

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÍSSIA PASCUTTI DE OLIVEIRA

**“ENFRENTAMENTOS E NEGOCIAÇÕES EM TORNO
DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL:
UM ESTUDO NO INTERIOR DE SÃO PAULO”**

CAMPINAS

2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLÍSSIA PASCUTTI DE OLIVEIRA

**“ENFRENTAMENTOS E NEGOCIAÇÕES EM TORNO
DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL:
UM ESTUDO NO INTERIOR DE SÃO PAULO”**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Unicamp, para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Ana Maria
Fonseca de Almeida.

CAMPINAS

2008

Dedico à minha mãe, meu maior exemplo de educação; sem a qual esse trabalho jamais teria se realizado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre foi minha força e meu refúgio;

Aos meus pais, pela oportunidade de poder fazer a diferença através da educação, pois sempre acreditaram no meu trabalho e estiveram paciente e carinhosamente ao meu lado;

À minha irmã, pela compreensão e pelo amor incondicional;

Aos meus tios e tias, padrinho e madrinhas, que sempre deram um valor inestimável ao meu trabalho e participavam, quase sem perceber, de minhas discussões e reflexões;

À Karen, que me mostrou na prática o valor da educação e o significado de dedicação;

Às minhas amigas da faculdade, que foram parte essencial deste trabalho, participando de cada discussão, pedagógica ou não, e que se tornaram minha maior conquista;

Aos meus amigos de Rio Preto, que entenderam cada ausência;

Às professoras, secretárias, coordenadoras da Secretaria de Educação de São José do Rio Preto, e em especial à educadora Mildren pela disponibilidade e atenção durante as entrevistas e e-mails apressados;

À minha orientadora Prof^a Dr^a Ana Maria Fonseca de Almeida e o segundo leitor deste trabalho Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges, obrigada pela dedicação e por cada sugestão feita.

*“A educação é a capacidade de perceber as conexões
ocultas entre os fenômenos”*

Václav Havel

RESUMO

Esta pesquisa procura mostrar as discussões e enfrentamentos que permeiam a oferta de educação em um município no interior de São Paulo, pautadas pelos conflitos históricos entre público e privado, católicos e liberais e pela democratização do ensino. Embora o discurso de democracia exista nos projetos de educação tanto pública quanto privada, há outros fatores de importância relevante que reorientam o trajeto dos sistemas de ensino, limitando a prática. Profissionais da educação atuantes no município de São José do Rio Preto discutem as práticas no interior das escolas e as ferramentas legais, sociais e econômicas que regem os movimentos das instituições de ensino. Do ponto de vista da questão religiosa, através da análise histórica, é possível perceber que houve pouca evolução no que se refere à educação, já que se conservam os mesmos contrapontos entre católicos e liberais. No entanto, outros elementos serão adicionados a essa discussão, como as parcerias, convênios, privatização; fomentando as questões de democratização da educação e do acesso à educação. Como pano de fundo, será analisada uma escola pública portuguesa, a Escola da Ponte, acrescentando ao trabalho discussões em torno da escolha e atuação docente, da autonomia e gestão democrática.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática, escola pública/escola privada, católicos/liberais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO I – O CONFRONTO ENTRE CATÓLICOS E LIBERAIS.....	10
1.1 A IDEOLOGIA CATÓLICA.....	10
1.2 A IDEOLOGIA LIBERAL.....	16
1.3 O CONFRONTO.....	19
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	
23	
2.1 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL DA ESCOLA NOVA.....	23
2.2 ALGUNS MODELOS PROPOSTOS.....	25
2.3 ESCOLA DA PONTE – UM EXEMPLO.....	28
CAPÍTULO III – ESCOLA MARIA PEREGRINA, UMA EXPERIÊNCIA O INTERIOR DE SÃO PAULO.....	30
3.1 HISTÓRICO.....	30
3.2 METODOLOGIA DA ESCOLA.....	33
3.3 ASPECTOS FILOSÓFICOS.....	35
CAPÍTULO IV – A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO.....	37
	4.1
DISCUSSÃO.....	41
CONCLUSÃO.....	47

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
---------------------------------	----

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho tem como suporte a idéia de escola democrática proposta por uma escola pública de primeiro ciclo em Vila das Aves, distrito de Famalicão, Portugal, e a tentativa de implementação de uma educação diferenciada em uma escola privada¹ no município de São José do Rio Preto, interior de São Paulo.

A partir de concepção de escola e de democracia, propostas por Freire, Dewey e outros autores, e pelas leis e burocracias que regem as escolas públicas e privadas essencialmente no município de São José do Rio Preto, pretende-se analisar as características que permeiam a implementação de projetos diferenciados em escolas da rede pública rio-pretense.

Além disso, permeará também esse trabalho a relação família-escola e as contribuições e influências dessas relações no âmbito da educação dita democrática.

A proposta deste trabalho é discutir como as formas consideradas como “alternativas” de educação podem surgir no interior de um sistema de ensino determinado.

¹ A LDB, Art. 19º classifica as instituições de ensino dos diferentes níveis nas seguintes categorias administrativas: públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Já no Art. 20º enquadra as instituições privadas de ensino nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III -

Através de referenciais de uma escola pública que implementou, há mais de 20 anos, uma forma diferenciada de trabalhar com seus educandos e a análise de uma escola privada que tenta dar os primeiros passos nesse sentido, guiar-se-ão as discussões, buscando enfocar o abismo que existe entre os ensinos democráticos e a sua democratização – acesso a todo e qualquer indivíduo.

Os entraves entre católicos e reformadores no âmbito da educação estão presentes na sociedade mesmo antes da criação de uma Constituição. Em busca de representação pelos seus interesses e principalmente pelos interesses de uma classe social específica, “católicos” e “pioneiros” discutem reformas no sistema escolar. Para ambos, a educação representa a forma mais eficaz de uma nação sair de uma crise.

Uma vez defendida, em função de uma camada social em especial, a educação brasileira não atendeu igualmente todos os indivíduos. Os direitos de *obrigatoriedade*, *universalidade* e *gratuidade* foram conseguidos após lutas ideológicas e, ainda assim, sem atender literalmente a todos. Nesse sentido, muito se discute sobre o ingresso e a permanência das crianças, jovens e adultos brasileiros nas escolas.

Segundo dados do IBGE (2004), o índice de evasão escolar no Brasil sofreu um decréscimo nas últimas décadas, o que significa também aumento na taxa de alfabetização, aumento de alunos no nível superior, menor índice de repetência, mas não é exatamente uma melhora na qualidade de ensino.

A interpretação distorcida da Seção III, Art. 32, Inciso IV da LDB que prevê sobre a instituição de ciclos e a progressão continuada², confundida com aprovação automática em algumas regiões, a desvalorização dos docentes no que se refere a salários e conseqüente desestímulo dos professores, entre outros, são alguns dos pontos

confessionais, instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

² § 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

que articulam as discussões acerca da educação brasileira, da qual faz parte a tentativa de aproximação entre o cotidiano escolar e o dia-a-dia dos sujeitos em questão.

Essa não é uma idéia nova. Desde a década de 1920 que o Movimento da Escola Nova se preocupa com os saberes provenientes dos alunos, que valorizam sua cultura e suas individualidades, partindo da sua realidade e buscando meios de melhora para a instituição e o sistema educacional. E esse movimento só tem ganhado espaço e status na sociedade.

Embora, historicamente, o Movimento da Escola Nova tenha se iniciado e sido defendido na escola pública e laica, atualmente características dessa natureza são mais facilmente observadas em instituições de caráter privado, inclusive nas religiosas católicas. Seja por uma questão legal que limita as atuações, seja pelos próprios projetos alternativos que limitam seus objetos, seja por questões mais amplas que ultrapassam as relações político-econômicas, algo se perdeu das propostas dos liberais para as escolas públicas iniciadas no século XVIII.

A partir da análise do Projeto Pedagógico³ e da prática diária do método utilizado, bem como a formação e visão dos profissionais de uma escola privada no município de São José do Rio Preto que busca recursos públicos municipais para levar adiante o seu projeto. Nesse sentido, confrontá-la com as propostas e planos de ação da rede municipal do mesmo município, a fim de perceber a luta dos responsáveis por ambas as instituições na melhora da qualidade da educação de crianças de ensino fundamental.

Além disso, o impasse entre educação laica e religiosa católica também permeará o proposto trabalho.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

³ De acordo com os Artigos 12º e 14º da LDB

CAPÍTULO I – O CONFRONTO ENTRE CATÓLICOS E LIBERAIS

1.1 A IDEOLOGIA CATÓLICA

A partir da transição da Primeira para a Segunda República, o debate pedagógico dividiu-se em grupos antagônicos: “pioneiros” e “católicos”. Segundo Cury (1978), estes últimos *partiram da necessidade de dar à educação nacional um conteúdo espiritual consciente, até então meramente tradicionalista e convencional.* (p. IX) A crise sofrida pela sociedade é consequência do afastamento de Deus iniciado pelo homem e pelos erros éticos e morais cometidos por estes; é uma crise de consciência, de intelecto, onde *a inteligência humana, cada vez mais orgulhosa de suas conquistas, não quer mais saber das normas que deveriam regrá-la e anseia por toda sorte de reformas e revoluções* (idem p. 29), o que vai eliminando o espiritualismo que liga Deus ao homem.

Dessa forma, a educação proposta por essa vertente da sociedade defenderá a moral e a religiosidade, calcada, sobretudo, na autoridade da *Tradição, Escolástica, Magistério* e é vista como o veículo indispensável para que a cura do mal intelectual se dê.

O ideal pedagógico coerente com a visão catolicista *é fornecido não pelas ciências experimentais, mas por uma concepção de vida ditada pelas ciências especulativas. Estas, por sua vez, são governadas pela ética subordinada à teologia (...)* o que *imprime uma ordenação adequada aos ideais intelectuais e sociais.* (CURY, 1978. p.54) Para eles, a criança é a realidade pedagógica, é o objeto central da educação,

cujos métodos valem tanto quanto os princípios prepostos que os norteiam, podendo aceitar todas as contribuições “justas” vindas das ciências experimentais e afins.

Segundo Cury (1978), o grupo católico defende que a educação deve levar em conta o corpo e a alma, ou seja, uma educação integral é aquela de ordem física e moral. O educando é um ideal relativo e deve ser orientado para a elevação espiritual da personalidade para a união com Deus. Além disso, as aulas de religião devem estar presentes na educação brasileira por corresponder à religião da maioria. Um país democrático deve, assim, atender aos interesses da maioria de seu povo.

Para entendermos um pouco sobre a questão da laicidade nas escolas públicas brasileiras é preciso um contorno histórico. Para a realização dos projetos durante os governos militares, houve grande crescimento do poder estatal voltado para favorecer a economia do mercado oligopolístico⁴ e, com isso, grupos empresariais que se beneficiariam dos projetos passaram a desenvolver intensa propaganda sobre a ineficiência e a insuficiência da administração pública em contraste com a excelência da iniciativa privada. Essa ideologia privatista ganhou força com o esgotamento do regime militar e com o crescente movimento pela privatização de funções públicas em países do centro capitalista (EUA, Inglaterra, França, Espanha, Itália) sob a justificativa de consolidação da democracia. Nesse sentido, *a educação pública não escapou dos ataques dos privatistas, que clamavam contra sua ineficiência, suposto resultado da incapacidade do Estado em administrar o ensino*⁵. (CUNHA, 1991. p. 322)

Muitos foram os mecanismos pelos quais os empresários do ensino conseguiram o apoio governamental: imunidade fiscal, garantia de pagamento das

⁴ **Oligopólio** - *sm (oligo+(mono)pólio) Sociol* Forma de competição que se caracteriza pela existência de um número muito reduzido de vendedores, que, por isso, podem prever com bastante exatidão, cada qual por si, os efeitos das alterações feitas por um deles no preço ou na quantidade da oferta. (MICHAELIS) Na economia, **oligopólio** (do grego oligos, poucos + polens, vender) é uma forma evoluída de monopólio, no qual um grupo de empresas promove o domínio de determinada oferta de produtos e/ou serviços, como empresas de mineração, alumínio, aço, montadoras de veículos, cimentos, laboratórios farmacêuticos, aviação, comunicação e bancos. (WIKIPÉDIA)

mensalidades pelos alunos, bolsas de estudo distribuídas pelo Poder Público e até mesmo a inibição de iniciativas governamentais de criação e/ou ampliação de escolas; além do favorecimento dado pelo LDB de 1961, de explícito caráter privatista.

Dois elementos tiveram grande relevância no favorecimento do setor privado. O salário-educação e as bolsas de estudo. A Constituição de 1946 determinava que as empresas com mais de cem empregados deveriam manter ensino primário para seus empregados e seus filhos. Com a promulgação da lei 4.440 de 1964, caso uma empresa tivesse mais de cem empregados e mantivesse ensino primário próprio ou distribuísse bolsas de estudo aos empregados e seus filhos, mediante convênios firmados com escolas privadas, ela poderia deixar de recolher a contribuição de previdência social de 1,4% em folha de pagamento prevista. Inicialmente os recursos provenientes dessas contribuições eram divididos em duas partes iguais entre o Ministério da Educação e as Secretarias de educação dos estados recolhidos. *As empresas que não optavam por recolher o salário-educação transferiam o equivalente em recursos devidos a escolas que elas próprias mantinham, ou os destinavam a bolsas de estudo nas escolas privadas de terceiros, por elas escolhidas.* (CUNHA, 1991. p. 325) No entanto, a ação dos empresários de ensino é somada à intensa ação privatizante do Estado.

Com a ampliação da classe média posteriormente ao “milagre econômico”, aumentou também a procura pela escola privada. Não só como símbolo de *status* prestigioso, mas também como alternativa para o ensino público que se deteriorava. Além disso, a obrigatoriedade do 1º grau proposta pela Constituição de 1967 fez com que os governos estaduais e as prefeituras municipais se concentrassem somente nesse

⁵ Para efeito deste texto, o privatismo é definido como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários. (CUNHA, 1991. p. 322)

âmbito e deixassem o pré-escolar e o 2º grau como áreas abertas às escolas privadas. As creches e pré-escolas, por sua vez, passaram a exigir maiores demandas, uma vez que houve incorporação das mulheres ao mercado de trabalho extra-doméstico.

Complementado pela isenção tributária e a criação de um mecanismo de aporte de recursos financeiros aos estabelecimentos privados de ensino, as escolas privadas não sofriam concorrência com as escolas públicas. Isso porque o ensino público e privado passam a ser vistos como equivalentes e passa a valer o princípio da *não duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes*. (CUNHA, 1991)

Assim, seria 'racional' que não se criassem escolas públicas onde as escolas privadas tivessem capacidade de atender à demanda contida. Então, além de fornecer recursos para financiar a expansão da rede privada, o Estado era ainda instado a oferecer bolsas de estudo para que ela tivesse alunos, contendo o crescimento de sua própria rede escolar. (CUNHA, 1991. p.334)

Passa a vigorar então um requisito de expansão do ensino público sem precedentes no Brasil: dependência de autorização da escola privada.

Com o setor privado ganhando cada vez mais espaço e força na educação nacional, as questões: religião, moral e civismo passam também a permear as discussões. De acordo com Cunha (1991),

o que não faz parte desse ideário (democrático) é a existência de práticas religiosas na escola pública, nem o ensino da religião (qualquer religião), já que esta é uma questão da esfera privada. A educação religiosa é, por sua vez, objetivo das instituições criadas para esse fim (inclusive de escolas privadas, procuradas pelas famílias interessadas) ou dos meios de comunicação social de recepção voluntária. (p.344)

Para compreendermos o panorama do ensino religioso enquanto disciplina do currículo das escolas públicas brasileiras, é preciso uma pequena digressão histórica. O ensino da religião católica nas escolas públicas no período imperial era consequência da união entre Igreja e Estado. O Imperador podia censurar as bulas do Papa endossar nomeações de bispos e determinar os currículos dos seminários; em compensação,

cobria todas as despesas do clero e garantia a não difusão de outras religiões que não a católica.

Com a proclamação da República em 1889 e a promulgação de 1891, a Igreja Católica foi declarada separada do Estado, passando da esfera pública para a privada. As aulas de religião foram extintas das escolas públicas e no lugar foi introduzida a disciplina “moral”, definida pelos positivistas como a *religião da humanidade*, conforme a proposta de Augusto Comte. (CUNHA, 1991. p.346)

No final dos anos de 1920, sentindo-se ameaçada pelo crescimento das Igrejas Evangélicas, a Igreja Católica inicia um movimento em prol da retomada de influência direta sobre o Estado, apoiada, principalmente, por bispos (como Cardeal Lemme) e leigos (como o filósofo Jackson de Figueiredo). As lutas sociais e políticas que permeavam essa época e o medo da reforma agrária também foram fatores determinantes para que as escolas públicas abrissem novamente as portas para o ensino religioso.

Era a “colaboração recíproca” entre Estado e Igreja que se iniciava. O Estado buscava apoio político e ideológico do clero na manutenção da ordem, ameaçada pelos movimentos anarco-sindicalistas e insurreicionais dos militares. A Igreja, por sua vez, buscava reconhecimento nacional, possibilidade de exercer seus ministérios nos hospitais, prisões, escolas, além de receber subsídios para manutenção. Com o mesmo argumento de que a religião levaria à obediência às leis e à hierarquia, é que, em 1931, Getúlio Vargas instituiu o ensino religioso em todo o país. Pelos termos da Constituição, da LDB e da lei 5.692/71, o ensino religioso torna-se obrigatório e facultativo nas escolas públicas. No entanto, esse caráter facultativo é dissimulado, e o ensino religioso torna-se, de fato, obrigatório.

Os pais e tutores desconhecem a possibilidade de exigir que seus filhos não assistam às aulas de religião, e quando o fazem, são questionados e reprimidos sobre essa decisão. A seleção de professores para essa disciplina é feita de acordo com princípios de ordem católica e realizada por autoridades religiosas. Estes, por sua vez, tinham o poder de escolher os livros didáticos, direcionando-os, também, para a doutrina religiosa católica. O ecumenismo difundido no interior das instituições é somente referente às religiões cristãs e há uma verdadeira solidariedade prática entre o ensino religioso e o da arte e da ciência: um autoritarismo, mais ou menos velado. Por tudo isso, *a disciplina ensino religioso não é facultativa para o aluno, como prevê a legislação federal, mas “facultatória”, isto é, disciplina obrigatória sob a aparência de facultativa.* (CUNHA, 1991. p.359)

Diante de tal situação, é mais fácil entender que a proposta de ensino laico nas escolas públicas, que se pretendia incorporar à Constituição de 1988, encontrou resistência das massas de docentes. A laicidade só foi aprovada no congresso da Confederação dos Professores do Brasil, em 1988, devido a forças políticas atuantes interessadas em definir seus pontos de divergências em disputa de plenário.

Nesse sentido, as finalidades da educação moral e cívica, propostas posteriormente, representavam uma fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional. A fim de manter a educação moral e cívica aconfessional, isto é, vinculada a nenhuma religião ou igreja, o arcebispo responsável pela Comissão Nacional de Moral de Civismo lança mão do conceito de “religião natural”, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão.

Uma vez vista como inclinação natural do homem, a educação, segundo a ideologia católica, a educação depende da competência de três sociedades cooperativas: Igreja, Família e Estado. *A missão educadora da Igreja* se segue à missão educadora

dos pais, principais responsáveis pela educação das crianças. Sendo assim, seria uma violação à lei natural contrariar ou impedir a *educação da família*. Além disso, a escola possui uma função singular que só se explicita junto à função do *Estado*. *O Estado tem por missão essencial, não subverter, mas desenvolver a natureza do homem, acatar a hierarquia das faculdades e cooperar com a Família e a Igreja, pela Escola, na expansão integral das atividades físicas, intelectuais, morais e religiosas de suas gerações.* (CURY, 1978. p. 59)

Dessa forma, caso a ordem social cristã não seja reinstaurada através dessa educação moral e ética, a “barbárie inculta” da sociedade será substituída pela “barbárie civilizada” expressa no Estado Proletário. Tudo isso resultado de um Estado Burguês que não se cristianizou.

1.2 A IDEOLOGIA LIBERAL

De modo geral, pode-se dizer que os pioneiros da Escola Nova concentraram suas atenções nos pressupostos antropológico-filosóficos que se fazem a partir da educação. A crise pela qual passa a sociedade resultou, para estes, das grandes transformações geradas e geradoras de um avanço científico-tecnológico em larga escala. A “nova” civilização se baseia na experimentação científica cujos princípios imprimem mudanças nos sistemas de vida matéria, social e moral.

A mentalidade humana não acompanhou o ritmo acelerado do progresso científico-tecnológico. Existe uma manutenção de erros e preconceitos ultrapassados enquanto tudo em sua volta se renovou. *A crise persiste, pois, pela diferença que se estabelece entre os homens que querem acompanhar em seu espírito e mentalidade as*

mudanças irreversíveis e os que resistem apoiando-se numa tradição cuja concepção de vida é inadequada ao mundo novo. (CURY, 1978. p. 67)

No entanto, houve algo além da revolução científico-tecnológica. Com as mudanças econômicas e os processos científicos, surgiu a concepção de maior igualdade entre os homens, determinando um conjunto de idéias democráticas que concretizam os novos ideais de solidariedade e cooperação entre os homens.

Nesse sentido, merece atenção especial a educação, que é um reflexo do que acontece na sociedade a que serve, e que sofre também os avanços da crise, uma vez que existe em função de novos ideais e fins. Para os pioneiros da Escola Nova, os ideais da educação variam de acordo com a estrutura da sociedade. São, portanto, concretos, variáveis e relativos no tempo e espaço, refletindo as transformações históricas.

Na *Antiguidade*, a capacidade de aprender era determinada pelo espírito e, portanto, auto-suficiente. Na *Idade Média*, incentivou-se o ensino verbal, o método da autoridade e da passividade discente. Algumas renovações no ensino verbal com a *Idade Moderna* e um conjunto de idéias educacionais sistematizadas em torno de uma concepção democrática de poder surgiram com *Rousseau*. Aqui se percebe claramente uma proposta de educação popular onde o aluno é instigado à atividade, criticando a artificialidade impostas à natureza pela tradição e a civilização.

No Brasil, a grande extensão territorial, a formação recente (em relação aos países da Europa), os grupos sociais dispersos e, conseqüente, pouca comunicação entre núcleos sociais, determinaram as poucas trocas econômicas e a falta de intercâmbio moral. Dessa forma a estrutura social da nação ligou-se mais às funções liberais que às profissionais, separando ainda mais as classes. No interior dessa crise, pois, as reformas pedagógicas não são frutos de princípios, mas de interesses políticos e a educação

tradicional antiquada diante dos complexos problemas só fez agravar ainda mais a indisciplina mental e moral.

As bases liberais para a solução da crise são um humanismo tecnológico-científico que se encontra no homem-sujeito, na ciência, na evolução e na democracia, além de um embasamento antropológico.

Para o grupo renovador,

a educação é vista como sendo veículo integrador das gerações às novas condições de um mundo em mudança. Ela deve organizar-se como instrumento de adaptação às situações novas de um meio social essencialmente dinâmico. Nesse sentido, a educação é tão imprescindível que do seu sucesso ou não, depende o crescimento ou perecimento da civilização. (CURY, 1978. p. 80)

A nova concepção de educação está entendida como um “problema filosófico” e, portanto, possui uma *relatividade* que orienta o que o *homem deve ser*, apoiando-se na Biologia, Fisiologia e Psicologia. Basear-se-ia em princípios científicos e valer-se-ia de métodos ativos a fim de superar o empirismo grosseiro e as tendências intelectualistas.

O papel da pedagogia é influir nos destinos dos educandos, apresentando, assim, nem um caráter puramente científico nem puramente filosófico. O ideal educacional é centrado na criança, *mas é da realidade que esse ideal tira sua seiva e força que se espalham pelo organismo social e pelo próprio indivíduo, através da estrutura e eficiência dos métodos ativos* (CURY, 1978. p. 85)

Todas essas mudanças propostas pelos reformadores exigem mudanças também nos planos de ensino: maior atividade do aluno, exercícios práticos, interação professor-aluno, discussões. As famílias perdem certas funções educativas, que vão sendo arcadas pela escola e pelo Estado.

A *formação única* para crianças entre 7 e 15 anos representa uma medida de caráter político-administrativo que visa adaptar o programa ao meio específico evitando

a discriminação de pessoas, a partir da onde decorre o princípio de *obrigatoriedade*. Essa obrigatoriedade é indispensável para que se cumpram as metas da industrialização.

Para que se concretize o sentido democratizante da escola, é preciso atender igualmente todas as camadas sociais, o que só é possível com o *princípio igualitário da gratuidade*. A formação e renovação das elites basear-se-ão na diferenciação das capacidades dos indivíduos segundo suas aptidões naturais.

Para os renovadores, numa sociedade heterogênea e diversificada, a escola deve estar acima de todas as crenças, disputas religiosas e dogmas sectários, por isso o *princípio da laicidade*. A *'laicidade'* garante a liberdade de consciência e permite assinalar, no estudo das civilizações, o que em todos os credos existe de bom, justo e aproveitável. (CURY, 1978. p.95)

1.3 O Confronto

Não se pode negar que entre as duas vertentes há um núcleo de convergência. Para os dois grupos o mundo e o Brasil estão em crise devido a uma falência no individualismo liberal e, portanto, faz-se necessário reorganizar o sistema. No entanto, a angulação da crise e os critérios de regulação da crise é que são diferentes. O impasse acontece numa luta ideológica e política das classes dominantes da população. Para uns, o povo católico é a Nação, para outros, o Estado é a Nação.

O confronto é mais que uma luta pela introdução ou não de aulas de religião na escola pública, é uma luta de cultura. Para os “pioneiros” é preciso superar a resistência ao modo técnico-científico e social de se entender o fenômeno educativo. Enquanto para os católicos, é necessário um espiritualismo intelectualista de fundo tomista e católico.

Acusados pelos católicos de “ateus inconfessos” e concretizadores do materialismo, os reformadores⁶ negam ao homem uma dimensão espiritual, limitando-se ao natural e terreno, baseiam-se na ciência e no seu método experimental. A educação deve ser, portanto, para o presente, menosprezando a igreja, diminuindo o papel da família e tendendo ao monopólio pedagógico estatal. Estes, por sua vez, argumentam que é preciso manter-se indutivos, universais e técnicos a fim de superar pontos de vista políticos particulares. Defendem o caráter diretivo do Estado, pois, só ele tem condições de atender globalmente as finalidades gerais da nação, sem se influenciar por interesses de grupos restritos. E é nesse materialismo e positivismo doutrinário que a cosmovisão católica diz estar explícita a negação a Deus.

Como negam as realidades sobrenaturais, como graça e fé divinas, os reformadores são acusados de confundir ciência com naturalismo, escola nova com filosofia nova e, ao colocar a primeira a serviço da segunda, tornam-se pseudo-cientistas e deterministas. Além de se deixar influenciar por pensadores estrangeiros alegando universalização da ciência. Para os católicos, esse é um passo para cair no temido comunismo.

Em contrapartida, o grupo católico sofrerá críticas pelo seu falso nacionalismo, em que filosofias pouco científicas querem manter a educação à margem das correntes atuais da época. Critica-se o abuso da escolástica, que por argumentos racionais tenta justificar costumes, crenças e instituições tradicionais, a fim de manter a velha concepção verbalista, elitista e classicista de educação, onde a escola é privilégio dos detentores do poder econômico. Para os reformadores, há aberrações especulativas, não adequação às normas dos novos tempos e uma espera em que o destino resolva os problemas da sociedade.

⁶ Os reformadores aqui citados referem-se aos Pioneiros da Escola Nova, que professavam um liberalismo com acentuado pendor social, principalmente a partir da Reforma de 1930.

Uma vez que, na concepção católica, o homem é destinado para a felicidade perfeita e eterna, a educação proposta por esse grupo é uma formação para a vida, através de virtudes morais e prática religiosa. Já os reformadores defendem uma educação para a vida terrena, pois não admitem vida futura. Além disso, a civilização em constante mudança exige que se forneça aos indivíduos meios para participar, dentro de suas potencialidades, do conjunto de necessidade da sociedade; e a instituição escolar é, pois, a fornecedora desses meios, para que o indivíduo compreenda essa sociedade e não que se torne um especialista unidirecional.

Os princípios de gratuidade, unicidade e obrigatoriedade propostos pelos reformadores não são totalmente negados pelo grupo católico, mas são discutidos. (Cury, 1978) Para este, a escola nova é iniciativa privada e, portanto, seu progresso se deve a ela. Além disso, a *coeducação* (meninos e meninas juntos) leva à promiscuidade e imoralidade pela excitação das paixões.

Se os católicos querem ‘recristianizar’ o país, o objetivo dos reformadores será o de ‘democratizar’ o país, via escola, fugindo dos princípios do liberalismo burguês individualista. A meta do ‘individualismo democrático’ deve ser buscada a fim de que o país entre na senda do progresso contínuo. O grande mediador dessa tarefa é o Estado. Não o Estado que funciona como instrumento político subordinando os interesses gerais da coletividade aos propósitos particulares de uma classe privilegiada, mas o Estado que faz da escola o aparelho ideal a serviço da consciência de que ‘todos devem ser para cada um e cada um para todos’. (CURY, 1978. p.156)

Um forte argumento do grupo reformador é o uso de neutralidade ao invés de laicidade, e essa é uma conquista científica que representa a independência que a democracia tem frente aos grupos sociais. Assim, a escola leiga garante a liberdade de consciência e permite que os alunos assimilem, no estudo da História, aquilo que em todos os credos conduz ao cumprimento do dever, da bondade e da justiça.

Nesse contexto é preciso deixar claro que os “Pioneiros da Escola Nova” foram os católicos. Ou seja, os princípios metodológicos expressos pelos atuais defensores desse seguimento já estavam implícitos em Santo Agostinho, São Tomás e Anchieta. Para os

católicos, os que os reformadores fazem é introduzir uma mesma filosofia com uma capa nova, confundindo o “moderno verdadeiro” com o “moderno falso”, na medida em que exageram a questão da metodologia pedagógica e restringem-na a uma atividade em si, voltada para fins de aprendizagem.

Em contrapartida, os reformadores defendem outras verdades, alegando que o aparelho educacional precisa ser renovado de acordo com as novas mudanças e exigências da sociedade e que métodos são alterados de acordo com as necessidades. Nesse sentido, não pretendem ser portadores do “novo”, mas acreditam que tais propostas combinam melhor com o espírito da época.

Em relação ao papel do professor, segundo Cury(1978, p.169), o grupo católico acredita que este é a autoridade, não só pela sua competência e erudição, mas porque a palavra é um mero instrumento usado pelo professor a fim de estimular a curiosidade dos alunos. Já os reformadores alegam que esse ensino verbalista, acadêmico e erudito, nada tem a ver com as necessidades democráticas da época, e uma menor hierarquia entre professor-aluno não significaria perda de autoridade, mas a conquista da autonomia.

A visão católica, nitidamente intelectualista e espiritualista (talvez um “espiritualismo intelectualista”) se choca com um pragmatismo funcionalista assumido pelos reformadores. (CURY, 1978. p.169)

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

2.1 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL DA ESCOLA NOVA

Educação é um tema que sempre se renova, mas quando se fala em educação para a democracia, a problemática torna-se tão difícil quanto importante, pois implica mudanças nos modos de vida e está além dos efeitos de uma crise político-econômica. Considera-se uma educação voltada para a democracia a forma mais eficaz e positiva de tirar uma sociedade da crise, uma vez que, diretamente ligada a um projeto político, segundo Bertrand Schwartz, ela é capaz de tirar uma sociedade da crise sem fazer uso da força, coação ou persuasão.

A democracia, em termos políticos, é o anseio longamente acalentado pelo espírito humano, e na educação, não poderia ser diferente. Nesse sentido, *a educação – que seja realmente educação, ou seja, que torne o homem culto – é a condição para a vida democrática*, (RIBEIRO JUNIOR, 1986. p.140) particularmente para a vida civilizada, onde não se fale só em direitos do homem, mas em dignidade, nobreza, direito e deveres.

Jean-Jacques Rousseau faz parte dos pensadores que propõem idéias de democracia para a educação, principalmente através do espontaneísmo pedagógico e a valorização da especificidade da infância. As escolas diretamente associadas a Rousseau serão chamadas de escolas românticas, devido ao caráter sensível do autor, que tinha *um entusiasmo constante pelo ideal de justiça, uma profunda consciência quanto à discrepância entre o ser o dever-ser, uma espécie de nostalgia daquilo que o homem devia ser, diferentemente de sua época*. (RIBEIRO JUNIOR, 1986. p.59)

John Dewey é também um autor que exerceu grande influência na proposição de uma educação diferente, principalmente na América Latina. Para Ribeiro Junior (1986), ele falha no sentido de propor uma educação *na* democracia, o que caracteriza certos determinismos, incorporados pelo pragmatismo e experimentalismo do autor. Ainda segundo Ribeiro Junior (1986), esses desacertos são resultados da *unilateralidade exclusivista* e dos *princípios materialistas e igualitários* (p.141) de Dewey. Porém, muitos elementos são positivamente tomados pelas teses democráticas, por serem baseados na experiência da escola e da vida.

A tese fundamental de Dewey é a de que os problemas e movimentos educativos são um reflexo das mudanças sociais. O enriquecimento da experiência e a preparação para atuar como membro da sociedade são os precursores de um progresso unificado. Nesse sentido, a escola deve ser o reflexo da vida real e o local de preparação e iniciação da criança para a vida social. Em uma escola desse tipo, as atividades versam sobre aquilo que tem uma relação direta e clara com os interesses práticos. Para Ribeiro Junior (1986), o *interesse* é o ponto de partida da pedagogia de Dewey, considerado como intrínseco pelo pesquisador. É à noção de interesse que devem se submeter os educadores se querem alcançar o real desenvolvimento da criança.

Assim como o interesse, a *disciplina* é noção de extrema importância na teoria de Dewey, e também é intrínseca da natureza humana. Assim, o interesse unido à disciplina seria o meio para a reorganização da experiência que, para Dewey, é o que define a educação. (RIBEIRO JUNIOR, 1986)

John Dewey ensina que educador, para conseguir que os alunos possam ser capazes de “reconstruir a experiência, deve submetê-los a lei do interesse, tão necessária para a natureza humana (...); a criança, na escola tradicional e conservadora, estava submetida a fim de que a distinção da classe na sociedade se mantivesse: a classe contemplativa e a classe trabalhadora. (RIBEIRO JUNIOR, 1986. p. 145)

A liberdade é outro ponto importante na teoria de Dewey.

Para o autor, a liberdade se refere apenas aos movimentos; em outros termos, só existe a liberdade de espontaneidade, uma ausência de coerção. Todavia, a liberdade não só se dá pelo movimento, senão, e principalmente, pela inteligência livre de toda imposição intelectual. O homem possui sobre a liberdade de movimento do animal, a liberdade de arbítrio, e arbitrar é julgar. Essa liberdade deve ser somada à autonomia da responsabilidade; e essa autonomia responsável de julgar nossos próprios atos e propor-lhes fins, também é objeto da educação para a democracia. (RIBEIRO JUNIOR, 1986. p. 146)

Dessa forma, através do interesse, da disciplina e da liberdade, John Dewey propõe uma educação *na* democracia.

2.2 ALGUNS MODELOS PROPOSTOS

Paulo Freire, Celestin Freinet, Tostoi, entre outros educadores e seguidores, propuseram teorias completas e/ou elementos para a constituição de uma nova educação para as crianças. Essas propostas educativas em diferentes contextos sociais, culturais e históricos foram também denominadas de *República das Crianças* (SINGER, 1997), e estão inseridas no amplo movimento de renovação pedagógica da Escola Nova.

Freinet, na França da década de 1920, propôs uma educação que proporcionaria ao aluno a realização de um trabalho concreto. Se trabalho é proposto a partir de cooperativas, uma vez que ninguém que aprende sozinho, em sua concepção, e através da aproximação teórica da realidade dos educandos. Ao propor uma aprendizagem através da experiência, prima também pela relação professor-aluno nesse processo; mas uma interação onde se considere os conhecimentos prévios dos alunos e onde se valorize as divergências dos ambientes de providência de cada um. Estar em contato com a realidade em que vive o aluno é fundamental. As práticas atuais de jornal escolar, troca de correspondência, trabalhos em grupo, aula-passeio são idéias defendidas e aplicadas por Freinet.

Periodicamente os próprios alunos reúnem trabalhos escritos ou artísticos, elaborados na turma, discutem o sentido dos mesmos e por fim elaboram o jornal, que pode ser apresentado de formas diversas, desde a oral, para a turma dos menores, até o jornal impresso no padrão tradicional. Em todas essas formas é oportunizado o exercício da criticidade e do senso da consciência de grupo. (CAVALCANTE, 2005. p18-19))

É importante ressaltar aqui que, para Freinet, a exaltação do trabalho não se refere forçosamente ao trabalho manual, pois para ele, o trabalho engloba toda pesquisa, documentação e experimentação. Com relação à intervenção do professor, o que propõe é a organização do trabalho, sem precisar de imposições ou ameaças. Pois, para ele, a disciplina escolar se resume no seguinte: executando uma atividade que a envolve, a criança automaticamente se torna disciplinada.

Além disso, Freinet vai propor uma série de colocações chamadas *Invariantes Pedagógicas*, onde caracteriza a criança, a escola e suas necessidades para uma educação eficiente e prazerosa

Na Rússia, nos anos de 1857 a 1860, Leon Tolstói também propôs uma república de crianças, sendo, praticamente, o precursor desse movimento. Tolstói criou em Iasnaia, município com mesmo nome da instituição, uma escola, para filhos de camponeses. Foi o próprio escritor quem escreveu grande parte do material didático e, ao contrário da pedagogia da época, deixava os alunos livres, sem excessivas regras e punições. Pode-se dizer que a proposta pedagógica de Tolstói foi movida por um sentimento de liberdade e respeito em que estes preceitos eram práticas que deveriam partir da ação e fala da criança.

Na escola de Isnaia, havia crianças de ambos os sexos que não se dividiam em classes por idade, mas sim segundo aquilo que precisavam estudar. Os professores faziam registros sistemáticos de aprendizagem e planejavam semanalmente as atividades, sempre muito flexíveis. As aulas aconteciam em diferentes lugares, não havendo uma sala de aula fixa: as crianças se sentavam em bancos, mesas, batentes de

janelas ou em qualquer outro lugar onde se sentissem confortáveis. (TOLSTOI, 1988 apud. MORUZZI, 2008)

O intuito do autor era desenvolver um ambiente escolar franco, onde se prezasse a liberdade e o bem-estar das crianças. Se estes princípios não prevalecessem, o autor dizia que a educação se tornaria algo autoritário e sádico, não sendo capaz de formar crianças livres. Aqui também, as regras foram sendo construídas juntamente com as crianças, assim como as formas de avaliação.

Ainda, vale ressaltar o caráter político assumido pelo educador ao gerir uma experiência para uma classe de trabalhadores (em sua maioria, camponeses), em um momento histórico em que a educação era voltada para a nobreza. Assumiu-se, portanto, uma postura a favor da população, buscando ampliar os direitos à educação. No entanto, a escola para o povo não poderia vir carregada de uma cultura dominante, pouco significativa para a população. Para o povo deveria ser conduzida pelo povo, de acordo com seus interesses e necessidades de aprendizagens. Expandiu-se, portanto, a partir de Tolstói, um movimento pela “instrução popular”, carregada por diversos educadores em várias partes do mundo. (MORUZZI, 2008. p. 92-93)

No Brasil, podemos falar de uma pedagogia crítica a partir das proposições de Paulo Freire, que também acredita numa educação diferente para as classes operadoras, que se distancie da pedagogia de concepção bancária vivida pelas classes dominantes. Para ele, é pela ética inseparável da prática educativa que devemos lutar sempre na educação. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire diz quanto educar é construir, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades; o que caracteriza sua pedagogia histórico-crítica.

Ensinar é algo profundo e dinâmico, pois a questão da identidade cultural atinge a dimensão individual. Nesse sentido, uma “prática educativa progressista” só será possível quando a formação não se calcar somente no treino do desempenho das destrezas e não houver divisão entre o trabalho docente e discente. *Pois, não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que*

os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25). Assim, o papel do professor não é o da autoridade, da superioridade apenas por dominar conhecimentos que o educando ainda não possui; mas é, também, de participante do mesmo processo de aprendizagem que o aluno.

Suas idéias propagam uma educação democrática porque consideram a realidade de cada sujeito e partem da realidade de cada um, respeitando limites e potenciais. É uma educação que respeita todo o educando (incluindo os mais desfavorecidos) e liberta o seu pensamento de tradições desumanizantes, que são, em suma, opressoras.

2.3 ESCOLA DA PONTE – UM EXEMPLO

Em um distrito de Porto, no norte de Portugal, uma experiência de educação alternativa tem dado resultados positivos há mais de 30 anos. A Escola da Ponte é uma instituição de educação básica de primeiro e segundo Ciclos (do primeiro ao nono ano), localizada em Vila das Aves. É uma escola pública que, há alguns anos, percebeu que algumas mudanças precisavam ser feitas para melhorar o interesse e a participação das crianças na escola.

Ao longo do tempo, foi-se eliminando as salas de aulas divididas pela faixa etária e criando-se grupos de trabalho orientados por professores-tutores. Nesse projeto não há professores específicos para cada turma ou disciplina, não há lugares fixos e nem todos trabalham o mesmo conteúdo ao mesmo tempo. A palavra de ordem nesse espaço é *responsabilidade*, e o intuito é o de formar crianças autônomas e críticas.

A Escola da Ponte não se intitula uma instituição revolucionária; pelo contrário, acredita fazer uso de teorias e teóricos que há muito pensaram a reorganização do

sistema pedagógico, como John Dewey. Dessa forma também acreditam na importância do bem-estar do educando. Rubem Alves, em uma de suas obras onde narra as visitas à instituição de ensino e suas impressões, declara

que os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais e melhor favorecem a aprendizagem, porque é neles que as crianças, de fato, sentem-se muito mais seguras, disponíveis e motivadas para aprender e, o que não é menos significativo em termos educacionais, para aprender umas com as outras e não apenas com os adultos. (ALVES, 2001. p.14)

Além de um projeto pedagógico que embasa os movimentos da Escola da Ponte, há também um regulamento interno que permeia as atividades da instituição. Além disso, a participação dos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade das decisões e organização da escola são elementos de suma importância na rotina. Assembléias abertas são realizadas semanalmente para que pontos específicos sejam colocados em pauta e discutidos por todos. Dessa forma, também, acredita-se estar desenvolvendo o senso crítico e a autonomia de opinião das crianças, que são encorajadas a questionar, expor suas idéias e argumentar concretamente.

Outra característica dessa escola é o desenvolvimento da pesquisa. Desde os anos iniciais, os educandos são incentivados a pesquisar em livros, enciclopédias, dicionários, Internet e outros dispositivos acessíveis. Pois, dessa forma, José Pacheco, educador idealizador desse projeto, acredita estar democratizando as novas tecnologias de informação.

Um elemento é peculiar e definitivo na Escola da Ponte: a autonomia de escolha dos docentes. Por ser uma instituição pública, a escola deveria passar pelo mesmo critério de escolha de professores que a rede estadual portuguesa. No entanto, ela possui liberdade para escolher seus professores, o que, obviamente, faz com que o trabalho

dentro da instituição seja mais conciso. Diferentemente das demais escolas públicas do país, os professores são contratados e não concursados.

CAPÍTULO III – ESCOLA MARIA PEREGRINA, UMA EXPERIÊNCIA NO INTERIOR DE SÃO PAULO

No interior de São Paulo, uma escola tenta a implementação das idéias democráticas, usando como referência, principalmente, a Escola da Ponte, de Portugal. A Escola Maria Peregrina de São José do Rio Preto é resultado de um projeto das Missões Maria Peregrina, vinculadas à Igreja Católica, iniciado em Guaíra, também no interior de São Paulo. Um grupo de jovens engajados no trabalho social desenvolvia um trabalho complementar à escola formal, ocupando o tempo de crianças carentes após o período escolar, com artesanato e propostas de esportes. Para isto, usavam o prédio da própria paróquia da cidade de Guaíra. Embora não tivessem um caráter de evangelização, o grupo não ocultava a posição católica e a intenção de assistencialismo e solidariedade.

3.1. HISTÓRICO

A fim de criar uma instituição que atendesse também essas crianças na educação formal e, incentivados pelo pároco local, os jovens fundaram uma escola particular, porém gratuita. A intenção da escola era atender crianças das classes menos favorecidas oferecendo uma educação de qualidade a partir de um projeto diferenciado. A qualidade que buscavam caracterizava-se por uma educação além dos processos de leitura e escrita, uma educação que se preocupasse com a formação moral e emocional das

crianças. As verbas para a escola viriam de doações individuais, “sócio-escola”, em que qualquer pessoa voluntária poderia contribuir com no mínimo 12 reais mensais e de empresas, as “sócio-empresas”, com uma doação mensal mínima de 50 reais. A escola começou com a educação infantil e gradativamente as séries foram aumentando, a fim de dar continuidade ao processo iniciado com aqueles alunos. Até o ano de 2008, as crianças podem contar com a educação da Maria Peregrina de Guaíra até a segunda série do Ensino Fundamental.

Há três anos, alguns membros do grupo foram para a cidade de São José do Rio Preto, para cursar Teologia, no Seminário Diocesano de São José do Rio Preto. O então bispo, dom João Orani Tempest, sugere a fundação de uma escola como a de Guaíra no município e os ajuda com a procura de prédio e de famílias interessadas. Alugaram, então, uma casa com grande estrutura, quintal, piscina e dois andares e fizeram pequenas adaptações para iniciarem o trabalho. Esse investimento veio da instituição de Guaíra.

O primeiro problema enfrentado pelos jovens em São José do Rio Preto foi a falta de alunos. Por se tratar de uma escola nova e de um projeto diferenciado, em um primeiro momento não houve procura por parte das famílias. Apoiados pelo bispo, foram às paróquias e convidaram as famílias mais carentes a colocar os filhos na Escola Maria Peregrina, apresentando de forma simples a proposta educacional. Mais do que educar os filhos, o grupo tinha o intuito de trabalhar com os pais, e também estes foram convidados a entrar na escola e participar das atividades desenvolvidas exclusivamente para eles.

Segundo uma missionária da escola de Rio Preto, os jovens envolvidos não tinham formação em educação, e desenvolviam o trabalho porque acreditavam no projeto e porque foram aprendendo a gostar dessa prática. Muitos deles, posteriormente,

procuraram se formar ou se especializar em áreas da educação, como ela, por exemplo, que cursa Psicologia. O material usado no princípio era também oriundo de doações, inclusive algumas apostilas do sistema Positivo de ensino. Como eles não tinham muita experiência na área, seguiram no primeiro ano as atividades propostas pelo material apostilado. No entanto, percebendo que o material não se encaixava no projeto, passaram a montar o próprio material a partir de vários outros livros e atividades propostas pelos professores e criado em conjunto com toda a escola. Na abertura da escola rio-pretense já foi usado o material montado pelos professores.

No primeiro ano em São José do Rio Preto, a escola contou com alunos de diferentes classes sociais, principalmente porque a procura ainda era muito pequena e a seleção feita pelos profissionais da instituição foi menos rigorosa. Todas as famílias que pretendem matricular seus filhos na Escola Maria Peregrina passam por um processo de seleção e avaliação, que informa os pais sobre o projeto da escola e impõe a necessidade de um trabalho conjunto com as famílias. Trata-se de uma seleção porque restringe àqueles que têm uma condição sócio-econômica desfavorável e que se dispõem a participar ativamente da educação dos filhos, abrindo, inclusive, as portas de sua casa para os profissionais da escola.

No ano seguinte, a procura pelas famílias foi bem maior que o esperado e essa seleção precisou ser mais rigorosa, já que o projeto pretende trabalhar com turmas de no máximo 12 crianças. Mas segundo a orientadora, famílias que tinham uma condição econômica melhor saíram espontaneamente para dar lugar às crianças carentes.

O trabalho com as crianças é realizado em tempo integral, e todas as crianças vêm de bairros periféricos da cidade. A instituição localiza-se em uma área central da cidade, o que dificulta o transporte de muitas famílias. Recentemente, a escola ganhou do município um prédio na zona Norte, periferia da cidade e mais próximo da maioria

dos educandos, mas aguarda reformas para a transferência. O prédio doado é um centro de convivência desativado e a reforma está sendo realizada pelas próprias famílias, fazendo uso, também, de material proveniente de doações. Para a missionária, o esforço e a dedicação dos pais nesse trabalho já é resultado do projeto da escola que visa uma participação da família na educação dos filhos.

3.2. METODOLOGIA DA ESCOLA

O projeto didático conta com portfólios individuais, pastas de trabalho de cada criança onde arquivam os trabalhos que concluem. Assim como na Escola da Ponte, não há provas e as crianças pedem para serem avaliadas quando terminam o estudo de um conteúdo. No caso da Maria Peregrina de São José do Rio Preto, no entanto, tem-se apenas a educação infantil, o que não inclui, oficialmente, a avaliação de conteúdo. Com o uso destas pastas, acredita-se estar respeitando o tempo de cada criança, já que cada uma pode resolver as suas atividades no tempo que precisar.

As paredes das salas também exprimem uma atmosfera de estímulos. Letras, desenhos, fotografias de atividades dos próprios educandos e alguns cartazes com os dizeres: “Eu já sei” e “Eu quero saber”. Dispositivos como esse foram vistos também na Escola da Ponte, onde os dizeres “Eu já sei”, “Posso ajudar” e “Preciso de ajuda” incentivavam a solidariedade e o trabalho em grupo entre as crianças. Na Maria Peregrina, o trabalho ainda está em fase de construção, e os painéis estavam em branco. Para a orientadora, isso acontece por ter sido colocado ainda neste semestre (segundo semestre de 2008) e as crianças ainda estarem aprendendo a lidar com eles. Frases de Rubem Alves também decoram as paredes da escola. “A escola que sempre sonhei sem

imaginar que pudesse existir” é a frase de boas vindas, tanto no prédio quanto no *website* da instituição.

O prédio da Maria Peregrina conta com dois andares, onde estão situadas seis áreas de trabalho na parte superior: quatro salas de aulas e mais dois espaços com almofadas, cadeiras e materiais de trabalho; a garagem da casa, usada também para atividades que requerem mais movimento; e o quintal, onde estão uma piscina, o refeitório e um pequeno *playground* de brinquedos de plástico. Também na garagem está localizada sala da administração.

As crianças permanecem na escola das 7 da manhã às 17:00 horas no máximo. As atividades vão até as 16:00 horas, mas existe uma tolerância de até uma hora para a busca pelos pais. No período da manhã são realizadas atividades mais direcionadas por idade. As crianças permanecem divididas em turmas e são acompanhadas por professoras; todas remuneradas. Essas professoras permanecem na instituição por um período de 2 horas, pelo qual são pagas proporcionalmente. Na parte da tarde são realizados projetos, principalmente por estagiários e voluntários, sendo assim, não remunerados. Os funcionários da instituição, assim com os professores, são remunerados com verbas oriundas de doações dos “sócios-empresas” e dos “sócios-escola”. Os voluntários e os missionários, por sua vez, não recebem nenhum tipo de ajuda financeira. A missionária com quem conversei, uma mulher na faixa dos 30 anos, é a única missionária casada e não recebe nenhum tipo de salário da instituição.

Por ser uma instituição privada, a escola Maria Peregrina não pode receber nenhum recurso do município como instituição educacional. No entanto, por se tratar de uma instituição que trabalha com crianças carentes, é possível receber um recurso destinado à assistência social e não à educação, e é por ela que a escola tem lutado há algum tempo.

3.3. ASPECTOS FILOSÓFICOS

A escola é, de fato, uma instituição católica, mas não há aulas de religião ou momentos de evangelização para as crianças. Sobre isso, a missionária declara que

religião não é uma coisa que se possa ensinar, somente viver. No entanto, com os pais dos educandos existe propriamente um trabalho de evangelização. Ao passarem pela seleção para o ingresso dos filhos na escola Maria Peregrina, eles são informados sobre um curso de formação que acontece uma vez por mês na própria escola. Nele, serão discutidos assuntos relacionados à religião, à educação e até mesmo temas mais abrangentes, como palestras sobre filosofia, por exemplo. Essa formação dura um dia inteiro, manhã e tarde, e acontece todos os penúltimos domingos de cada mês. Além disso, há também um momento de oração uma vez por semana, quando se discute o evangelho e se fala declaradamente sobre religião católica com as famílias e responsáveis pela educação das crianças. Uma revista mensal é também distribuída contendo informações sobre as atividades da escola, o andamento das obras, como o prédio novo para a implementação da instituição, textos de caráter moral e a liturgia da missa católica. No entanto, há famílias que seguem outras religiões, protestantes, evangélicas, espíritas ou nenhuma, e contribuem e participam dos movimentos religiosos da escola. Esses momentos não são obrigatórios às famílias, mas sua presença é sempre requerida e cobrada.

Não há reuniões de pais na Maria Peregrina. A única exigência da instituição é que as famílias recebam os profissionais da escola em suas casas. Dessa forma, os educadores levam até as famílias os trabalhos desenvolvidos, discutem os problemas das crianças dentro da escola, mas também conhecem e participam da vida cotidiana de cada um dos seus alunos. Essas visitas acontecem mensalmente.

Por passar por dificuldades financeiras, uma vez que não recebe recurso do município, por não cumprir com todas as exigências legais necessárias à regulamentação e autorização, e tão pouco da Igreja católica, mais de uma vez foi oferecido pela Secretária da Educação de São José do Rio Preto uma creche para a administração da escola Maria Peregrina, e por mais de uma vez foi negada. A orientadora pedagógica alega que,

embora, seja um privilégio ter uma escola municipal, com estrutura de qualidade, com maiores verbas, com maior quantidade de profissionais, eu não poderia desenvolver esse projeto com 300 crianças. Além disso, ao assumir uma instituição de educação infantil municipal, estaria

também aderindo às regras e leis que regem esse modo educacional. O trabalho com 300 crianças, que seria a capacidade média de educandos para uma entidade de ensino infantil, seria muito mais assistencialista e não seria possível fazer esse trabalho com as famílias, o que é tão ou mais importante que o trabalho com as crianças. Outro fator seria a impossibilidade de escolher as famílias com que trabalhar, considerando que a escola pública é direito de todo e qualquer cidadão.

Além disso, a missionária vê pontos positivos na instituição privada, segundo ela,

as crianças dariam mais valor à educação. No caso da educação pública, muitas vezes a visão que se tem é de obrigação do governo, caracterizando uma desvalorização pelo papel exercido pelos profissionais da educação e pelas próprias questões materiais. Na escola particular, ao contrário, algumas crianças não são capazes de enxergar os elementos da instituição como algo além do comprado pelo dinheiro dos próprios familiares, inegavelmente, mas nesse sistema onde os materiais, os projetos e os profissionais não são provenientes de recursos governamentais, há mais valorização e cuidado.

Nesse sentido, é possível perceber também o impasse entre católicos e liberais existente há décadas. Os idealizadores do projeto da Escola Maria Peregrina acreditam na formação integral do indivíduo, contando com uma educação moral e religiosa. Para a missionária,

a educação laica deixa escapar elementos da formação das crianças e adolescentes, o que acarreta problemas para a vida social das famílias dessas e para sociedade, como um todo. A solidariedade, compaixão, fraternidade são elementos indispensáveis na formação de cidadãos mais responsáveis, capazes de melhorar uma sociedade. Além disso, um sistema educacional preocupado com a formação ampla do indivíduo está também preocupado com um atendimento quase individualizado do educando, a fim de perceber e trabalhar as questões específicas de cada um. Perceber quando uma criança passa por problemas extra-escolares, na família, em casa, doenças, e desenvolver com ela um trabalho diferenciado, respeitando seus limites e sua condição momentânea.

No entanto, é preciso atentar-se como, em um projeto como esse, pode-se perder o caráter educacional, e focar somente o assistencialismo.

CAPÍTULO IV – A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO ENSINO PÚBLICO

O sistema de ensino de São José do Rio Preto existe desde 2000, contando com 117 unidades escolares, sendo 44 creches (atendimento de crianças de 0 a 3 anos), 5 exclusivamente de educação infantil (atendimento de crianças de 3 a 5 anos e 11 meses), 36 de educação infantil e fundamental, 28 somente de ensino fundamental (das quais 5 unidades têm EJA), 2 de educação especial e 2 de educação para jovens e adultos. Todas essas instituições possuem certa autonomia em sua administração, tendo editado seu próprio projeto pedagógico, mas seguem uma orientação da rede sobre a linha de trabalho, material didático, financiamento. Existe, inclusive, um modelo de projeto pedagógico que pode ser usado como base para que nenhum ponto seja esquecido. Cada uma das instituições rio-pretenses possui sua APM, seu Conselho, sua direção e coordenação concursadas e participa de encontros periódicos com a secretaria.

Todas as unidades estão conectadas com o sistema, seguindo seu modelo de educação laica, democrática e gratuita. Somente as creches de 0 a 3 anos é que podem funcionar sob um programa de parcerias com instituições privadas, religiosas ou não. Essas unidades seguem também as mesmas orientações das demais, com algumas exceções na administração, que fica a cargo dessas instituições responsáveis.

Nas palavras da coordenadora do ensino fundamental,

a administração de todo o sistema é pautada primeiramente na democracia, pois a democracia já começa quando se possibilita o acesso à educação a todos aqueles que pagam impostos. Além disso, o discurso teórico e prático de gestão democrática também permeia o cotidiano das escolas públicas. Algumas até tentam fazer assembleias para a resolução dos problemas, mas como há certa autonomia na administração de cada unidade, há também certas divergências. Nesse sentido, uma proposta como a da Escola da Ponte soda certo em circunstâncias atípicas como a daquele país. É uma escola pequena, com autonomia de escolha de professores e que, na verdade, não se diferencia absurdamente das gestões brasileiras. As escolas de São José do Rio Preto possuem entre 200 e 4000 alunos, o que dificulta um trabalho coletivo como o realizado em Portugal, além das questões culturais. No Brasil há uma imensa miscigenação de culturas, e é preciso trabalhar essas diferentes diariamente dentro da escola, já que são recebidas crianças e adolescentes de outros estados com grande frequência.

Já a proposta da escola Maria Peregrina, pouco conhecida pela coordenadora, pode apresentar elementos muito positivos, pela aproximação com a Escola da Ponte em relação à pequena quantidade de alunos. No entanto, para ela

a questão do financiamento pode conter falhas, uma vez que pouco se diferencia de uma instituição privada comum, já que alguém paga pelos gastos. No caso dessa instituição, as empresas patrocinadoras poderiam descontar do imposto de renda o investimento na escola, o que estaria, então, saindo também do dinheiro dos impostos e não estaria servindo a todos. Por outro lado, podemos pensar que a escola Maria Peregrina não pensou em um modelo onde ninguém pagasse, o que seria financeiramente impossível, mas, a fim de atender as classes mais carentes, ela eliminaria o compromisso dessas famílias fazerem o pagamento. Mais uma vez o caráter religioso está presente, no discurso de doação, solidariedade e ajuda.

Uma das instituições de ensino do município foi sugerida pela coordenadora do ensino fundamental de São José do Rio Preto como um bom exemplo de tentativa de gestão democrática. A escola fica na periferia da cidade e oferece educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental⁷, contando com quatorze turmas, sete pela manhã e sete pela tarde, atendendo em média 350 crianças. O prédio conta com sete salas de aulas, uma sala de informática recém equipada, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma cozinha, um grande pátio, dois parques gramados, secretaria, um pequeno almoxarifado com material, uma sala para atendimento de pais e reuniões e uma pequena sala com mesa, cadeiras e geladeira de uso múltiplo, já que a sala dos professores foi transformada em sala de informática.

Segundo a diretora da escola, o projeto pedagógico que possuem hoje, esse modelo de plano escolar e o plano de atividades anual são resultados de muito esforço, de uma luta de quase dez anos pela democratização da gestão escolar e pela melhora da

⁷ De acordo com o Regimento Escolar da instituição, Título I, Artigo 3º, a oferta de vagas fica definida como:

- I. Educação Infantil: Fases: Maternal I – alunos de dois (02) anos;
Maternal II – alunos de três (03) anos;
Jardim I – alunos de quatro (04) anos;
Jardim II – alunos de cinco (05) anos;
- II. Ensino Fundamental: Ciclo I – Etapa Básica – alunos de seis (06) anos;
Etapa Inicial – alunos de sete (07) anos;
Etapa Final – alunos de oito (08) anos.

educação. Hoje, ela acredita ser um modelo construído coletivamente, com os pais, os professores e os funcionários.

Primeiro a assembléia elege um grupo menor que discutirá as questões, então, o projeto volta para ser analisado pela assembléia e só então vai para o conselho. Da mesma forma que o projeto pedagógico e o plano anual passam por essa elaboração e aprovação coletiva, o plano de atividades é também criado por todas as professoras da escola, que assinam uma espécie de contrato, assumindo um compromisso com a escola e com a comunidade. Mas este também não foi um trabalho fácil, pois muitos profissionais achavam esse projeto muito rigoroso, exigindo mais do que o necessário. Para que essa democracia dê certo, é preciso contar com famílias que acreditem no projeto e que participem da vida escolar dos filhos, professores e funcionários empenhados e dedicados ao trabalho proposto e uma coerência de ideais. É preciso ser muito decidida e ter “mão firme” para a manutenção da ordem. Além disso, minha experiência como professora em escola pública, particular e cooperativa⁸ influenciam minha administração.
(Coordenadora do Ensino Fundamental de São José do Rio Preto)

O regimento escolar e é baseado em indicações das leis que regem a educação e adequado às necessidades de cada unidade. Nele encontra-se um capítulo inteiro dedicado a gestão democrática da instituição, atribuindo responsabilidade aos profissionais da educação e aos pais. A autonomia de administração das escolas do município de Rio Preto está clara nos indicativos de projetos e regimentos, no discurso de coordenadores, diretores e secretários e também na prática das escolas, que adéquam as proposições para aquilo que a demanda de sua comunidade exige.

A autonomia dada pela Secretaria às escolas municipais permite a elaboração de projetos e programas mais amplos a partir de uma orientação proposta. Ou seja, existe a proposição de determinados programas e projetos, mas que podem ser modificados, alterados, complementados por cada unidade a fim de melhor atender seus participantes.

Para a diretora de uma da unidade de educação básica da zona Norte da cidade,

essa autonomia é também possível dentro de uma instituição privada. A burocracia é o maior entrave para a liberdade de atuação na escola, seja no âmbito público, seja no privado. As datas de entrega de formulários, de avaliações são elementos limitantes da prática, pois fazem com que muitos pontos cruciais sejam cumpridos as pressas, apenas por uma exigência legal. No entanto, não se pode ignorar a importância dos registros para o bom caminhar de uma instituição escolar.

⁸ Neste caso, a coordenadora do Ensino Fundamental de São José do Rio Preto refere-se a escolas públicas e privadas, e dentro dessas segundas, a escolas particulares e cooperativas, de acordo com os Artigos 19º e 20º da LDB

Porém, dois pontos podem ser evidenciados diferentemente nas escolas públicas e particulares no que concerne a elaboração e implementação de projetos alternativos. No caso das privadas, existe a questão de se estar à mercê das idéias de uma minoria de mantenedores que buscam determinadas especificações de acordo com seus interesses e guiam o movimento das instituições. Segundo a diretora,

no caso das cooperativas⁹, isso é ainda mais evidenciado, uma vez que os pais representam legalmente uma parcela da instituição. Dentro desta escola acredito que o maior desafio foi a falta de politização dos envolvidos, sejam professores e funcionários, sejam as famílias atendidas. O que significa a educação, quais as melhores formas de se pensar a educação, o que significa um projeto, uma orientação dentro da escola são alguns dos elementos ausentes nesses sujeitos.

O projeto da escola rio-pretense, seguindo os moldes propostos pela secretaria, dialoga com a LDB, Piaget, Vigotski, Wallon e Froebel. Os pensamentos desses autores estão citados no Plano Municipal de Educação. No caso de Froebel, que trabalha essencialmente com jardim de infância, foi possível perceber, no discurso da diretora da unidade de educação infantil e ensino fundamental entrevistada, a mesma comparação feita pelo autor: *as crianças são como elementos de um jardim que precisam ser regadas e cuidadas para que dêem bons frutos.* A concepção de educação infantil proposta ultrapassava os limites do cuidado físico e do assistencialismo, e priorizava a necessidade de interação com a família. Nesse sentido, uma questão colocada pela

⁹ *A escola cooperativa no Brasil surge no final dos anos de 1940 organizada por professores de antigas escolas técnicas de comércio, públicas e privadas, de Belo Horizonte-MG.(...) Sua criação tem como causa maior a exploração do ensino por parte de proprietários de escolas particulares de comércio. (...) Além de ser um dos componentes do cooperativismo educacional, historicamente constitui o sistema educacional brasileiro, e se apresenta como importante forma de organização política e social de segmentos da classe média no País, principalmente porque começou a ser organizada em momentos de dificuldades financeiras e educacionais enfrentada por seus fundadores, em consequência de diversas crises ocorridas na economia nacional. A escola cooperativa no Brasil (...) se constitui em significativo tipo de escola particular do ponto de vista do seu processo de organização, assim como de seu funcionamento e gestão (...)* (GOMES, 2007. p.1) Segundo a OCB – Organização das Cooperativas Brasileiras, as cooperativas ligadas à educação estão classificadas em educacional, escolar e de trabalho. *No educacional, estão aquelas formadas por ‘pais de filhos’ com o objetivo de proporcionarem educação básica aos seus descendentes. A escola cooperativa no Brasil é conhecida como cooperativa educacional e, às vezes, confundida com o próprio ramo que constitui.* (GOMES, 2007. p4) *Não foi encontrada uma definição teórica específica do que seja escola cooperativa e, a OCB (...) apenas observou que, diante desse contexto difícil, surgiu o cooperativismo formal dos pais de alunos, que visa principalmente construir empreendimentos cooperativos para suprir uma deficiência do estado, minorar os altos custos das escolas de ensino privado e melhorar o nível de qualidade do ensino* (CARTILHA DA OCB, 1996c, p. 10 apud. GOMES, 2007. p.4).

mesma profissional da educação entrevistada era a perda de demanda da educação infantil para as creches, de período integral. A diretora declara que

no projeto de nossa escola, de período parcial, enfatizamos a importância das crianças permanecerem com a família no período contrário, reforçando essa questão nas reuniões e assembleias. Acredita que a política que atrai as famílias para as escolas de período integral está mais voltada para o assistencialismo que para o trabalho pedagógico, e a mesma falta de politização em relação à educação discutida anteriormente, faz com que essa seja a escolha de muitos.

Agravado por essa questão e o fato da escola oferecer apenas os anos iniciais da educação básica – atendendo crianças até 8 anos, faz com que se tenha pouco tempo de conscientização e trabalho com as crianças e com as famílias. O empenho e a participação das famílias é um elemento de grande importância nesse contexto, uma vez que são exatamente estas que acabam fazendo o trabalho de conscientização de politização na comunidade. O trabalho conciso e coerente do corpo docente, formado, em sua maioria, pelos mesmos profissionais há quase dez anos, também fortalece a gestão democrática da escola.

4.1 DISCUSSÃO

Para iniciarmos essa discussão, é interessante reafirmar o que Dourado (2006d, p. 282-283 apud. DOURADO, 2007) declara

(...) no embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem (...). O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público.

Nessa disputa pela oferta de educação, alguns pontos podem ser evidenciados em cada um dos modelos no que diz respeito à democracia. A escola pública assegura, de certo modo, a democracia de acesso à educação, uma vez que, permeada por leis e

regimentos nacionais, permite que todos os cidadãos, independente da condição social, tenham acesso a uma educação gratuita¹⁰. A laicidade da escola pública também representa uma liberdade de escolha religiosa, permitindo que qualquer indivíduo freqüente as instituições de ensino, sem que haja imposição de ideais ou discriminação de ideologias espirituais. Porém, a democracia de acesso nada tem a ver com democracia de gestão e de ensino. Gestão democrática é uma forma de gerir o ambiente educativo com a participação e democracia com todos os sujeitos envolvidos, seguindo os princípios de Descentralização, Participação e Transparência (BRASIL, 1998). Nesse sentido, Hora (2007) declara que

gestão significa o ato de gerir, gerência, administração. É tomada de decisão, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir a sua função, desempenhar o seu papel. Na educação, é o cumprimento de princípios sociais, visto que a gestão da educação destina-se à promoção humana. (p.2).

Pensando então, na definição de gestão educacional democrática e nas políticas, programas e ações que têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, Dourado (2007) afirma que

assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação.

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã.

Respeitar a escolha espiritual de um aluno não implica em respeitar seus limites de aprendizado, suas diferenças culturais, seus históricos de vida e sua influência na

¹⁰ De acordo com a Lei nº 11.700, de 13 junho de 2008, fica acrescido o inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

vida escolar. Nesse sentido, responsabilidades são delegadas e, em prefeituras, como no caso de São José do Rio Preto, as unidades escolares possuem autonomia para administrar as escolas de forma a melhor atender sua comunidade, já que uma descentralização da administração coloca os responsáveis mais próximos dos indivíduos atendidos: as crianças. Toda unidade está sujeita a leis nacionais e municipais e é administrada por um diretor responsável pela organização. Esse responsável, no entanto, possui um histórico pessoal e profissional que está diretamente relacionado com as atitudes e escolhas que toma para a escola que administra, embora não as faça individualmente, mas em consenso com a comunidade escolar. Na situação de escola pública analisada, a diretora acredita que o fato de ser resultado de uma família com antagonismos políticos fortes, ter o pai preso em uma ditadura e outros momentos de experiência pessoal fomentaram a concepção de educação que tem hoje e permeiam as decisões e as buscas por um modelo educacional mais crítico e propagador de autonomia. Dessa forma, escolas com autônias de gestão poderão ter administrações muito diferentes, como resultado das ações dos sujeitos que ali atuam.

No caso da escola pública analisada em Portugal, temos também essa autonomia de gestão, ampliada, inclusive, pela escolha docente. O idealizador ou os idealizadores do projeto lusitano que propõem uma ponte entre conhecimento e vida foram também influenciados por experiências de vida e por concepções de educação e democracia únicas. Ter, na grade de professores, sujeitos que partilham das mesmas ideologias é ponto fundamental de coerência no trabalho pedagógico. Obviamente, nem todas as idéias e objetivos são iguais, algumas vezes são antagônicos e em outras complementares. Essa liberdade e pluralidade de idéias é que caracterizam, portanto, a democracia e é no conflito entre essas diferenças que vai se construindo a identidade e a autonomia dos sujeitos e da própria educação. Na rede de ensino rio-pretense a

liberdade de escolha docente é mais limitada, permeada, principalmente, pelos concursos. Sendo assim, em muitos casos, os profissionais de uma mesma instituição não dividem os mesmos ideais de educação ou mesmo de prática docente, dificultando a implementação de projetos que exigem a participação coletiva.

Pensar coletivamente também fica cada vez mais complicado quanto maior o número de indivíduos. As escolas da rede pública de ensino enfrentam também esse agravante, uma vez que, em São José do Rio Preto, as menores unidades possuem, no mínimo, 300 sujeitos em sua rotina, entre alunos, professores, funcionários. Além disso, cada um desses indivíduos traz uma carga social diferente e expressa-a em suas atitudes no interior da instituição.

Por outro lado, a grande responsabilização da escola por outros segmentos da sociedade também interfere em sua atuação. Há um forte discurso sobre as falhas da educação nos indivíduos e sua implicação na sociedade. São atribuídas à escola inúmeras carências da sociedade: adolescentes e jovens infratores, profissionais de baixa qualidade, deficiência na aprovação no ensino superior, entre outras questões sociais; o que causa uma perda de foco da própria instituição escolar. Esta passa a tentar atender a outros setores da vida social que não só a educação. O trabalho coletivo que deveria começar com uma parceria com a família está marcado pela ausência desta, que coloca na instituição escolar a responsabilidade total sobre seu filho. Este ponto também é colocado pelas responsáveis educacionais das situações analisadas, as quais criticam a falta de conscientização dos pais ou responsáveis e destacam a importância de sua participação na vida escolar dos filhos. Por outro lado, também não acham eficiente a política social, que pouco contribui para uma politização, o que suavizaria esse quadro.

No caso das instituições particulares, os ideais educacionais pouco se alteram, o que acaba em buscas por escolas que atendam a outros interesses sociais e econômicos

que não necessariamente a melhor formação para seus indivíduos. Essas instituições, por sua vez, dependem do financiamento dessas famílias e acabam por atender algumas de suas exigências, descaracterizando, assim, uma educação democrática, que atenda aos interesses coletivos e não de um grupo ou indivíduo determinados. Nesse aspecto, uma análise de Anísio Teixeira vale ser lembrada, por sua atualidade, mesmo tantas décadas depois de publicada:

Veja-se bem que não identifico educação privada ou particular com educação livre. Livre, pela Constituição, é a iniciativa privada de oferecer educação. Mas tal educação privada está, entre nós, mais do que a pública, sujeita a imposições alheias à própria educação. De modo geral, entretanto, as suas escravidões mais visíveis são, exatamente, ao preconceito e ao dinheiro. Quanto a este, a educação privada é, por excelência, uma educação barata. Precisa e tem de ser barata. Faz-se por isso mesmo rotineira, conservadora e hostil a inovações e experiências. Quanto ao preconceito, a escola privada faz-se escrava de sua clientela. Ela está aí para satisfazê-la, para atendê-la, para obedecer-lhe. (TEIXEIRA, 1960. p.30 apud. CUNHA, 1991)

A autonomia, que deveria ser ainda maior das escolas privadas, é limitada, por sua vez, pelos interesses e intervenções de seus mantenedores. No caso das escolas privadas cooperativas, essa intervenção é ainda mais recorrente, dificultando o trabalho dos profissionais em seu interior, que passam a ser condicionados por interesses externos. Nas escolas privadas particulares, problemas como a grande quantidade de alunos por sala e a divergência do corpo docente seriam mais facilmente resolvidos, já que a própria forma de administração e de financiamento permitiriam ações de abertura de turmas e contratação e demissão de professores.

O que a escola Maria Peregrina tenta fazer é exatamente escapar desse impasse entre a interferência dos mantenedores da instituição privada e a burocracia da escola pública. Fora da rede, não pode contar com os recursos destinados às escolas públicas e a fim de atender a classe carente, não recebe pagamento das famílias envolvidas. O financiamento através de convênios com empresas ou indivíduos externos à instituição seria positivo no que se refere à liberdade de atuação pedagógica e administrativa, uma

vez que não abre espaço para que estes sujeitos opinem sobre a ação pedagógica e nem se vê obrigada a cumprir as exigências formais das instituições municipais. No entanto, o que incentiva essas parecerias são elementos religiosos, caracterizando o caráter missionário da escola Maria Peregrina. Dessa forma, constitui-se um perfil ainda não autêntico de democracia, uma vez que os conveniados não podem participar das decisões da instituição.

A democracia proposta por essa instituição é mais ligada à proposta pedagógica, pois, embora não exista impedimento legal, há critérios de seleção que definem o caráter sócio-econômico para o ingresso na instituição, além do elemento religioso, que define a procura por esse tipo de escola.

A experiência de vida dos missionários que projetaram essa escola e que hoje a administram foi também a grande responsável pelas escolhas e decisões ali tomadas, assim como dos profissionais e voluntários que ali atuam. Sem ignorar as dimensões educacionais que permeiam esse projeto, já que realmente há uma intenção de formação do indivíduo e de uma educação que atenda efetivamente as necessidades da criança, há uma aproximação estreita com a evangelização.

No interior da escola, em sua rotina prática, em sua construção pedagógica é possível que haja mais democracia que em outras instituições, aproximando-se da tentativa da escola portuguesa. A voz dada às crianças e a valorização daquilo que elas trazem como elemento socializador caracterizam uma prática pedagógica democrática, que permite que todos participem igualmente das decisões e ações da escola: professores, funcionários, pais e alunos.

CONCLUSÃO

Os modelos educacionais tentam, de certa forma, acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade, mas acompanhar a extraordinária velocidade das inovações é um verdadeiro desafio. A fim de entender o próprio caminhar da sociedade e poder participar efetivamente de seu progresso, as instituições escolares têm aberto espaço para discussões com as famílias, com os profissionais e com os maiores envolvidos nesse processo: os alunos. Uma espécie de democracia que ultrapassa a garantia de acesso à escola e que luta por uma permanência positiva dentro dela, buscando melhores resultados futuros e, principalmente presentes.

Tanto nas instituições públicas quando privadas o discurso de democracia é inerente, diferenciando, obviamente, em suas práticas. Nos dois casos, há sempre uma certa regência, uma ordem que guia os fazeres e ações dentro e fora do espaço físico escolar. As famílias optam por uma educação privada para seus filhos, pois acreditam que melhores condições financeiras podem garantir melhor investimento; o que pode ser considerado real em determinadas situações, mas não em todas. A possibilidade de melhores salários para os professores, de melhor material, de melhores salas, carteiras pode ser vista em instituições privadas e, naturalmente, fazem a diferença na educação dos indivíduos. No entanto, é preciso perceber que uma ideologia foi eleita nesse momento, e que, a partir de então, estas famílias vão pagar por aquilo que acreditam ser o melhor para seus filhos.

A instituição, que é mantida por essas mensalidades, vai procurar atender ao anseio dessas famílias, pretendendo não perder as filosofias e proposições iniciais desse modelo. Em muitos casos não é possível responder a tantos desejos diferentes, e simplesmente mudam-se os filhos de escola, para onde estes possam ter mais voz, para

onde tenham uma maior participação. A escola privada é, portanto, resultado de uma ideologia proposta moldada pelos muitos outros desejos que passam a fazer parte dela. É, portanto, não se constitui como uma educação de caráter autêntico, mitificando uma democracia.

A autonomia adquirida pelas unidades escolares é verdadeiramente um ganho, pois, podem atender com mais proximidade a sua comunidade, mas também está sujeita a sofrer influências dos desejos de todos os envolvidos e perder, de certa forma, sua neutralidade.

A proposta de uma educação privada que não seja paga tende a eliminar esses impasses, sem perceber que é, necessariamente, parte dele. Da mesma forma, é influenciado pelas perspectivas de indivíduos e, no caso da instituição estudada, é resultado de uma briga anterior entre católicos e liberais. Esse modelo pode ter pontos muito positivos no que concerne à democratização pedagógica, à tentativa de superação das imensas burocracias, mas é necessário atentar a tendência ao fanatismo religioso.

Dessa forma, não é possível pensar em um modelo de educação democrática como o visto em Vila das Aves, Portugal, nas escolas de São José do Rio Preto, uma vez que são sistemas educacionais completamente diferentes. Trata-se, primeiramente, de culturas diferentes: por um lado, uma cultura européia secular, de identidade afirmada, e por outro a construção histórica de educação brasileira influenciada pela própria dominação cultural da Europa e de outros modelos mais antigos e, em busca, ainda, de uma identidade. Somos um país novo e em desenvolvimento, fortemente marcado pelo multiculturalismo.

A visão que se tem de educação e, conseqüentemente, do papel do professor no Brasil e em Portugal são extremamente diferentes, caracterizando elementos que ultrapassam a implementação de um modelo democrático.

As idéias e tentativas são possíveis e acontecem diariamente em escolas públicas e privadas, mas a desvalorização do professor, seja pela vergonhosa formação a que é submetido, seja pelos baixos salários que encontra depois de formado, seja pela construção histórica do papel da educação na sociedade, faz com que elementos da verdadeira democratização se percam. A dificuldade de implementação está, portanto, pautada em uma realidade cultural extremamente diferente do modelo europeu também investigado nesta pesquisa.

No entanto, a afirmação de Cury (1978) no primeiro capítulo desse trabalho de que a educação é a única maneira de uma sociedade sair da crise é confirmada. E somente uma educação libertadora, que forme indivíduos autônomos e críticos é capaz de criar uma sociedade mais politizada. Seja na escola pública, seja na privada, a tentativa de implementação de uma educação mais ampla, pautada numa maior criticidade do indivíduo, será a responsável pela formação de uma sociedade mais preocupada com a educação e o futuro dos filhos, e exigirá mudanças nesse âmbito. A escola precisa ser ao mesmo tempo causa e efeito dessa politização. Precisa ser a formadora de sujeitos críticos, mas precisa também ser resultado da ação desses mesmos sujeitos, que acreditam e trabalham para que o papel transformador da escola seja mantido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro: Construindo uma escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Brasília: SEED, 1998.

CAVALCANTE, Eduardo Antonio Gurgel. **Pedagogia Freinet: mediação para o social, o político e a formação de professores**. Tese (Doutorado de Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, 2005

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**. v.28, n.100. Campinas. Out. de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, A. J. . Escola Cooperativa no Brasil: mito e realidade. In: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; Maria Vilani Cosme de Carvalho. (Org.). **A Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas**. EDUFPI: Teresina, 2007, v. 2, p. 117-130.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização. **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653) n. 43/2 , jun de 2007.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/escola/dados.html>>; Acesso em 6 de outubro de 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em 17 de dezembro de 2008.

MORUZZI, Andréa B. República das crianças. **Revista Sociologia: Ciência e Vida.** Ano II, n. 17. Editora Escala, 2008.

RIBEIRO JUNIOR, João. **Democracia e Educação:** pressupostos de uma educação para a democracia. Tese de Mestrado; Faculdade de Educação, Unicamp. 1986.

SINGER, Helena . **República de Crianças:** sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1997.