematização nas Delegacias de Educação e na Secretaria de Educação- RS e, por uma sistematização estadual, que culminou com a estruturação do caderno contendo o texto-base discutido nas pré-conferências municipais, microrregionais da educação. A partir da análise das comunidades escolares foram realizados debates, problematizando as diretrizes e princípios apresentados.

Como delegada eleita pela comunidade escolar participei da Conferência Estadual de Educação, em Porto Alegre, que promulgou os Princípios e Diretrizes eleitos pela comunidade escolar do Rio Grande do Sul, publicados no Caderno Princípios e Diretrizes, em uma Assembléia que reuniu três mil e quinhentos (3.500) delegados, representando todos as regiões do estado. (Rio Grande do Sul, 2000b, p. 57). Até a troca do Governo Estadual, em 2003, podiam ser acessados na página da Secretaria da Educação do Estado, hoje fazem parte do arquivo passivo das coordenadorias.

Na sistematização do quinto momento, que ocorreu durante o primeiro semestre de 2001, foram revistas questões que vinham sendo aprofundadas, desde o primeiro momento, como: gestão democrática do ensino, fortalecimento dos Conselhos

Escolares; combate à evasão e à repetência; reformulação dos regimentos; currículos, planos de estudo e avaliação; formação permanente de educadores; acompanhamento, avaliação e qualificação do trabalho desenvolvido nas escolas; busca de alternativas de acesso e ampliação do ensino médio.

Estas reflexões serviram para provocar a tomada de uma série de decisões e definições que, junto aos Princípios e Diretrizes para a Escola Democrática e Popular do Estado do Rio Grande do Sul, serviram de ferramentas para instrumentalizar a (re)construção, e (re)elaboração da política educacional do Rio Grande do Sul, bem como dos projetos político-pedagógicos e dos regimentos escolares, o que caracterizou o momento final da Constituinte Escolar.

Em linhas gerais a proposta promoveu o chamamento de todas as comunidades escolares do estado para realizarem, a partir de suas realidades, uma ampla discussão em nível estadual. Contudo, quando as escolas encaminharam as CREs os seus documentos, amparados nas discussões realizadas, estes foram claramente alterados com as exigências impostas por esses departamentos, contrariando os pressupostos democráticos tão difundidos na proposta.

Diante dessa afirmação cabe destacar as implicações encontradas no decorrer deste estudo: **A participação:** uma dificuldade dos sujeitos-atores; **O diálogo:** uma relação mascarada pelas relações de poder; **O compromisso:** uma ausência marcada por concepções empiricamente construídas e; **A coerência:** uma busca para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Para e transformar a escola em um projeto democrático, que atenda às especificidades das suas comunidades, possibilitando a gestão democrática participativa de toda a comunidade escolar na organização e sistematização de seus atos educativos, é preciso transformar essas implicações em possibilidades.

Bibliografia

- ALTHUSSER, L. (1983). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- ARROYO, M.G. (1999). *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola*, En A. F.B. Moreira (Org.), Currículo: políticas e práticas. Campinas, São Paulo: Papirus.
- ARROYO, M. G. (2000). *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- CARNEIRO, M.A. (1999). *LDB fácil: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo* (4a. ed.). Petrópolis: Vozes.
- COLL, C. (1999). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. (4a. ed.). São Paulo: Ática.
- FÉLIX, M. DE F. C. (1984). *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. Y ROGERO, J. (2001). *Escuela pública: democracia y poder*. Buenos Aires/ Madri: Miño y Dávila.
- FREIRE, P. (1984). *Cartas à Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo*. (4a. ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FREIRE, P. (1987). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). *A educação na cidade*. (4a. ed.). São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELLI JR., P. (2003). *Filosofia e história da Educação Brasileira*. São Paulo: Manole.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madri: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. (2a. ed.).Madri: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GOMES, A.I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- GRAMSCI, A. (1978) *Americanismo e Fordismo*. En A. Gramsci, Obras escolhidas. (pp. 153-186).Sao Paulo: Martins fontes.
- GRAMSCI, A. (1989). *Concepção Dialética da História*. (8a. ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KEANE, J. (1992). *La burocracia y sus descontentos: las tendencias a la crisis del Estado del Bienestar*. En J. Keane, La vida pública y el capitalismo tardío. (pp. 23-57). México: Alianza.
- MACHADO, L. M. (2000). *Quem "embala" a escola? Considerações a respeito da gestão da unidade escolar*. En L. M. Machado (Coord.) y G. Z. A. Maia, Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira.
- MARTINEZ BONAFÈ, J. (1999). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. (2a. ed.). Buenos Aires/ Madri: Miño y Dávila.
- MOREIRA, A. F. B. (1997). *Currículo e programas no Brasil*. (3a. ed.). São Paulo: Papyrus.
- Rio Grande do Sul/Secretaria da Educação. (1986). Uma proposta de currículo para o ensino de 1º grau: currículo por atividades. Porto Alegre: Corag.
- Rio Grande do Sul/ Secretaria de Estado da Educação. (1999a). *Caderno n.1 da Constituinte Escolar: estudo da realidade e resgate das práticas pedagógicas*. Porto Alegre: Corag.
- Rio Grande do Sul/ Secretaria de Estado da Educação (2000a). *Caderno n. 4 da Constituinte Escolar: estudo da realidade e resgate das práticas pedagógicas-sistematização do 2º momento*. Porto Alegre: Corag.
- Rio Grande do Sul/ Secretaria de Estado da Educação. (2000b). *Princípios e diretrizes para a educação Pública Estadual*. Porto Alegre: Corag.
- SANTOS, B. DE S. (1999). *Reinventar la democracia, reinventar el estado*. Madri: Sequipur.
- SARTURI, R. C. (2003). *O processo de construção curricular na Constituente Escolar: implicações e possibilidades*. Tese de Doutorado, Programa Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- TAMARIT, J. (1996). *Educar o soberano*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.