

Democracia e qualidade: as consequências da ditadura militar ao sistema educacional, na frágil transição democrática brasileira / *Democracy and quality: the consequences of the military dictatorship to educational system in the fragile brazilian democratic transition*

SILVANA APARECIDA DE SOUZA¹

Resumo: Trata-se de estudo de natureza conceitual e teórica que analisa as características e consequências da ditadura militar para a educação brasileira, marcada pelo estabelecimento de relações de controle que vão desde o conteúdo curricular até a forma de escolha do gestor escolar e mesmo a arquitetura dos prédios, organizados para o controle das pessoas. Além disso, passou-se a ter estímulo à expansão do setor privado na oferta educacional, renúncia fiscal, criando-se a dedução no Imposto de Renda da mensalidade em escolas privadas, reposicionando a relação entre o setor público e o setor privado na oferta educacional. Após a reabertura política, a frágil transição democrática realizada no país fez com que o atual sistema educacional arrastasse consigo características de organização dos espaços, dos tempos, e das relações entre estudantes e professores e mesmo da comunidade com o corpo de trabalhadores das instituições escolares, que dificultam ou impedem a democratização do sistema.

Palavras-chave: democracia; educação; ditadura militar; transição democrática.

Abstract: This essay is a study of conceptual and theoretical nature that analyzes the characteristics and consequences of military dictatorship for Brazilian education, marked by the establishment of relations of

1 Doutora em Educação. Professora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, campus de Foz do Iguaçu.

control, which affected since the curriculum content to the form of school manager choice and even the architecture of buildings, established to control the people. Moreover, there was an encouragement for the expansion of the private sector in the educational provision, tax waivers, with the creation of deduction in income tax tuition in private schools, repositioning the relationship between the public and the private sector in the educational offering. After the political reopening, the fragile democratic transition held in Brazil made the current education system trail organizational characteristics of spaces, times, and the relationships between students and teachers and even the community with the body of employees of educational institutions, which deter or prevent the democratization of the system.

Keywords: democracy; education; military dictatorship; democratic transition.

A Comissão Nacional da Verdade, instituída em 16 de maio de 2012 e que encerrou seus trabalhos recentemente, tinha o objetivo primordial de apurar graves violações dos direitos humanos pelo Estado brasileiro. A própria criação da Comissão, que sofreu grande resistência de parte das forças conservadoras do país, e o resultado de seu trabalho trouxeram muitos elementos e suscitaram, mais uma vez, o debate sobre o tema da democracia e da participação social. Passados trinta anos do encerramento formal da ditadura militar no Brasil, que durou vinte e um anos, de 1964 a 1985, a crise política pela qual passa o país neste momento, dentre outros fatores, revela a fragilidade da democracia brasileira.

Pretende-se com este texto tratar do sistema educacional brasileiro, sob o ponto de vista de seu processo de democratização ou não, tomando como recorte temporal inicial da análise, as características e consequências para a educação, da ditadura militar ocorrida no Brasil, para que se possa verificar a continuidade ou não destas características na fase seguinte, que se convencionou chamar de “redemocratização”.

Para isso, serão tomados aspectos da Organização do Processo Pedagógico da Educação Básica, tais como a organização didático-

-curricular, a organização dos espaços, a relação com a comunidade na gestão escolar, a arquitetura dos prédios escolares.

Antecedentes

A educação dos jovens, pensada inicialmente no âmbito individual, privado e religioso, passa a ser considerada como atividade universal, coletiva e laica somente a partir da vigência do Estado Moderno. No Brasil, esse período se iniciaria, em tese, com a República em 1889, mas, de fato, só consegue dar seus primeiros passos com a Revolução de 1930, que tem início na década de 30 do século XX.

Nesse período, o sistema educacional brasileiro era pensado majoritariamente por liberais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, influenciados pela Escola Nova,² e que produziram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, um verdadeiro plano de sistema educacional brasileiro que se propunha implantar em todo o país, que, à época, possuía uma gigantesca população de analfabetos.

O “Manifesto de 32”, como ficou conhecido, reflete o primeiro embate ocorrido no Brasil em torno da tese da liberdade de ensino e da participação das famílias na decisão de em qual escola seus filhos deveriam estudar. Estas bandeiras foram levantadas pela Igreja e pelos grupos que as apoiavam (como, por exemplo, os mais influentes jornais da época), e o que estava em jogo era exatamente se haveria ou não a coexistência do sistema público e privado de ensino, este último à época representado pela filantropia e pelo ensino confessional, pois ainda era muito pouco desenvolvido o ensino privado com fins estritamente lucrativos, como é comum e amplamente desenvolvido hoje.

2 A Escola Nova é uma tendência pedagógica que considera o educando como sujeito de vontade e iniciativa. Reconhece as fases do desenvolvimento bio-psico-social do ser humano. Enquadra-se na perspectiva liberal já que não pretende, defende ou se ocupa da mudança da estrutura social como um todo, restringindo-se ao ser em processo de formação ao seu alcance. Essa perspectiva pedagógica não se consolidou no Brasil em termos concretos, existindo apenas como iniciativas isoladas e experimentais, em sua maioria em instituições privadas, devido ao alto custo necessário à sua implantação. John Dewey, um filósofo e pedagogo norte-americano, foi um escolanovista que influenciou diretamente a formação do educador brasileiro Anísio Teixeira.

Ou seja, as escolas privadas da época eram majoritariamente confessionais e/ou filantrópicas.

Como desfecho desse episódio, a favor da filantropia e do ensino confessional, o sistema educacional brasileiro foi regulamentado na forma da coexistência das modalidades pública e privada, situação na qual o privado filantrópico possibilitou o desenvolvimento do sistema puramente privado, empresarial, com fins explicitamente lucrativos.

A tarefa de escolarização mínima da população, uma das tarefas democrático-populares,³ parecia compatível com o pensamento liberal clássico vicejante naquela época no país e, portanto, com as necessidades do desenvolvimento capitalista no Brasil daquele período.

Pode-se dizer, então, que o primeiro projeto de desenvolvimento de um amplo sistema de educação no Brasil foi pensado e impulsionado por liberais. Mas, por liberais que eram grandes intelectuais e, ao mesmo tempo, operadores da política, coisa difícil de encontrar no Brasil atual. Eles não eram só intelectuais que pensavam o sistema educacional e o país em todas suas áreas, mas eram também operadores da política, ou seja, parlamentares, ministros de Estado, secretários de educação, reitores de universidade. Realmente tratava-se de pessoas que pensavam e, ao mesmo tempo, buscavam executar um projeto que propiciasse o desenvolvimento do país, em uma perspectiva que envolvia, de alguma forma, o desenvolvimento humano. E esse é o caldo que engrossou as reformas de base do governo João Goulart.

Havia um projeto de nação, de alfabetização geral do povo, de formação dos brasileiros, de desenvolvimento das comunicações, de estradas, do sistema de transporte, da grande indústria, da implantação de um sistema educacional de qualidade e para todos, ainda que, objetivamente, se estivesse longe de materializar tais objetivos.

Note-se que o sentido do termo “democrático” não é entendido simplesmente pela participação da população na eleição de representantes em sufrágio universal. Para o que se pretende desenvolver aqui,

3 Por tarefas democrático-populares entende-se a oferta de serviços básicos para toda a população, tais como educação, saúde, habitação, transporte, trabalho, dentre outros.

parte-se do princípio de que a estrutura do serviço público só pode ser considerada democrática se for de qualidade e para todos. Trata-se de um conceito amplo de democracia. Não só democracia na escolha dos executores e dos legisladores da coisa pública, mas da democracia na oferta equânime do serviço público para toda a população do país.

Nesse sentido, e por falar em liberais clássicos, Jean Jacques Rousseau, em seu texto “Sobre o papel da educação na produção da desigualdade entre os homens”, ao utilizar-se da metáfora da disputa de uma corrida entre um anão e um gigante, já demonstrava que, se colocados estes dois personagens lado a lado em uma disputa de uma corrida, a cada passo do gigante e a cada passo do anão, ocorre o aumento da desigualdade entre os dois. (ROUSSEAU, 1995, p. 172-3).

Com base nesta metáfora, pode-se afirmar que a universalização de um sistema de serviços sociais na modalidade pública, do qual faz parte o sistema educacional, é condição para a democratização das oportunidades de vida, e única forma que contém a potencialidade de reduzir a desigualdade entre as pessoas, enquanto, um sistema dual propicia necessariamente o aumento dessa desigualdade. Sendo assim, a cada ano escolar de dois estudantes, em sistemas educacionais de qualidade diferentes, ocorre o aumento da desigualdade entre tais estudantes.

A política e o projeto social que se desenvolvia no país tinham, portanto, a potencialidade de reduzir a desigualdade entre os brasileiros e foi interrompido e substituído por um outro projeto, efetivado após o golpe militar de 1964, que será tratado a partir de agora.

Ditadura militar e a educação: do ideal da Escola Nova a um arremedo do retorno à Escola Tradicional e Técnico

A Escola Nova, que orientou a formação de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e mesmo Paulo Freire, exige para seu funcionamento a existência de laboratórios, de espaços livres, de traslados de estudantes para diferentes espaços utilizados na aprendizagem centrada na experiência, condições que, evidentemente, exigem altos investimentos.

Os intelectuais que poderiam conduzir uma reforma escolanova no país foram banidos, exonerados e cassados em seus mandatos,

após o golpe militar de 1964, em função de seus vínculos reais ou ideais com o governo João Goulart e acusados de serem comunistas.

A partir do golpe, o comando do Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou majoritariamente para as mãos de militares e juristas, seguidos de engenheiros e médicos, como se pode observar na relação que segue, onde são listados os nomes dos ministros daquela pasta no período de 1964 a 1981: Luís Antônio da Gama e Silva, advogado; Flávio Suplicy de Lacerda, engenheiro; Pedro Aleixo, advogado; Raymundo Aragão, médico; Tarso de Moraes Dutra, advogado; Jarbas Passarinho, militar; Ney Braga, militar; Euro Brandão, engenheiro; Eduardo Portella, advogado; Rubem Carlos Ludwig, militar; Ester de Figueiredo Ferraz, advogada.

Em termos pedagógicos, observa-se agora, com a ajuda do distanciamento histórico, que a reforma educacional da ditadura militar se baseou em um arremedo da Pedagogia Tradicional⁴ e na Pedagogia Tecnicista,⁵ constituindo-se na expansão de uma escola barata e precária, na qual um professor e mais ou menos quarenta estudantes são confinados entre quatro paredes, mediados por uma relação professor/aluno baseada na obediência, na repetição, no silêncio e nos castigos físicos e morais executados com base na autorização das famílias e da convivência do Estado. Esse modelo só pode ser superado em seu baixo custo pela educação a distância.

4 A Escola Tradicional é uma tendência pedagógica com origem na Igreja Católica, mas que com o decurso do tempo foi se laicizando relativamente. Organiza o ensino com base na autoridade do professor, que é o centro do processo, e o estudante, denominado aluno, é considerado um adulto em miniatura, uma tábula rasa, na qual deve ser depositado o conhecimento transferido pelo professor.

5 A Escola Tecnicista é uma tendência pedagógica liberal, desenvolvida em acordo com o momento histórico do crescimento da grande indústria. Por isso, usa os meios através dos quais se ensina como o centro do processo. Valoriza a metodologia, o planejamento, os recursos materiais. Considerando que o golpe militar ocorreu no Brasil exatamente no período da industrialização do país, o tecnicismo constituiu-se na tendência pedagógica daquele momento, criando-se, por exemplo, a figura do supervisor pedagógico, que nada mais era do que o supervisor de fábrica, transplantado para o chão da escola; o inspetor de aluno é o mesmo caso, assim como o sinal de entrada e saída, que é a transposição para a escola do apito das fábricas.

Para executar esse modelo de escola, foram criadas pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), de caráter obrigatório, em substituição à Filosofia, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), em substituição à Sociologia, como forma de evitar o debate político, ao mesmo tempo em que garantia a transmissão de conteúdos e valores ligados à manutenção da ordem vigente.

Os efeitos destas disciplinas foram demonstrados nos estudos de Vieira (2011 e 2012), e estavam relacionados com a manutenção da ordem, por meio do civismo, patriotismo, com fundamento na moral, na preservação do espírito religioso, do culto à obediência à lei e da fidelidade ao trabalho. Também foram alterados os conteúdos e objetivos da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSP), que havia sido criada, em 1960, por Anísio Teixeira.

Para manter o formato de obediência à ordem estabelecida na ditadura militar, a gestão dos estabelecimentos escolares era efetivada por diretores nomeados, como cargo de confiança dos dirigentes do Poder Executivo. A eleição de diretores ou mesmo concurso público para a função de direção escolar era tema sequer referido naquele período. Tais diretores mantinham uma relação com a comunidade, no formato que Licínio Lima caracterizou como “uma situação de não participação forçada ou imposta” (1991, p. 70-3), que era garantida pelo medo, justificado pela existência da censura, da repressão policial e legitimada pelo culto à obediência e ao cumprimento da ordem e respeito às normas estabelecidas.

Mas, para além da forma de ensinar, dos conteúdos e da forma de escolha da direção da escola atrelada ao poder golpista, a organização do espaço escolar também estava planejada para manter a ordem. Sendo assim, a arquitetura dos prédios escolares construídos durante a ditadura militar também colaborava no controle da movimentação dos estudantes, dos tempos e da ocupação dos espaços.⁶ Trata-se das edificações baseadas no modelo do pan-ótico:

Um modelo arquitetônico de prédio público idealizado por Jeremias Bentham no final do século XVIII, com o objetivo de

6 A esse respeito, conferir estudo realizado por Souza, 2011.

permitir a observação total por parte do poder disciplinador e econômico da vida de um indivíduo, e que foi pensado como um projeto de prisão modelo para o controle dos encarcerados, mas também sugerido e adotado para instituições educacionais, de assistência e de trabalho. (SOUZA, 2011, p. 174).

Nesse modelo, os prédios escolares possuíam um pátio livre no centro, rodeado de salas de aula, muitas vezes em dois andares, de onde se poderia visualizar toda a movimentação de pessoas, fato que permite, para além do controle dos corpos, a manutenção das relações de poder.

Pode-se ainda relacionar diversas outras medidas tomadas durante esse período, que são exemplificadoras da combinação do formato repressivo e de baixo custo, que assumiu o sistema educacional brasileiro:

1. encurtamento e barateamento da formação dos docentes, com a criação da licenciatura curta, com a qual professores eram formados em apenas um ano e meio para lecionar para o que era denominado, à época, de 5^a a 8^a série ginasial;
2. fortalecimento do sistema privado de ensino, criando a possibilidade de dedução no Imposto de Renda de pessoa física dos gastos com dependentes em escolarização privada, uma medida de renúncia fiscal a favor do sistema privado de educação. (Lei 4.357, de 16 de julho de 1964);
3. dedução em dobro para despesas de empresas que desenvolvessem projetos que objetivassem “a preparação imediata para o trabalho”. (Lei 6.297, de 1975);
4. incentivo à modalidade de educação a distância, sobretudo para cursos de formação inicial de professores, combinado com subsídios usando recursos do MEC para financiamento de mensalidade em instituições de ensino superior particulares, em detrimento da expansão do investimento nas universidades públicas, dando início à política de empréstimos bancário para pagamento de mensalidades no sistema privado de Ensino Superior;

5. criação do Projeto Minerva, que se constituía em ensino supletivo transmitido pelo rádio;
6. redução da proporção do valor destinado ao Ministério da Educação, que, no governo de João Goulart, girava em torno de 10% do orçamento da União, para 4,3%, em 1975. (CUNHA, 1991, p. 51-2);
7. reforma do Ensino Médio, introduzindo a obrigatoriedade do Ensino Profissionalizante para atender as exigências do mercado;
8. Reforma Universitária, passando a vinculação dos docentes do curso para os departamentos e mudando o regime dos estudantes de disciplinas para o sistema de créditos, com o objetivo de desmobilizar da situação de pertencimento e identidade dos cursos e das turmas;
9. criação da lista tríplice, a ser enviada para o Executivo, em substituição ao regime de escolha, para definição dos dirigentes das universidades públicas;
10. substituição da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, coordenada por Paulo Freire, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Apesar de todas essas evidências, há um senso comum de que antigamente havia uma educação de qualidade no Brasil, que se perdeu com o processo de expansão de vagas e universalização do acesso à educação básica.

A esse respeito, nos parecem relevantes os estudos do professor Celso de Rui Beisiegel, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que tem recorrentemente demonstrado que não houve e ainda não há educação de qualidade no Brasil (1975, 2005). Existiam, sim, no período ditatorial, algumas escolas de excelência, que, sem dúvida nenhuma, tinham eficiência na capacidade de transmissão de conteúdos curriculares. Algumas destas eram escolas técnicas, outras regulares, situadas, em geral, nos grandes centros urbanos como as capitais. Mas, estas mesmas escolas, assim como as demais, produziam um índice em torno de 50% de reprovação no primeiro ano

do Ensino Fundamental, assim como no Exame de Admissão ou no primeiro ano do antigo ginásio. Isso sem falar no também alarmante índice de evasão então existente. Além disso, eram escolas baseadas em relações absolutamente autoritárias, ancoradas na obediência, na memorização e inclusive na violência física, por meio das tradicionais “reguadas” e dos castigos, e, sobretudo, para a manutenção da ordem, que se expressa no lema positivista da bandeira nacional.

Sendo assim, não se pode dizer que tínhamos educação de qualidade durante a ditadura militar, mas sim algumas escolas com alguma competência de transmissão de conteúdo curricular quase que a qualquer custo. E é preciso lembrar que qualidade para apenas alguns não é qualidade, mas, privilégio.

A redemocratização e a educação: o primado dos economistas e a implantação da escola produtivista

A reabertura democrática no Brasil com o esgotamento da ditadura militar, ocorreu, como honestamente proclamou o então general-presidente Ernesto Geisel, de forma “lenta, gradual e segura”.

Sabendo-se que não há um modelo único de democracia, importa saber que a que substituiu a ditadura militar no Brasil foi a democracia representativa, que “se circunscreve no limite do sufrágio universal, da soberania do parlamento como órgão de representação popular e de liberdades propriamente políticas, mas que objetivam garantir sobretudo a defesa da propriedade privada e a acumulação ampliada do capital”. (SOUZA, 2012, p. 175).

Um outro modelo de democracia poderia ser a participativa ou direta, que:

[...] tem como objetivo maior o igualitarismo socioeconômico, de cunho material, e não se contenta com a participação pela via de uma representação, e por isso se funda em comitês ou conselhos de trabalhadores. Em síntese, pode-se dizer que a democracia proletária pretende a igualdade material, enquanto a democracia burguesa pretende a execução apenas e tão somente de uma igualdade política formal. (SOUZA, 2012, p. 175).

Ainda concordando com a autora, ocorre que no Brasil a redemocratização havida, nas últimas, décadas se efetivou no contexto da manutenção e da afirmação do modo de produção capitalista. Portanto, não poderia o país ter naquele momento assumido outra forma de democracia (em substituição à ditadura militar burguesa), que não fosse tão somente a modalidade representativa (SOUZA, 2012), já que o contexto da Guerra Fria e o bloqueio econômico contra Cuba, dentre outros fatores, produziram uma crise nos países socialistas, que se refletiu nas forças internas do Brasil. Fatores internos também colaboraram como o fortalecimento da mídia televisiva, concentrada sob o controle de algumas poucas famílias.

Mesmo assim, a Constituição Federal, promulgada em 1988, revelou-se um enorme avanço em termos de direitos da população em geral. No que diz respeito à educação, a Constituição Cidadã, como ficou conhecida, garantiu minimamente a gestão democrática em estabelecimentos oficiais, grande abertura em termos de liberdade didático-pedagógica aos docentes e uma organização curricular flexível.

Porém, a regulamentação do capítulo da educação na Carta Magna, que se fez quase uma década depois, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996), já ocorreu de forma a tornar ainda mais flexíveis as garantias mínimas inscritas na Constituição de 1988.

O pensamento pedagógico do período da redemocratização foi hegemonizado por ideias progressistas e mesmo de inspiração marxista, assumidamente ou não. No entanto, a dissolução da União Soviética causou uma crise no pensamento socialista mundial, que, evidentemente, teve seus reflexos no Brasil. Deste modo, pode-se dizer que a Constituição Federal de 1988 foi o ápice a que se pôde chegar no país, em termos de definição em lei, de direitos e garantias para a classe trabalhadora.

Além disso, a década de 90 no Brasil ficou caracterizada pelo seu alinhamento às reformas neoliberais iniciadas por Margareth Thatcher na Inglaterra, o que fez com que os parcos avanços, alcançados na década anterior, comesçassem a retroceder. Ocorre nesse período a criação de um Ministério da Administração e Reforma do Estado, o Mare, capitaneada pelo então ministro Bresser-Pereira, e que se ocupou de reformar o aparelho do Estado, já que, para o pensamento neoliberal, a

culpa da crise é do Estado, o que fez com que se criasse a figura do público não estatal, categoria na qual entraram praticamente todos os serviços sociais, como educação e saúde.

No que diz respeito à educação, pode-se perceber claramente o alinhamento da política educacional à racionalização econômica típica da reforma neoliberal ao se observar o perfil dos ocupantes do posto de ministros da Educação nos sucessivos governos: inicialmente continuaram a ser majoritariamente advogados, e, a partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, passaram a ser majoritariamente economistas, tendência que se mantém, com poucas exceções, considerando inclusive os professores universitários.

Após a abertura política, os ministros da Educação foram: Marco Maciel, advogado; Jorge Bornhausen, advogado; Hugo Napoleão do Rego Neto, advogado; Carlos Corrêa de Menezes Sant'anna, médico; Carlos Chiarelli, advogado; José Goldemberg, físico; Eraldo Tinoco Melo, administrador; Murilo de Alencar Hingel, geógrafo e historiador; Paulo Renato Souza, economista; Cristovam Buarque, engenheiro mecânico e economista; Tarso Genro, advogado; Fernando Haddad, advogado; Aloizio Mercadante, economista; José Henrique Paim, economista; Cid Gomes, engenheiro civil; Renato Janine Ribeiro, filósofo.

Porém, é preciso admitir que houve uma expansão da oferta do ensino obrigatório, chegando-se à quase universalização do Ensino Fundamental, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso. Porém, uma expansão na dimensão que se exigia em um contexto de retração da estrutura do Estado, não poderia ocorrer de outra forma, senão na quase universalização de acesso a um ensino sem qualidade.

Outros avanços ocorreram como a universalização da alimentação escolar, a regulamentação do transporte escolar, a expansão do atendimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e mesmo a melhoria da qualidade de tais livros, que trazia muitos estereótipos e mesmo preconceitos.

Mas, com trabalhadores mal remunerados, com uma extensa jornada em sala de aula, alto número de estudantes por sala de aula e com uma estrutura precária em termos de condições de trabalho na escola, ainda que boa parte dos cursos de formação de professores tives-

sem passado a ser orientados por uma perspectiva progressista, não poderia ter ocorrido outra coisa que não o fato da maioria das escolas permanecerem ainda organizadas e orientadas pela Pedagogia Tradicional, que, como dito anteriormente, é talvez a forma mais barata de organização da escola.

Já a Pedagogia Tecnicista foi deixada de lado, pois perdeu a hegemonia, já que era correspondente do fordismo, que, por sua vez, perdera a hegemonia como forma de organização do processo de trabalho produtivo. Sabe-se que o processo de trabalho que sucedeu ao fordismo foi o toyotismo cuja forma de organização se dá pela remuneração por produção. Na educação, em termos mundiais, institui-se a lógica da avaliação em larga escala ou por resultados, na qual o órgão central de controle, no caso o MEC, define o processo por meio de um sistema de remuneração ou de vantagens por resultados em processos de avaliação que, inicialmente são voluntárias e depois passam a ser compulsórias. Trata-se, por exemplo, da Provinha Brasil, da Prova Brasil, do Índice de Avaliação da Educação Básica (Ideb), do Exame do Ensino Médio (Enem), do Provão, relativo ao ensino superior, que derivou para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) etc. A esse modelo de produção corresponde a pedagogia que se convencionou chamar de Pedagogia Neotecnicista, Pedagogia Produtivista, ou ainda, Pedagogia por Resultados. Nesta fase, o ensino, ao invés de ser centrado no processo, passa a ser centrado nos resultados.

Em termos de gestão, progressivamente algumas redes e sistemas educacionais foram implantando a eleição de diretores, como forma de ocupação da função de dirigente escolar e outros criaram a função na carreira, ocupada por concurso público, como é o caso do Estado de São Paulo, existindo ainda algumas redes e sistemas, a maioria municipais, que fazem a indicação do diretor como cargo de confiança do prefeito municipal.

No entanto, essa aparente democratização da gestão das instituições escolares no Brasil, se deu em um momento em que a racionalidade econômica que regia e rege ainda a reforma do Estado, baseava-se não na descentralização de tomada de decisões, mas sim na descentralização da execução de tarefas organizacionais, passando a ser criado nas várias redes e sistemas, um mecanismo de repasse de recursos de custeio e manutenção dos prédios escolares, já que, de fato, fica muito mais

caro acionar a estrutura do poder público para trocar o reparo (uma arruela) de uma torneira com vazamento, por exemplo, do que a própria escola comprar esse insumo diretamente e efetuar a troca. Ou seja, a descentralização de recursos ocorreu não em função de uma perspectiva democrática, mas, sim, econômica.

Por outro lado, os cursos de formação de professores e os documentos oficiais de boa parte das políticas educacionais, nas três esferas de poder (federal, estadual e municipal), incentivavam a participação da comunidade na gestão da escola, tendo sido previsto inclusive na estrutura formal de muitos sistemas, conselhos escolares com poder deliberativo. Mas, vários pesquisadores demonstram em seus estudos⁷ que, na prática, esses conselhos têm tido pouca atuação, que os pais ou responsáveis pelos estudantes não conhecem as funções desses conselhos, de forma que estes acabam por legitimar a decisão previamente tida por outrem. (SOUZA, 2001; 2012).

Durante a ditadura militar foram criadas em muitas escolas os Caixa Escola, que depois se transformaram nas Associações de Pais, Mestre e Funcionários (APMFs), ou equivalentes, que assumiram a função de ajuda de estudantes que não tinham condições de comprar seus respectivos materiais escolares, uniformes e mesmo alimentação durante o período em que permaneciam na instituição escolar.

Porém, com o fim da ditadura militar, essas organizações que já estavam criadas e integradas à estrutura da escola, continuaram existindo, mas assumiram outra função já que as políticas de fornecimento de material e alimentação escolar foram assumidas pelo Estado e universalizadas. O uniforme escolar deixou de ser obrigatório na maioria dos sistemas e redes de ensino.

Com a perda da função para a qual foram inicialmente criadas, mas com a tradição de arrecadação de recursos materiais ou financeiros para ajudar as atividades relacionadas às atividades escolares, as APMFs passaram a contribuir para com a manutenção dos prédios escolares e depois com o incremento das atividades extracurriculares como dança, música e afins.

7 Correa (2006); Garcia (2003); Souza (2012).

Sendo assim, pode-se dizer que as escolas cujo conselho escolar é atuante, tem participação ativa na comunidade no processo de tomada de decisão. No entanto, em muitas escolas, é a APMF a instituição predominante de participação da comunidade e esta se dá no sentido de contribuição para com a manutenção físico-financeira das atividades da escola. Há alguns casos em que se chega inclusive a pagamento de pessoal de manutenção, vigilância e limpeza dos prédios, quando o poder público se exime destas funções.

Os prédios escolares construídos no período da redemocratização também têm sido regidos pela lógica econômica: apesar de defender a gestão democrática teoricamente, nos textos de formação, a arquitetura dos prédios não prevê sequer uma sala para reunião do Conselho Escolar e da comunidade em geral, nenhuma sala para reunião e guarda do material do Grêmio Estudantil, não prevê auditório para apresentações e reuniões em geral. Não são mais construídos na lógica do pan-óptico, pois a tecnologia propiciada pelo desenvolvimento atual das forças produtivas permite agora construir qualquer modelo de organização do espaço físico e ainda assim manter o controle por meio da instalação de um sistema de câmera de vídeos.

Concluindo

Existia na política educacional brasileira da primeira metade do séc. XX, até as Reformas de Base de Joao Goulart, a potencialidade do desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade para todos, e, portanto, democrático, que foi interrompido pelo golpe militar de 1964, e substituído, a partir de então, por um modelo que produziu uma inegável expansão da oferta de um ensino de baixa qualidade, já que temos hoje uma quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental sem qualidade, com tendência à expansão para a Educação Básica.

Conclui-se, portanto, que se houve alguma compatibilidade da expansão de uma educação de qualidade para todos, com os interesses do capitalismo, isso só ocorreu em período anterior ao golpe, com as bandeiras liberais clássicas em acordo com o desenvolvimento das tarefas democrático-populares, dentre elas a universalização do sistema educacional de qualidade. E, tanto é fato que a incompatibilidade exis-

tia latente já nas décadas de 50 e 60 do século passado, que as forças do capital produziram o próprio golpe de Estado.

A passagem da ditadura militar para a democratização provocou mudanças em todos os aspectos da sociedade. Na educação não poderia ser diferente. No entanto, houve aspectos que iniciaram a submissão da educação aos interesses econômicos do mercado, aspectos estes utilitaristas, sendo que alguns deles se mantiveram e se aprofundaram, tais como:

1. há dezenas de projetos tramitando no Congresso Nacional, buscando ampliar a dedução no Imposto de Renda de Pessoa Física e Jurídica, de despesas com escolarização, que agora pretende-se ampliar para fora da educação obrigatória, havendo propostas de dedução para cursinho pré-vestibular, cursos de línguas estrangeiras, música, artes, dança;
2. ampliação da Educação a Distância privada, e agora passando a ser promovida inclusive diretamente pelo governo federal, no projeto Universidade Aberta do Brasil;
3. ampliação e fortalecimento de diferentes formas de financiamento de vagas no Ensino Superior na rede de instituições de ensino superior privada, com a ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies)⁸ e criação do Programa Universidade para Todos (Prouni);⁹
4. defesa e prática de expulsão de alunos, que durante a ditadura foi legitimada, mas que atualmente continua a ocorrer, ainda que de forma dissimulada.

Além disso, a pauta que se coloca no momento é, portanto, a da universalização do acesso e da permanência a uma educação básica de

8 Fies é um programa do MEC, destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições privadas, em cursos que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Os estudantes pagam o financiamento, que possuem uma taxa de juros muito abaixo do mercado, havendo uma carência de 18 meses depois de formados para iniciar o pagamento. (BRASIL, 2015a).

9 Prouni é um programa do MEC que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. (BRASIL, 2015b).

qualidade, portanto democrática. E para isso, além do aumento do investimento do dinheiro público exclusivamente em educação pública, é preciso produzir mudanças de ordem curricular, introduzindo, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino sobre o tema “História da Ditadura Militar no Brasil e Violação de Direitos Humanos”, no Ensino Fundamental e Médio, público e privado, pois atualmente o currículo escolar e os livros didáticos passam ao largo do debate e do estudo sobre os efeitos da ditadura no Brasil.

É preciso mudar a forma como se aborda os fatos históricos na escola, mesmo os anteriores ao período da ditadura militar iniciada em 1964, que minimizam, simplificam, distorcem ou mesmo ridicularizam episódios nos quais o povo se organizou e resistiu ao autoritarismo de Estado. Por exemplo, quando os textos dos livros simplificam a libertação dos escravos a um ato da Princesa Isabel e sequer mencionam centenas de vidas ceifadas nessa luta; quando denominam Tiradentes de inconfidente, palavra que tem um sentido pejorativo e omitem toda a luta que culminou com a morte deste e de dezenas de outros heróis nacionais; quando denominam a tentativa de tomada de poder dos comunistas, em 1935, como intentona, palavra também de caráter pejorativo, e muitos outros episódios como estes.

Outro aspecto relevante diz respeito à organização dos tempos, dos espaços, da arquitetura da escola, que formulada com base em decisões estritamente econômicas e não pedagógicas, não levam em consideração as necessidades materiais de se promover a tão aclamada participação da comunidade na gestão da escola, de modo a torná-la mais democrática e voltada aos interesses populares.

Quando as decisões educacionais são de natureza econômica em um país governado pela lógica da acumulação capitalista, prevalece o interesse privado, empresarial, lucrativo, na coisa pública, e há de fato uma incompatibilidade entre a oferta de uma educação de qualidade para todos e os interesses do mercado. Afinal, parece impossível pensar que com mais mercado ainda do que o que já se tem atualmente na educação, possa haver melhoria e não deterioração da qualidade do processo educacional, condição *sine qua non* para que se obtenha um bom produto.

A sociedade brasileira está inserida no capitalismo em sua fase atual, que, segundo István Mészáros, está em sua fase destrutiva, pois perdeu suas parcas capacidades civilizatórias (2009), se é que um dia este já teve alguma.

Submetido em 31 de maio de 2015 e aceito
ara publicação em 15 de junho de 2015.

Referências

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana. 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=205210>. Acesso em: 25/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *O que é o FIES?* Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 31/05/2015a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Prouni-O programa**. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em: 31/05/2015b.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. p. 111 – 122.

_____. A reforma e a qualidade do ensino: anotações para um estudo das críticas à educação escolar. In: NAGLE, J. (Org.). **Educação brasileira: questões da atualidade**. São Paulo: Edart, 1975.

CORREA, B. C. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2006.

CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

GARCIA, T. O. G. **Gestão democrática e participação dos educandos: um caso em estudo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2003.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 1991.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ROUSSEAU, J.-J. **O contrato social e outros escritos**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOUZA, S. A. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Gestão democrática da escola e participação. **Educação e Políticas em Debate**. Faced-UFU. v. 1, n. 1, 2012. P. 173-187. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17378/9534>>. Acesso em: 31/05/2015.

_____. Gestão democrática e arquitetura da escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/gesto_silvana.pdf>. Acesso em: 27/05/2015.

VIEIRA, C. S. Livros didáticos e cultura política: OSPB em tempos de Nova República. **Cadernos de História da Educação** (UFU. Impresso), v. 10, n. 1, p. 71-82, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13147/7508>>. Acesso em: 25/05/2015.

_____. Civismo, República e manuais escolares. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 63. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882012000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 25/05/2015.