

ENTRE OUTORGA E CONSTRUÇÃO: O MOVIMENTO DA AUTONOMIA ESCOLAR NO CENÁRIO EDUCACIONAL DE PERNAMBUCO

SOUSA, Luis Carlos Marques – FFPNM / UPE – lulakarlos@yahoo.com.br

GT: Estado e Política Educacional / n.05

Agência Financiadora: Sem Financiamento

INTRODUÇÃO

Dentre as muitas bandeiras de luta empunhadas pelos educadores, suas entidades representativas e os segmentos sociais comprometidos com a democratização da sociedade brasileira, a autonomia da escola constitui-se uma das mais antigas reivindicações em favor da educação pública brasileira. Com efeito, no mês de março de 1932, através da imprensa escrita, era dado a conhecer à Nação um manifesto redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 representantes da intelectualidade brasileira de então, o chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Nesse documento, a autonomia da escola foi apresentada como um princípio necessário para que a educação pública, saindo do patamar da centralização no qual se encontrava, pudesse atender aos novos desafios que lhe estavam sendo postos naquele especial momento no qual a sociedade brasileira passava por profundas transformações sociais, políticas e econômicas. Em vista desses desafios, os Pioneiros defendiam que a escola pública deveria ser dotada de “uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica” (MANIFESTO DOS PIONEIROS..., 1994, p. 61.).

Acompanhando as vicissitudes históricas que marcaram a sociedade brasileira (do Estado Novo aos nossos dias), a autonomia escolar tem ocupado diferentes espaços no debate sobre a educação nacional. No atual cenário educacional do nosso país, dependendo da perspectiva dos seus defensores, este princípio possui dois diferentes olhares e concepções:

i) de um lado, sendo visto como condição fundamental para a materialização da gestão democrática da escola. Iniciando dos Pioneiros da Educação Nova, esta é a concepção defendida pelos educadores e suas entidades representativas e, ainda, por setores/segmentos sociais que compreendem que a luta pela democratização da sociedade brasileira também passa pela defesa da educação pública, gratuita e

democrática. Aqui, também, a autonomia da escola é compreendida como uma dinâmica que faz parte da própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 1997, p. 35) e, em última análise, sua defesa é assentada no entendimento de que a escola constitui uma instância educativa cuja razão de ser está relacionada com a formação de homens e mulheres autônomos. Nesta perspectiva, a autonomia escolar vai além do entendimento de transferência de tarefas ou encargos de uma esfera administrativa de nível superior para outra de nível inferior. Constitui-se, pois, no deslocamento do poder do Estado para a sociedade civil o que, por sua vez, deverá possibilitar a participação dos cidadãos nas decisões políticas (ABRANCHES, 2003, p. 14).

ii) de outro lado, a autonomia da escola é apresentada como uma estratégia a partir da qual a escola é induzida a buscar os meios necessários para a sua manutenção e, ainda, é responsabilizada para atingir os índices de eficiência estabelecidos pelo poder público. Todavia, escudada sob o pretexto de descentralização constante na proposta educacional neoliberal, esta estratégia restringe-se a aspectos administrativos e financeiros. No tocante à dimensão pedagógica há, na prática, a negação da descentralização na medida em que o Estado (e neste, os órgãos de gerenciamento do sistema educacional) retêm para si a função de centralizar importantes mecanismos através dos quais ocorre a materialização da vida escolar, tais como os currículos, os calendários, a avaliação. Vale salientar que, em última análise, o modelo de autonomia escolar proposto nesta perspectiva contribui para fortalecer a diminuição da atuação do Estado em relação à promoção e financiamento da educação e da escola públicas.

Tais diferentes perspectivas não existem isoladamente. Ao contrário, elas integram um espectro mais amplo de proposições. São partes constitutivas de diferentes e antagônicos projetos sócio-políticos assentados em postulados teóricos que lhes dão sustentação e, ainda, possuem específicas intencionalidades a serem perseguidas. São o projeto sócio-político emancipatório e o projeto sócio-político neoliberal. Por si, estas distintas perspectivas anunciam a existência de uma problemática envolvendo tanto as concepções como as materializações da autonomia da escola nas políticas educacionais e no cotidiano das unidades de ensino que compõem o sistema público de ensino do nosso País.

Tendo como campo de investigação o cenário educacional de Pernambuco e, dentro deste, o espaço delimitado de quatro unidades escolares sediadas

na capital desta unidade federativa, no presente artigo socializaremos os resultados de uma pesquisa que realizamos ao longo dos anos 2005 e 2006 visando a analisar a ocorrência do movimento de implementação do princípio da autonomia escolar nestes referidos âmbitos.

Em relação à implementação do princípio da autonomia escolar no sistema público de ensino de Pernambuco, a coleta de dados, predominantemente, foi realizada a partir dos documentos de política educacional que foram elaborados nestes últimos seis anos. Dentre outros, o Plano Estadual de Educação 2000/2009 destacou-se por apresentar as diretrizes governamentais relacionadas com a autonomia da escola, com vigência para toda esta primeira década do século XXI.

No que diz respeito às escolas Estrela do Mar, Portugal, Dom Lamartine e Dom Sebastião (nomes fictícios), a coleta de dados foi feita a partir dos seguintes instrumentos de pesquisa: observação (cerca de 250 horas), entrevistas (14) e questionários (491). Com a utilização destes instrumentos objetivamos ouvir a voz dos atores sociais das escolas a respeito do movimento da autonomia escolar nas unidades de ensino que foram selecionadas para a realização da pesquisa. Os 531 atores foram assim representados: 7 diretores (1,3%), 2 técnico-administrativos (0,3%), 69 professores (13,0%), 391 alunos (74%), 1 funcionário (0,2%), 59 pais de alunos (11,0%) e 2 representantes da comunidade no Conselho Escolar (0,2%).

A escolha das escolas deveu-se ao fato de as mesmas estarem localizadas em dois bairros da capital pernambucana, os quais são conhecidos pela capacidade de organização, mobilização e resistência dos seus moradores na luta pela posse da terra: Brasília Teimosa e Casa Amarela. As quatro escolas (duas de cada bairro), oferecem nos horários diurno e noturno o Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e o Ensino Médio. Entretanto, a predominância do número de matrículas (variando de 1.100 a 2.700 alunos, ano de 2006) recai no Ensino Médio. Com exceção de uma (a Escola Dom Sebastião¹), a maioria dos alunos é oriunda das camadas populares.

Subjacente a essa escolha havia o pressuposto de que a caracterização dessas comunidades poderia constituir fator que redundaria em maiores níveis de autonomia nas escolas ali localizadas. Juntamente com o arcabouço teórico que foi

¹ Esta exceção deriva da sua localização nas imediações de um bairro residencial de classe média e, ainda por, outrora, ter sido uma escola pública que apresentava um padrão de qualidade diferenciado do restante das suas congêneres.

construído, os dados foram analisados à luz das seguintes categorias analíticas: autonomia, participação e democratização escolar.

A AUTONOMIA ESCOLAR NO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO DE PERNAMBUCO E NAS ESCOLAS ESTRELA DO MAR, PORTUGAL, DOM LAMARTINE E DOM SEBASTIÃO

Inicialmente, para caracterizar o contexto mais amplo no qual a pesquisa foi realizada, eis alguns dados sobre a realidade pernambucana.

Ocupando uma área de 98.526,6 km, aproximadamente correspondente a 1,16% do território nacional, e possuindo uma população de 7.918.344 habitantes (Censo de 2000) espalhados pelos seus 185 municípios, Pernambuco integra a Região Nordeste do Brasil. Desta mesma região, Pernambuco possui a quinta maior extensão territorial e detém o segundo lugar em termos populacionais.

Pernambuco também partilha dos seculares problemas naturais e sociais que afetam os demais estados da região nordestina, destacando-se as condições climáticas adversas e a pobreza. Do ano 2002, como expressões visíveis desta pobreza, podemos apontar os seguintes dados (PERNAMBUCO EM DADOS, 2002): taxa bruta de mortalidade de 8,90 (2,0 pontos acima da taxa nacional) e 1,20 acima da taxa da região Nordeste); taxa de mortalidade infantil igual a 58,20 (superior em 23,60 à taxa nacional e 5,20 maior que a taxa regional); esperança de vida ao nascer equivalente a 63,40 (5,0 pontos inferiores à taxa nacional e menor em 2,10 pontos que a taxa regional).

No que diz respeito à estrutural realidade de desigualdade social, Pernambuco chegou ao final do ano de 2003 com a inquietante constatação de estar com mais da “metade da sua população em situação de miséria, ou seja, 53% dos moradores do Estado sobrevivem com menos de R\$ 2,6 por dia, o que totaliza menos de R\$ 79,00 por mês” (ESTADO..., 2004, p. b 9). No ano de 2004, Pernambuco recebeu um nada honroso primeiro lugar: ser o Estado brasileiro cuja população tem a menor proteção social. Ou seja, de acordo com levantamento feito pelo próprio Ministério da

Assistência e Previdência Social (MPAS) 1,3 milhão de pernambucanos estavam sem cobertura previdenciária (PERNAMBUCO TEM..., 2004, p. B-8).

Em dois contínuos mandatos (1999 a 2002 e 2002 a 2006), Pernambuco foi administrado pelo governador Jarbas Vasconcelos (PMDB). Em ambos mandatos, a administração estadual pautou-se pelas mesmas diretrizes neoliberais existentes no âmbito federal. Como expressão deste direcionamento destaca-se o processo de reforma do Estado de Pernambuco, inspirada no Plano bresseriano de reforma do Estado (BRASIL, 1995). Neste processo, a grande tônica consistiu no estabelecimento de metas a serem alcançadas para obter a reversão da crise financeira que, no final da década de 1990, havia se abatido sobre Pernambuco, juntamente com o enxugamento da máquina pública. Tal enxugamento, diziam, possibilitaria um melhor desempenho do aparelho estatal.

Nessa reforma, foi dada ênfase para a autonomia da escola não no sentido de esta instituição poder ter assegurada a condição fundamental para a implementação da sua gestão democrática, mas, sim, numa estratégia a partir da qual o poder público vai se retraindo da tarefa de promoção e financiamento da educação e da escola públicas.

Especificamente no que diz respeito à capital pernambucana – Recife – os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Recife (resultante de uma pesquisa realizada pela ONU em parceria com a Prefeitura local) apontam para a existência de uma complexa realidade social de tal monta que esta cidade, ao longo de várias matérias jornalísticas ora é apresentada como “uma cidade com dois mundos”, ora como “a Namíbia brasileira” e, ainda, como “a campeã nacional da desigualdade social” (UM RECIFE..., 2005, Caderno Especial, p. 3). Corroborando esta realidade vale salientar que os 20% recifenses mais ricos (cerca de 300 mil pessoas detêm, sozinhos, 72,58% da renda *per capita*), enquanto que para o restante da população da capital pernambucana (1.422.905 habitantes, segundo o Censo de 2.000) resta apenas 27,42% da renda.

No ano de 2006, dentre as congêneres existentes no Brasil, por várias vezes, a Região Metropolitana do Recife (totalizando 14 municípios) foi campeã nacional do desemprego. A título de exemplo: no mês de abril deste mesmo ano, na RMR o índice de desemprego foi de 16,5% (a média nacional era de 10,4% e o nível mais baixo coube à Região Metropolitana de Porto Alegre com 8,3%).

A administração do sistema educacional de Pernambuco está a cargo da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) que realiza tal ação através de 17 órgãos intermediários de gestão, ou seja, as chamadas Gerências Regionais de Educação (GEREs). A rede estadual de ensino é formada por 1.107 escolas que atendem quase 1.000.000 de alunos nos níveis fundamental e médio. Distribuídos entre docentes e funcionários em atividades técnicas, administrativas e de serviços gerais, esta rede possui 48.810 trabalhadores entre os quais os professores totalizam 36.640 servidores. Deste total de profissionais da educação, cerca de 1/3 se encontra em regime de contrato temporário de trabalho (sobretudo docentes) e/ou em prestação de serviços terceirizados (caso dos funcionários de serviços gerais).

De acordo com dados obtidos na própria Secretaria de Educação, no ano de 2004, as taxas de rendimento escolar do ensino fundamental foram as seguintes: 70,37% de aprovação, 15,76% de reprovação e 13,91% de evasão escolar. Nesse mesmo ano, em relação ao ensino médio, os índices foram: 75,50% de aprovação, 6,14% de reprovação e 18,37% de evasão escolar. Ainda em 2004, a distorção série/idade, no ensino fundamental e no ensino médio, respectivamente, foi de 49,41% e 65,67%. Outros fatores também apontam a rede estadual de ensino como estando em situação de precariedade: baixa remuneração dos docentes, escolas com problemas em suas instalações físicas, disciplinas sem professores em boa parte do ano letivo (inclusive, este problema tem sido objeto de várias ações judiciais no Ministério Público de Pernambuco).²

Em consonância com a caracterização neoliberal do governo Jarbas Vasconcelos, as políticas educacionais seguiram o mesmo parâmetro na medida em que o poder público estadual não deu conta da oferta e manutenção da educação com qualidade e, ainda, abriu as portas para a ingerência da iniciativa privada na educação pública (o caso do tradicional Ginásio Pernambuco cuja reforma das instalações físicas foi financiada pela iniciativa privada é emblemático neste sentido). O envolvimento da iniciativa privada na rede estadual de ensino começa a dar sinais de que esteja sendo dado margem para a participação do empresariado na gestão do ensino público. Inclusive, já existe uma instituição ocupando-se disto: a Aliança Empresarial Pro-

² Ainda neste ano de 2007, em novo mandato governamental (Governo Eduardo Campos, do PSB), novamente o Ministério Público interveio obrigando o governo estadual a convocar 957 professores que haviam sido aprovados em concurso realizado em janeiro de 2006 ao invés de serem contratados outros 2.227 professores temporários para suprirem as necessidades da rede escolar estadual.

Educação de Pernambuco, atualmente congregando 18 empresas. Através de um programa específico – Programa Qualidade do Ensino de Pernambuco – esta entidade tem como objetivo desenvolver ações nos seguintes campos: i) formação continuada dos professores; ii) avaliação da aprendizagem dos alunos; iii) reforço para alunos com defasagem no aprendizado e iv) melhoria da gestão das escolas.

Desde o ano de 2.000 vem sendo implementado o chamado Programa Educação de Qualidade – EDUQ – que se destaca por ser uma proposta abrangente e, ainda, por parte do seu financiamento ter sido feito a título de empréstimo pelo Banco Mundial. Orçado em U\$ 52.500.000 o Banco Mundial emprestou U\$ 31.500.000 (60% do valor total do Programa) e, em contrapartida, o Estado entrou com U\$ 21.000.000 (correspondente a 40% do valor total do Programa.). Podemos dizer que este financiamento sinaliza para a ingerência do Banco Mundial na política educacional desta unidade federativa com o agravante da não democratização no processo de tomada de empréstimo ao Banco Mundial. Neste sentido, é elucidativa a inquietação de alguns membros do Conselho Estadual de Educação, notadamente da Conselheira Profa. Edla de Araújo Lira Soares quando, na Sessão Plenária do dia 05 de abril de 2005, questionava tal empréstimo argumentando que

(...) quando o Estado assina um contrato ou um convênio de receber 31 milhões e pagar 51 milhões, quem se endivida não é o Estado, nem a Secretaria de Educação e sim todos os pernambucanos e pernambucanas e isso terá grandes impactos com relação às políticas públicas que, posteriormente, o Estado de Pernambuco tenha que financiar. Uma decisão dessa não pode passar por um estreito grupo, ela tem que ter a participação maior possível de Pernambuco porque o pagamento vai repercutir na qualidade de vida de todos os pernambucanos e pernambucanas (PERNAMBUCO, 2005, p. 3).

Como foi ventilado na fala da supra citada Conselheira, um outro dado preocupante em relação ao citado empréstimo do Banco Mundial diz respeito ao custo financeiro do mesmo, uma vez que, sobre U\$ 31,5 milhões, o povo pernambucano deverá pagar (em condições normais, ou seja, sem os juros de possíveis atrasos) U\$ 56,6 milhões o que representa juros na ordem de 179,68% sobre o valor do empréstimo concedido.

No atual Plano Estadual de Educação – o PEE 2000/2009 (GOVERNO ESTADUAL DE PERNAMBUCO, 2001) – a gestão e a autonomia da escola foram incorporadas no sistema público de Pernambuco na perspectiva, quase que exclusiva, de serem respostas para a solução dos problemas existentes no sistema (baixos níveis de

qualidade e eficiência, distorção série/idade, dificuldades de absorção do ensino médio para as matrículas demandas do ensino fundamental, dentre outros).

Nas formulações do PPPE/2000-2009 sobre a autonomia da escola não é enfatizada a sua compreensão como um princípio de sustentação da gestão democrática, como, por exemplo, é apontado por Gadotti (2000). A autonomia escolar é exposta, apenas, como sendo uma decorrência das “transformações do mundo atual e das exigências impostas pela sociedade” (GOVERNO ESTADUAL DE PERNAMBUCO, 2001, p. 76) e uma prescrição da LDBEN 9394/96.

Para o fortalecimento da autonomia escolar é afirmado que tal aconteceria mediante o “fortalecimento dos órgãos estudantis, da formação à distância e em serviço de suas lideranças, voltadas para o desenvolvimento de competências nas áreas disciplinares – eixos Pedagógico, Administrativo e Relacional” (Ibid.). Formular estas estratégias como sendo mediações da autonomia da escola num documento do porte de um Plano Estadual de Educação sinaliza, no mínimo, para uma dificuldade em acolher e lidar com o significado progressista da autonomia escolar. Por outro lado, este dado revela, também, um desencontro das autoridades governamentais em relação à construção histórica feita pelos educadores e forças sociais progressistas, nas últimas duas décadas, sobre a autonomia da escola cujo fortalecimento foi compreendido como se dando através da participação dos atores sociais envolvidos no processo educativo para a construção de um projeto político-pedagógico (CAVAGNARI, 1998; MACHADO, 1997; PARO, 1998; VEIGA, 1998).

A colegialidade no âmbito das unidades escolares apresenta-se fragilizada uma vez que, apesar do amparo legal que possui, na grande maioria os conselhos escolares funcionam junto com as unidades executoras – as chamadas UEx³. Esta fusão tem sido prejudicial para o exercício da colegialidade nas escolas uma vez que grande parte das reuniões (em termos de quantidade e de tempo utilizado nas mesmas) é utilizada para discussão sobre aplicação das verbas enviadas para as escolas. Aliás, torna-se até impróprio em se falar de discussão sobre este assunto uma vez que as verbas já vêm com destino previamente definido.

A respeito do aspecto financeiro da autonomia escolar, o PEE/2000-2009 (pág. 78) formula que sua ampliação será feita “por meio do repasse de recursos diretamente às escolas para pequenas despesas de manutenção e cumprimento de sua

³ Somente no mês de maio de 2005 foi que a Secretaria de Educação, às pressas, instruiu as escolas estaduais para que fizessem o desmembramento do Conselho Escolar com a Unidade Executora.

proposta pedagógica”. Utilizando-nos do posicionamento de Martins (2002, p. 127), encaramos que essa “transferência de recursos para a escola, - ainda que em pequena proporção diante de suas necessidades – constitui um processo de desconcentração, e não de descentralização”, pois a autonomia financeira da escola estaria sendo realizada dentro de limites bastante estreitos. É nestes termos que está circunscrita a dimensão financeira da autonomia nas escolas estaduais de Pernambuco.

Desde o ano de 2001 vêm sendo realizadas eleições para diretor na rede estadual de ensino, integrando o chamado Projeto Escola Democrática. Todavia, a ênfase dada à eleição para diretor como se já fosse a própria materialização da gestão democrática da escola tem contribuído para que esse mecanismo comece a ser desvirtuado (reprodução de práticas eleitoreiras viciadas, iguais às das eleições para cargos executivo e legislativo) e, ainda, comece a dar sinais de descrédito (já são acentuados os casos de abstenção dos eleitores).

No que diz respeito à democratização da escola pública de Pernambuco, o sistema público de ensino deste Estado possui uma dívida para com expressiva parcela de estudantes em idade para cursar o ensino médio, seja por estarem na rede privada (numa escolha nem sempre livre) seja por, muito mais ainda, não terem conseguido acesso ao ensino médio (nem público, nem privado). Parecendo ignorar esta realidade, o governo Jarbas Vasconcelos e a Secretaria de Educação optaram por investir num tipo de escola média de natureza restritiva, como são os chamados Centros Experimentais de Ensino os quais, atualmente, somam onze centros. Pela caracterização do tipo de ensino que realizam, é evidente que esses centros beneficiarão as localidades nas quais estão instalados, sobretudo no interior do Estado, bem como os seletos alunos que neles ingressarão. Entretanto, do ponto de vista da democratização e da universalização do ensino médio (como preconizado pelas Constituições Federal e Estadual e, mais recentemente, pela Lei Estadual n. 12.280, de 11/11/2002⁴) não nos parece que os ditos centros significarão um avanço para com a universalização do ensino médio em Pernambuco.

No tocante às escolas que foram escolhidas como campo de investigação empírica, por meio da utilização de variados instrumentos de pesquisa (observação,

⁴ Art. 8º. – O aluno tem direito à educação, assegurada pelo Estado, mediante a garantia de:
- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio.

entrevistas e questionário) envolvendo, na medida do possível, representação dos atores sociais dessas escolas, foi possível constatar a existência de um duplo movimento de autonomia nestas unidades escolares. De um lado, o movimento da outorga e, de outro lado, o movimento da construção.

As escolas Estrela do Mar, Portugal, Dom Lamartine e Dom Sebastião são alvos do movimento da outorga da autonomia na medida que, dentre outros aspectos, suas instalações físicas apresentam diversas precariedades; os equipamentos pedagógicos são insuficientes; há falta de profissionais (inclusive de docentes); seus professores faltam às aulas de tal maneira que chega a comprometer o funcionamento ordinário das atividades escolares e, assim, as escolas ficam desacreditadas junto à comunidade local; o pessoal de serviços gerais é terceirizado; apresentam altos índices de evasão escolar; em apenas uma funciona o Grêmio Estudantil; seus conselhos escolares não se reúnem com frequência nem com regularidade; não possuem um projeto político-pedagógico orgânica e coletivamente elaborado e, ainda, persistem práticas autoritárias, quer por parte de docentes, quer por parte de membros da direção⁵.

Como pode ser inferido, as ações ou ocorrências de outorga acima mencionadas, decorrem, ao mesmo tempo, de um movimento externo – oriundo do poder público e órgãos de gerenciamento do sistema educacional – e de um movimento também existente no interior das escolas Estrela do Mar, Portugal, Dom Lamartine e Dom Sebastião.

O segundo caso diz respeito a uma frágil dinâmica da participação dos atores sociais da escola (baixos níveis de participação na eleição para diretor, maior envolvimento dos alunos e dos pais nas decisões da escola etc) bem como fragilidade da própria democratização do espaço escolar (casos de relações autoritárias entre o segmento docente e o segmento discente, descaso com a qualidade do ensino, descompromisso com o estudo, funcionamento precário das instituições colegiais etc).

Por outro lado, as escolas Estrela do Mar, Portugal, Dom Lamartine e Dom Sebastião, por meio dos seus atores sociais, têm encetado um movimento que, mesmo frágil e descontínuo, aponta para sinais de um processo de construção da autonomia na medida em que, dentre outras ações e ocorrências, realizam ações visando ao fortalecimento do Conselho Escolar (escolas Dom Lamartine e Dom Sebastião); experimentam a possibilidade de o Conselho Escolar ser presidido por um docente

⁵ Devido à natureza deste registro que sinaliza o movimento de outorga e, ainda, para resguardar as escolas, optamos por não explicitar a ocorrência de tais situações negativas.

(Escola Dom Sebastião); procuram superar os limites e investem na dinamização das atividades didático-pedagógicas (escolas Estrela do Mar e Dom Lamartine); buscam e facilitam o contato com os pais dos alunos (escolas Dom Lamartine e Dom Sebastião); quando necessário, assumem posturas de confronto com os órgãos de gerenciamento do sistema educacional (escolas Dom Lamartine e Portugal); seus estudantes se organizam em entidade representativa (Escola Dom Sebastião); buscam se articular com as entidades associativas existentes em seu entorno (Escola Dom Lamartine).

O movimento de busca de construção da autonomia nas escolas Estrela do Mar, Portugal, Lamartine e Dom Sebastião também é possível de ser identificado por meios das falas dos seus atores sociais no sentido de ser questionado e rechaçado o tipo de autonomia outorgada. A título de exemplo, podemos ilustrar com as seguintes falas: “a solução de alguns problemas depende da tomada de decisões ou consulta a GERE” (docente da Escola Dom Sebastião) e “como é que, muitas vezes, os órgãos superiores ficam dando em cima da escola sem buscar nos ouvir, sem procurar saber quem somos, que aqui estamos lidando com o aluno no dia-a-dia?” (docente da Escola Dom Lamartine). Para um pai de aluno da Escola Estrela do Mar, a insatisfação em relação ao tipo de autonomia existente se reflete em sua fala quando diz que “estamos sempre tendo que pedir permissão para fazer isso, para fazer aquilo”. Da parte de um aluno da Escola Dom Sebastião, a partir de exemplos envolvendo questões práticas da sua escola, a autonomia outorgada é passível de questionamentos, pois,

(...) quanto à autonomia que a Secretaria quer dar para a escola, eu ainda acho que é muito pouco porque se a Direção, por exemplo, disser que está com um problema no telhado, vão dizer que a escola não pode mexer porque tem que ir pra engenharia. Como é que pode uma coisa tão simples, consertar uma goteira, e a escola nada poder fazer? Certa vez, a Direção tinha decidido colocar um toldo no portão da entrada, mas a Secretaria não permitiu que fosse colocado porque ia tirar a estética da escola (...). Ainda tem aquela coisa de ter que passar pela GERE, pela Secretaria (...). Eu ainda acho que a Secretaria de Educação não dá, totalmente, aquela autonomia à escola para resolver certas questões, que eu acho que deveriam ser mais abertas.

Como pode ser apreendido, os depoimentos sinalizam para a existência de uma realidade não de escola autônoma, mas, sim, de escola heterônoma.

Num outro nível, ao qual chamamos de “posturas do fazer e do agir autonomamente”, o movimento de busca de construção da autonomia nas escolas investigadas pôde ser analisado nos seguintes exemplos: ao ousar - em meio aos mais diversos limites, sobretudo de ordem material e financeira – investir na capacidade

criativa dos seus alunos e lhes proporcionar a oportunidade de expor seus talentos literários e musicais e, assim, concretizar os seus Projetos de Ensino (Escola Estrela do Mar); ao optar por colocar na condução da escola um professor da própria unidade, em lugar de um interventor nomeado pela GERE (Escola Portugal); ao antecipar a decisão de desmembrar o Conselho Escolar da UEx bem como ampliar a participação dos segmentos da escola no Conselho Escolar (Escola Dom Lamartine) e, ainda, ao manter firmeza e coesão na decisão de não consentir a realização de um evento que não condizia com as finalidades educativas da instituição, a despeito da tentativa de inferência de um parlamentar da Assembléia Legislativa Estadual (Escola Dom Sebastião).

Em um terceiro nível, ao qual denominamos de nível do horizonte utópico, o movimento em prol da construção da autonomia também pôde ser analisado a partir das falas dos atores sociais das escolas pesquisadas na medida em que, como nos exemplos seguintes, expressaram seus desejos por uma outra autonomia: “A construção do projeto pedagógico não é apenas uma obrigação legal que a escola deve atender, mas uma conquista que revela o seu poder de organização, procurando cada vez mais ter autonomia em suas decisões” (cf. Projeto Pedagógico da Escola Estrela do Mar). Para outro ator social “o caminho da autonomia é fortalecer o Colegiado em torno de um objetivo comum. Este é o meu desejo de autonomia: um colegiado que tenha liberdade e condições para fazer a mudança” (docente da Escola Dom Lamartine). Por sua vez, na fala discente, a autonomia escolar estaria materializada quando “a escola dispor de condições necessárias para o aprendizado do aluno e tenha um sistema de autocondução para resolver seus próprios problemas” (aluno da Escola Estrela do Mar). Para um membro do Conselho da Escola Dom Lamartine, não lhe é compreensível a separação da autonomia administrativa da autonomia financeira, pois, “como é que a escola pode ter autonomia na gestão se ela não tem autonomia financeira? Estas duas coisas têm que existir paralelamente”.

Por tudo o que foi analisado nas escolas Estrela do Mar, Portugal, Dom Lamartine e Dom Sebastião concluímos que, na especificidade destas unidades de ensino, a despeito do contexto mais amplo do Estado e das políticas educacionais neoliberais, a autonomia da escola pública se move em meio a um complexo movimento entre a outorga e a construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo presentes as análises que foram realizadas sobre os dados obtidos na pesquisa, foi possível compreendermos a autonomia da escola integrando as políticas que, no contexto neoliberal do Estado brasileiro, vêm sendo elaboradas e implementadas nos sistemas públicos de ensino (nos âmbito federal estadual e, neste caso específico, no sistema público de ensino de Pernambuco), constituindo-se, assim, um movimento de outorga. Como os dados apontaram, tal direcionamento também ocorreu nas escolas selecionadas para a realização da pesquisa de campo.

Entretanto, a despeito da outorga neoliberal da autonomia escolar, foi possível constatar um movimento em contrário. Com efeito, não obstante as derrotas sofridas em vários embates com os governos comprometidos com a lógica capitalista-neoliberal, os educadores brasileiros têm insistido na proposição de uma outra autonomia. Também no âmbito das escolas pesquisadas, ainda que apresentando fragilidades, os seus atores sociais expressaram desejos e ações em direção à construção de uma autonomia na qual, de forma coletiva, possam ser tomadas decisões em vista da implementação de atos administrativos, pedagógicos e financeiros necessários para o cumprimento das finalidades e dos objetivos educacionais que devem ser perseguidos pela instituição escolar. Assim, reconhecemos existência de um movimento em direção à construção da autonomia nas escolas Estrela do Mar, Portugal, Dom Lamartine e Dom Sebastião.

Tanto um como outro movimento constituem-se, na verdade, em expressões de dois distintos projetos sócio-políticos que também envolvem outros setores da sociedade brasileira: econômico, saúde, jurídico etc. São projetos sobre os quais a sociedade ainda tem muito que refletir e analisar em vista de um posicionamento a ser assumido com mais clareza. Neste contexto, a defesa da autonomia da escola, na perspectiva da emancipação, deve ser vista como uma luta que ultrapassa o imediato, o cotidiano da escola. A construção desta autonomia poderá ser uma importante bandeira a partir da qual, na especificidade da educação escolar, alunos, pais, professores, pessoal técnico-administrativo, direção e funcionários, aliados a outros setores e segmentos sociais, poderão contribuir para o debate sobre a relação entre Estado e sociedade.

Nos termos como a relação Estado e sociedade se apresenta em nossos dias, percebe-se que a possibilidade de esta relação estar em consonância com a democratização da sociedade brasileira é algo ainda distante de acontecer.

A exemplo do que ocorreu em outros importantes momentos da vida nacional, esse, certamente, será um desafio ao qual mais uma vez a escola pública se sentirá convocada a responder. Com efeito, por meio dos seus atores sociais, ao mesmo tempo em que ela tem sabido resistir diante das propostas populistas, autoritárias e neoliberais que têm sido apresentadas pelos que se apropriaram do poder do Estado, a escola tem elaborado projetos e ações e buscado concretizá-los na perspectiva de, a partir da especificidade da educação escolar, contribuir para ajudar a sociedade brasileira a aproximar-se do horizonte da democratização.

É de se esperar, pois, que em relação à temática da autonomia escolar, os estudantes, os pais de alunos, os educadores e demais trabalhadores da escola pública brasileira possam endossar como seu o desafio de que “a autonomia escolar é, ainda, uma importante bandeira pela qual lutar!” (MENDONÇA, 2000, p. 397). Tal endosso, nunca é por demais lembrar, ocorrerá na medida em que se desenvolvam processos efetivamente participativos no interior de cada unidade escolar, sejam fortalecidas as instituições colegiais e de representatividade (Conselho Escolar, Grêmios Estudantis...) e assumidos os riscos e os sabores da construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico.

Valendo para cada uma das unidades escolares nas quais a pesquisa empírica foi realizada, vale explicitar o entendimento de que uma unidade escolar, num primeiro olhar, é como que uma gota d'água imersa na vastidão do mar social no qual ela se encontra e, em conseqüência, ela constitui um espaço institucional sobre o qual ressoam as determinações que, lá fora, são produzidas, inclusive as diretrizes de autonomia que lhes são outorgadas.

Todavia, tal olhar – ainda que expresse uma dimensão de verdade – não pode ser tomado como se nada mais pudesse ser visto ou dito sobre a escola. Prender-se a esse olhar é como se ater apenas aos muros e às paredes que dão o contorno visível de um prédio. Por conseguinte, é uma visão parcial, e por isso mesmo, incompleta. Ainda: é como se contentar com a imagem congelada de uma fotografia ignorando, assim, a existência de um movimento diuturnamente vivido naquele espaço educativo.

Na singularidade de uma escola, não importa a quantidade de anos de sua existência, é mister que a escola seja vista como um organismo vivo, dinâmico e

portador de uma cultura própria, construída ao longo da uma trajetória. Desta maneira, por trás da aparência e do imediato, a escola deve ser percebida como um espaço local também produtor de um movimento que contribui para a modificação do contexto imediato no qual ela está inserida. Sem sombra de dúvidas, esta apreensão poderá contribuir para o fortalecimento da construção da autonomia escolar e, assim, ensejará a conquista da autonomia que esteja em consonância com os anseios dos atores sociais das escolas pesquisadas.

Por fim, vale dizer que tais considerações nos parecem também válidas para as demais escolas que integram o sistema público de ensino de Pernambuco e, ainda, para as instituições congêneres que estão espalhadas por toda a extensão do território nacional.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições in: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 1998. p. 95 – 112.

ESTADO TEM 53% DA POPULAÇÃO NA MISÉRIA. **Diário de Pernambuco**. Recife, 17 abr. 2004, Vida urbana, p. B 9.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir et ROMÃO, José (orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 1997. p. 33 – 42.

_____. **Escola cidadã**. 6ª ed. São Paulo : Cortez, 2000.

GOVERNO ESTADUAL DE PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação/2000-2009**. Recife, 2001

MACHADO, Nilson. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras, 1997

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p. 65 a 78.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo – democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2000

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998

PERNAMBUCO. **Conselho Estadual de Educação**. Ata da reunião plenária do dia 5 de abril de 2005 e aprovada na reunião plenária do dia 12 de abril de 2005. Recife

PERNAMBUCO EM DADOS. Recife, Instituto de Planejamento de Pernambuco/CONDEPE, 2002

PERNAMBUCO TEM MENOR PROTEÇÃO SOCIAL. **Diário de Pernambuco.** Recife. 5 dez 2004. Caderno de Economia, p. B 8.

UM RECIFE, dois mundos. **Diário de Pernambuco.** Recife. 11 dez. 2005, Caderno Especial, p. 3.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Projeto político-pedagógico da escola** – uma construção possível. 2^a. edição. Campinas/São Paulo: Papirus, 1998.