

TÍTULO DO TRABALHO			
NOVAS CONFIGURAÇÕES DO PROJETO DE AUTONOMIA ESCOLAR NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Renata Maldonado da Silva	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	UENF	Professor Associado
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>O tema da autonomia esteve presente, em grande parte, nos debates dos movimentos autogestionários socialistas do final do século XIX, sobretudo a partir da Comuna de Paris, com o objetivo de contestar os mecanismos de opressão e exploração instaurados pelo capitalismo. No Brasil, a partir do fim da década de 1970, emergem as discussões acerca da autonomia escolar, em função da excessiva centralização do Estado militar e, conseqüentemente, pela restrita participação da comunidade na gestão escolar. Entretanto, no contexto da crise do modo de produção capitalista e da reforma do Estado brasileiro, o discurso acerca da autonomia da escola ganha novos contornos e é ressignificado. Não por acaso, vem sendo um tema recorrente nas políticas educacionais desde então, agora compreendida, na maioria dos casos, como autonomia financeira, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Autonomia, Educação, Auto-gestão			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The issue of autonomy was present largely in the discussions of the socialist self-managed movements of the late nineteenth century, especially after the Paris Commune, in order to challenge the mechanisms of oppression and exploitation brought by capitalism. In Brazil, as of the end of the 1970s, emerging discussions about school autonomy, due to the excessive centralization of the military state and hence the restricted community participation in school management. However, during the crisis of the capitalist mode of production and the reform of the Brazilian state, the discourse on school autonomy gains new contours and is reframed. Not coincidentally, it has been a recurring theme in education policy since then, now understood in most cases, such as financial autonomy, as the Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
Autonomy; Education; Self-mangement			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

NOVAS CONFIGURAÇÕES DO PROJETO DE AUTONOMIA ESCOLAR NO CONTEXTO DE REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL

Renata Maldonado da Silva
(UENF)

Introdução

Historicamente, o conceito de autonomia vem sendo construído sob diferentes perspectivas no pensamento político, histórico e filosófico (Martins, 2002). Entretanto, do ponto de vista acadêmico, a ideia de autonomia é associada por um lado, à maior participação social e política, principalmente no que se refere aos processos descentralizatórios de poderes, articulando-se à perspectiva de maior democratização da sociedade. Embora a ideia de participação tenha sido largamente discutida no âmbito da autonomia política, esta também vem sendo objeto de estudo nas áreas de administração empresarial e escolar sendo, nesse último caso, associado às perspectivas mais democráticas de gestão e maior representatividade da comunidade educacional.

O conceito de autonomia, desde Rousseau, foi relacionado à construção da democracia, no qual autonomia e liberdade são vistos como elementos indissociáveis, já que a sociedade seria capaz de elaborar suas próprias leis (Martins, 2002). Portanto, sob a égide do liberalismo, o princípio da autonomia está articulado à questão da representatividade e à distribuição do poder das diferentes classes que compõem a sociedade que, de acordo com a mesma autora, nas democracias ocidentais burguesas, não é questionado. Não por acaso, a discussão sobre a representação política vem percorrendo os debates acadêmicos e os movimentos de trabalhadores, que buscam criar mecanismos de aperfeiçoamento dos preceitos democráticos ou de extingui-los, procurando inspiração nos movimentos denominados autonomistas e/ou participacionistas (Martins, 2002), influenciados pelo ideário socialista.

De acordo com a mesma autora acima citada, nos planos social e político a discussão acerca da autonomia surge ao longo do século XIX, a partir da Comuna de Paris, em 1871, no qual emergem as experiências de autogestão, e, posteriormente, transformou-se na bandeira da luta dos diversos movimentos de trabalhadores ao longo do século XX, tais como os comitês de fábrica, que ocorreram durante a Revolução Russa, em 1917, os processos de coletivização de empresas agrícolas e industriais durante a Revolução Espanhola, entre 1936 e 1939, e, mais recentemente, no movimento sindical polonês na década de 1970, no qual, através da atuação do Solidariedade, buscou ampliar a participação dos operários em termos de representação política, mediante Apesar

de terem sido enumeradas apenas algumas das experiências nesse âmbito, no próximo tópico serão abordados alguns dos movimentos políticos liderados pelo proletariado de maior relevância no contexto internacional, que problematizaram a discussão da autonomia, com destaque para a Comuna de Paris.

Autonomia: contribuições dos movimentos políticos

O século XIX caracterizou-se pela consolidação de dois projetos distintos de sociedade, no qual, se por um lado, ocorreu a consolidação do modo de produção capitalista e a ascensão do ideário liberal, representando o projeto burguês de sociedade, por outro lado, as contradições do sistema já eram visíveis, surgindo teorias que propunham medidas para atenuar ou solucionar os graves problemas econômicos e sociais criados pelo capitalismo, tais como os descritos por Engels em sua obra *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra (1845)*, no qual o autor descreveu os problemas vivenciados pelo proletariado durante a Revolução Industrial:

Ao montante da ponte, vemos as grandes fábricas de curtumes e, mais longe ainda, tinturarias, fábricas de carvão animal e fábricas de gás, cujas águas sujas e detritos são todos lançados no Irk, que recolhe ainda o conteúdo dos esgotos que aí desembocam. É fácil imaginar a natureza dos resíduos deixados pelo rio. À jusante da ponte, vemos, por cima de montes de detritos, surgir a imundície, a sujidade e a miséria da margem esquerda, cortada a pique. As casas estão apertadas umas contra as outras e a inclinação da margem só permite entrever uma parte de cada uma, todas negras de fumo, decrepitas, véstutas, com as suas janelas, vidraças e caixilhos quebrados (1975, p.78).

Portanto, em função das duras condições de sobrevivência da classe trabalhadora, emergiram propostas no sentido de combater as mazelas causadas pelo capitalismo lideradas pelo movimento operário e inspiradas nas ideias socialistas, anarquistas e sindicalistas que, apesar de divergirem teoricamente e no âmbito da ação política, almejavam a construção de outro tipo de sociedade (Martins, 2002). Nesse contexto, as primeiras discussões da corrente socialista surgiram com os teóricos do chamado pensamento utópico, tais como Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1865). Apesar de criticarem as injustiças do modo de produção capitalista, influenciando o movimento operário nesse período, não havia uma

proposta clara de construção de outra sociedade. De acordo com os socialistas utópicos, os problemas gerados pelo capitalismo poderiam ser sanados através do incentivo aos ideais de justiça e solidariedade e do apelo à razão (Martins, 2002).

Contudo, como ressalta a mesma autora acima citada, Charles Fourier e Proudhon poderiam ser considerados os precursores da autogestão de empresas e escolas. Trata-se, portanto, de um processo no qual o coletivo de trabalhadores se auto-administra e cria seus próprios espaços de poder. (Martins, 2002). Contudo, o socialismo utópico baseou-se na perspectiva de que os problemas sociais seriam resolvidos pelos detentores dos meios de produção, ao que acreditar que estes, imbuídos por ideais de solidariedade e justiça, partilhariam sua fortuna com os despossuídos. Além disso, os mesmos teóricos defendiam que o conhecimento científico, assim como a indústria moderna, poderia ser utilizado em prol da melhoria da sociedade e, não, necessariamente, ser apropriado por uma pequena parcela da população. Portanto, a crença nos princípios da razão e da técnica a serviço da humanidade se relacionam, de acordo com Hobsbawn (1987), ao fato dos socialistas utópicos terem sido influenciados pelo pensamento iluminista do século XVIII. Nessa perspectiva, seria a apropriação do conhecimento científico pela sociedade que conduziria à sua própria transformação, e não a luta de classes (ALMEIDA, 2014).

Segundo Almeida (2014), a visão do socialismo utópico sobre as soluções para superação do capitalismo deve ser compreendida como resultado do contexto histórico no qual os autores estavam inseridos em um momento, no qual as contradições do modo de produção capitalista ainda não haviam se acirrado, assim como o embate entre a burguesia e o proletariado. Porém, Owen e Fourier já haviam atentado para o fato de que, com a introdução do maquinário e o acentuamento da divisão do trabalho, na primeira etapa do capitalismo, o trabalhador foi gradativamente submetido à mera reprodução de tarefas, perdendo o controle e a autonomia sobre o processo de trabalho como um todo. Trata-se, portanto, do início do processo de subsunção do trabalho ao capital, que foi descrito por Marx posteriormente, em que, no capitalismo, o trabalho é o principal elemento de alienação do trabalhador.

Portanto, diante da perspectiva de atenuar as mazelas do capitalismo, sem conduzir os trabalhadores às ações políticas mais concretas, os socialistas utópicos propuseram a criação de pequenas associações ou comunidades experimentais, denominadas falanstérios, que atuariam de modo descentralizado. Nesse modelo organizacional, os trabalhadores atuariam de acordo com as suas paixões, interesses e disponibilidade, na medida em que o capitalismo era considerado um entrave ao desenvolvimento das qualidades humanas. Trata-se, portanto, de uma proposta de

autogestão por parte dos trabalhadores no âmbito do processo produtivo, pois estes determinavam, a partir das suas inclinações individuais, que tipos de atividades iriam desempenhar na produção. (ALMEIDA, 2014).

Embora os teóricos socialistas de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), assim como os utópicos, pregassem a construção de uma ordem mais justa e igualitária, estes acreditavam que isso somente ocorreria através de uma ampla reorganização econômica, política e social, na qual o operariado seria a classe que lideraria esse processo de transformação social. Suas ideias influenciaram grande parte das lutas operárias, que, mediante a organização através de partidos ou sindicatos, auxiliaram na construção de um movimento organizado internacionalmente pelos trabalhadores. Além disso, serviram de inspiração para um dos mais importantes movimentos autonomistas da história, a Comuna de Paris, na qual o operariado passou a gerenciar suas próprias oficinas, depois destas terem sido abandonadas pelos opositores ao ‘novo poder’.

Comuna de Paris: contexto histórico e a discussão da autonomia

Diante das contradições classistas entre o operariado e a burguesia surgidas a partir da derrota francesa durante a guerra da Prússia (1870-1871), agravadas principalmente pela imposição do primeiro-ministro francês em socializar os prejuízos econômicos entre os amplos setores da população ocorridos em função do conflito, surgiu um movimento insurrecional de trabalhadores que, durante o período de 72 dias, consistiu em um governo efetivamente operário. Durante os primeiros momentos da insurreição operária, foi constituído um governo provisório denominado Comitê Central da Guarda Nacional, que tinha como principal objetivo defender a cidade contra o exército prussiano. Dez dias após a instauração da Comuna, o poder foi transferido para a Assembleia dos Deputados do Povo, isto é a, a Comuna. De acordo com Del Roio:

A Comuna expropriou a Igreja de seus privilégios, inclusive no processo educativo e se abriram de forma gratuita todas as escolas ao povo. A representação política e a administração pública não estavam separadas, pois compostos por conselhos eleitos por sufrágio universal com mandatos revogáveis a qualquer momento. O conselho era responsável pelas funções de polícia, de justiça e de administração pública (2011, p. 28).

Dentre as iniciativas mais importantes da Comuna de Paris foi a abolição do poder central, isto é, a supressão do Estado, para dar origem à execução de uma política proletária, que, no âmbito do capitalismo, Viana aponta para a criação de novas formas sociais, pautadas por novas formas de organização centradas nos princípios da elegibilidade, no qual a população selecionaria os delegados eleitos; removibilidade, no qual estes poderiam ser retirados a qualquer momento; substituidade, no qual a qualquer momento os delegados poderiam ser substituídos e, finalmente, a responsabilidade, no qual os representantes da população não poderiam produzir interesses próprios e não seriam autônomos (2011, p.68). Além disso, o poder comunal estabeleceu como medidas concretas o fim da jornada noturna para os padeiros, interdição da redução salarial através da cobrança de multas para os operários e a entrega das fábricas aos trabalhadores, pois estas haviam sido abandonadas pelos seus patrões. Apesar das experiências de autogestão nas indústrias, que, em função do caráter breve do movimento não puderam ser aprimoradas, a ideia de que os trabalhadores em associação poderiam gerir suas próprias fábricas, influenciou movimentos e teorias posteriores no âmbito da administração, sobretudo da escola.

A inserção da autonomia na gestão escolar

De acordo com Martins (2002), as práticas de ação direta dos trabalhadores contra o capital têm o conceito de autonomia como elemento central, na medida em que buscam eliminar o caráter antagônico das relações sociais de produção, isto é, a separação entre trabalho manual e intelectual, entre quem decide e quem executa, entre quem dirige e quem é dirigido, isto é, propõe uma nova distribuição no âmbito do poder. Nesse sentido, parte-se de uma crítica radical às concepções tayloristas e à organização científica do trabalho, com o objetivo de ampliar a produtividade do capital (p.221). Portanto, a organização coletiva dos trabalhadores busca, em última instância, romper com a disciplina imposta pelo modo de produção capitalista, sobretudo com os procedimentos hierárquicos e de reduzida representatividade nas organizações, sejam elas no âmbito empresarial, partidário ou sindical.

De acordo com a mesma autora acima citada, uma das discussões caras aos movimentos autonomistas do século XX foi a crítica à excessiva centralização do poder nas mãos do Estado, sobretudo no caso dos países que vivenciaram o socialismo real ou regimes autoritários, mediante a instauração de um único partido. Portanto, os trabalhadores buscavam mecanismos de participação e conquista do poder operário, diferentemente dos projetos de cogestão que propunham somente a

ampliação do poder decisório do operariado (2002). Entretanto, Martins chama a atenção de que a ideia de autonomia ultrapassa a dimensão econômica, centrada na luta de classes e adquire novos contornos, sobretudo a partir da década de 1960, diante dos protestos e dos movimentos que emergiram nesse período, questionando o Estado, valores e a cultura burgueses e propondo a disseminação de valores mais democráticos e a construção de uma sociedade menos desigual. Segundo a autora, “no âmbito político, de modo geral, a reivindicação pela autonomia constituiu o elemento de união dos diferentes movimentos que proclamavam a necessidade de redirecionamento da ação política em torno dos ideais de uma sociedade mais justa” (2002, p. 217).

No Brasil, a consolidação das lutas autônomas de trabalhadores e do referencial marxista em fins da década de 1960 influenciou o movimento de educadores a promover o debate da autonomia no campo educacional, que, de acordo com Martins:

Em regra, no debate da área, predominavam os mesmos princípios norteadores das lutas de trabalhadores que reivindicavam autonomia perante o capitalismo social ou o capitalismo de Estado nos moldes soviéticos: a urgência de tirar o excessivo controle da escola das mãos do Estado, para que a educação formal pudesse exercer seu papel na construção de uma sociedade realmente democrática. Para tanto, as escolas deveriam construir um projeto pedagógico autônomo e articulado ao conjunto das lutas políticas que pretendiam romper com o tecnicismo, o racionalismo, a divisão técnica do trabalho, a fragmentação do conhecimento, em suma, a separação entre quem planeja e quem executa (2002, p.230)

A emergência das discussões sobre autonomia escolar, como um dos caminhos que possibilitaria que a extinção de uma trajetória de centralização, estruturas burocráticas e antidemocráticas, emergiu durante a vigência do regime militar, no qual a escola pública foi subjugada por estruturas administrativas centralizadoras e extremamente burocráticas, na maioria dos estados e municípios. O caráter autoritário da ditadura se expressava, por exemplo, no afastamento da sociedade em qualquer assunto relacionado ao Estado, nos quais a comunidade não possuía qualquer participação no espaço social, inclusive escolar. Não por acaso que, a partir de fins da década de 1970, diante do processo de democratização política da sociedade brasileira, os movimentos sociais e os partidos de oposição ao regime reivindicaram maior transparência e participação nas instâncias decisórias, buscando ampliar as esferas de democratização da gestão do próprio Estado (ADRIÃO; CAMARGO, 2007).

Nesse contexto, o tema da gestão escolar volta à cena do debate político, fazendo parte da pauta de reivindicações dos movimentos de educadores, que passaram a exigir maior autonomia no espaço escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino. De acordo com Krawczyk (1999), surgem nesse mesmo período os estudos de Warde (1992) que defendiam que a unidade escolar seria o *locus* de aperfeiçoamento dos aspectos qualitativos do ensino, já que é nela que poderiam ser desenvolvidas experiências pedagógicas alternativas. Um dos principais questionamentos no âmbito da gestão escolar era a excessiva concentração de poder nas mãos de um único indivíduo, o diretor da escola. Por isso, os movimentos organizados pelos educadores na época defendiam, de forma acentuada, as propostas de gestão colegiada que propunham a inserção de toda a comunidade escolar ou ampliação dos envolvidos no processo educativo nos espaços de decisão da escola.

Embora os princípios da gestão democrática tenham sido contemplados na Constituição Federal de 1988 e nas políticas educacionais posteriores, estes não corresponderam às expectativas da comunidade educacional. A partir de fins da década de 1980, o tema da gestão escolar retorna ao debate político, tendo como um dos eixos centrais o processo de descentralização. De acordo com Krawczyk,

Supunha-se, por razões distintas, que as formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas, fortalecendo e consolidando a democracia. Ao mesmo tempo, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. As reformas do Estado nessa direção seriam, portanto, desejáveis, pois viabilizariam a concretização de ideias progressistas como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado (1999, p.114).

A partir da década de 1990, no contexto da reforma do Estado, o conceito de autonomia foi reapropriado e tornou-se o elemento central das políticas educacionais brasileiras. Entretanto, diante do processo de reconfiguração do capital, Martins chama a atenção para a reconfiguração do conceito pelo Estado brasileiro, diante da ofensiva neoliberal:

Com base na análise de documentos que informam as orientações de organismos internacionais e na literatura da área, pode-se afirmar que o conceito de autonomia – ressignificado pelas políticas educacionais vigentes a partir dos anos de 1980 – passou a ser utilizado, algumas vezes, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, outras, como a etapa subsequente de processos

descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu próprio plano de vôo (Martins, 2001). O termo autogestão, significativamente, desapareceu no horizonte configurado pelas diretrizes internacionais em vigor. Também desapareceu o eixo central conferido, histórica e filosoficamente, ao conceito de autonomia: a defesa de conselhos gestores com mandato revogável e liberdade para utilização de recursos, bem como a instauração da auto avaliação institucional. No debate da área da educação, efetivamente, o conceito de autonomia encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas, com ampliação de encargos e responsabilidades para elas (2002, p. 230-231).

Autonomia escolar no contexto de reestruturação do capital

O processo de redemocratização da sociedade brasileira ocorreu simultaneamente ao esgotamento do Estado keynesiano desenvolvimentista (Souza, 1996), em decorrência da crise do modo de produção capitalista iniciada na década de 1970, Nos países periféricos, como é o caso do Brasil, a década de 1980 foi marcada por um crescente endividamento externo e uma profunda recessão econômica, que os governos pós-ditatoriais não conseguiram conter. Destaca-se, ainda, a histórica subordinação do Brasil ao capitalismo internacional. Tal cenário possibilitou a disseminação das doutrinas neoliberais proporcionando uma radical reformulação no âmbito das relações de trabalho, no seio da classe trabalhadora e nos movimentos sindicais.

De acordo com Peroni:

No Terceiro Mundo, a questão ainda era mais crítica, pois houvera uma promessa de desenvolvimento e, na realidade, o fordismo proporcionava maior domínio capitalista, gerando, contudo, poucos ganhos para a maioria da população em termos de qualidade de vida e de bem-estar social, garantidos pelo Estado (2003, p.23)

Nesse novo quadro, em oposição aos mecanismos de controle executados no modelo fordista, iniciou-se o processo de reestruturação produtiva no país, que promoveu a flexibilização de todos os processos de trabalho, de diversos níveis sistêmicos da produção e de consumo de bens e serviços. Isso teve impactos diretos sobre os trabalhadores, na medida em que o desemprego estrutural foi intensificado, enfraquecendo o poder sindical e surgindo outras formas de trabalho

consideradas mais ‘flexíveis’, tais como aumento do trabalho parcial, subcontratos e diminuição do emprego regular (Peroni, 2003).

A partir de então, surgiu um inusitado discurso de que o agravamento do quadro econômico foi ocasionado pela existência de um Estado excessivamente benevolente com as políticas sociais, tendo gasto mais do que deveria. A crise fiscal surgiu, portanto, em função da extrema amplitude do Estado e, não devido às crises periódicas do modo de produção capitalista (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009). Portanto, a solução proposta pelo ideário neoliberal na década de 1990 é que esse Estado deve ser reformado, o que no Brasil, ocorreu durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Nesse quadro, ocorreu uma acentuada retração de investimentos no âmbito das políticas sociais. Estas alterações eram consideradas essenciais para se adequar às novas necessidades do capital, já que direitos e conquistas eram vistos como empecilhos para a acumulação capitalista. Portanto, instaurou-se o Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, pois “seu caráter classista é acentuado na medida em que ele se retira, passando para o controle do mercado as políticas sociais (...)” (Peroni, 2003, p.67).

No atual contexto de reestruturação do capital, o conceito de autonomia é redimensionado adquire centralidade na maior parte das políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. De acordo com Leher, “trata-se de uma das principais palavras-chaves do léxico neoliberal” (2000, p. 164) e está presente na maior parte dos documentos produzidos pelos organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, UNESCO e Cepal na última década. Nessa perspectiva, o conceito de autonomia é diretamente associado ao de descentralização, no qual, primeiramente, as “responsabilidades da União são repassadas para os estados e municípios a fim de aproximar a gestão da verba da população usuária” (BOITO JR, 1999, p.82)

Portanto, a autonomia almejada pelos movimentos de educadores no contexto da redemocratização, visando ampliar a participação da sociedade nas instâncias decisórias, foi reformulada. No bojo do processo de reforma do Estado, o conceito de autonomia sofreu uma reconversão semântica, sendo associados aos pressupostos do mercado, isto é, se articula à ideia de que a unidade escolar seja mais eficiente, eficaz e produtiva. De acordo com Lima, referindo-se ao processo semelhante que ocorreu na reforma educacional portuguesa da década de 1990:

A par de outros (descentralização, participação, cidadania), o conceito de autonomia vê radicalizado o seu caráter polissêmico, sendo sujeito a uma complexo processo de ressemantização capaz de o fazer adquirir não apenas novos

significados, mas também significados já em ruptura com a sua historicidade e com as suas articulações privilegiadas com as teorias da democracia como participação (2011, p.14).

Portanto, de acordo com os princípios da gestão gerencialista, a autonomia representa a transferência dos recursos para a área educacional pelo Estado, desde que a unidade escolar atende às exigências propostas pelo Governo Federal. Nesse sentido, mantêm-se a hegemonia do poder central no âmbito decisório, cabendo à escola executar apenas o que já foi determinado previamente pela União. Ao mesmo tempo em que ocorre a “desresponsabilização” do Estado no âmbito dos recursos, este desenvolve estratégias de manutenção do controle sobre o processo de transferência das verbas federais às escolas e seus resultados (KALAM, 2013).

Nesse contexto, insere-se o Programa Dinheiro Direto na Escola (PPDE), que tem a autonomia como uma de suas principais bandeiras. Criado inicialmente em 1995, sob a denominação Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, teve sua nomenclatura alterada em 1998. Segundo Kalam:

O PPDE foi criado com a justificativa de resolver o problema da burocratização no repasse dos recursos às unidades escolares, procurando dar mais agilidade e racionalização na transferência e utilização dos mesmos. Sua implementação se deu na esteira das reformas neoliberais do Estado, que visavam, dentre outras medidas, à redução do campo de atuação do Estado e à contenção de gastos públicos na área social. Com o discurso calcado na necessidade de descentralização, o governo de Fernando Henrique Cardoso buscou formas de imputar aos entes federados novos modelos de gestão na educação, referenciados na gestão empresarial, enfatizando que os problemas vivenciados na educação tinham como principal causa a falta de competência na administração (2013, p. 187).

De acordo com o mesmo autor acima citado, entre 1995 e 1997, os recursos eram enviados diretamente às secretarias de educação ou às unidades executoras das escolas. A existência dessas entidades passou a ser, a partir de 1997, um requisito obrigatório para o recebimento das verbas. Trata-se de “entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que possuam representantes da comunidade escolar” (Peroni; Adrião, 2007, p.258). Portanto, o PPDE prioriza a inserção da lógica privada na esfera pública, gerando uma “nova interface entre o público e o privado na educação”

(2007, p.263). Seu principal objetivo é o de administrar recursos provenientes da União, estados e municípios, organizações privadas ou campanhas escolares, além de incentivar propostas pedagógicas inovadoras na escola. O repasse de verbas é proveniente do salário-educação, através do FNDE e o cálculo dos valores recebidos ocorre em função do número de matrículas, levando em conta as desigualdades regionais. Segundo Kalam (2013), entre 1995 e 2007, somente as escolas públicas do ensino fundamental e as instituições privadas de educação especial, sem fins lucrativos podiam receber as verbas do PPDE. A partir de 2009, foram inseridas as escolas do ensino médio e educação infantil.

No que se refere diretamente à questão da autonomia, o Governo Federal determina como os recursos deverão ser utilizados, nas seguintes atividades:

manutenção e conservação das escolas, aquisição de materiais para seu funcionamento, capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais, avaliação da aprendizagem, implementação do projeto político-pedagógico, aquisição de material didático pedagógico e os desenvolvimento de atividades educacionais diversas (KALAM, 2013, p.188).

Portanto, a escola não pode utilizar a verba do PPDE a partir das suas demandas, nem dispõe de liberdade no gerenciamento dos gastos, tornando-se mera executora das decisões previamente tomadas pela União. No entanto, ressalta-se que, apesar disso, a prestação de contas do recurso disponibilizado é de responsabilidade das unidades executoras. Nesse sentido, Peroni e Adrião (2007) destacam a preponderância de um modelo gerencial de gestão, secundarizando os espaços de discussão coletiva e no âmbito da tomada de decisões por parte da comunidade escolar.

Por outro lado, o discurso da autonomia no âmbito da gestão financeira se articula também às inúmeras possibilidades que o programa possibilita no âmbito da captação de recursos, seja através de parcerias público-privadas, ou mediante a convocação da sociedade civil em contribuir para a melhoria da escola pública. Destaca-se, ainda, o caráter extraordinário do programa, ficando ao cargo da escola a solução de seus problemas mais emergenciais. De acordo com o Governo Federal:

É a autonomia da gestão financeira na prática e a admissibilidade para que se pratique a criatividade, tendo em mira o alcance de resultados mais eficientes e

eficazes com o uso de recursos públicos destinados à educação (BRASIL, 2003, p. 15).

Kalam chama a atenção, ainda, para a legitimação da participação de outros segmentos da sociedade no que se refere à “responsabilização financeira da escola pública que garanta sua manutenção e funcionamento” (2013, p.193), mediante a promoção de eventos, contribuições, parcerias ou de doações dos membros das unidades executoras. Outro recurso explicitado pelo programa é a convocação do trabalho voluntário para solucionar os problemas mais emergenciais da unidade escolar, repassando à sociedade problemas que deveriam ser gerenciados pelo Estado. Este, nesse novo contexto, responsabiliza a sociedade civil pela ausência de investimento nas políticas sociais, mediante a propagação do discurso de promover a solidariedade entre as classes sociais e de todos devem se articular em prol da educação pública, fazendo a sua parte. De acordo com o mesmo autor:

Nesse sentido, o PPDE muito mais que um programa que possibilita cobertura de despesas de custeio, manutenção e pequenos investimentos, de forma suplementar, se transforma em um instrumento que carrega consigo dois objetivos: um se explicita na ação deliberada de empurrar a responsabilidade da manutenção da escola pública para a iniciativa privada e outras organizações existentes na sociedade. E isso traz desdobramentos que afetam, de maneira significativa, a concepção de educação e os projetos pedagógicos daí originados, uma vez que a contrapartida da participação financeira será a participação na definição do seu projeto. O outro objetivo, conforme dito anteriormente, fazer com que a escola não se desvie dos caminhos desenhados pela política educacional oficial. Ao receber os recursos, tem duas opções: se adequar às diretrizes do bloco no poder e utilizar as verbas na implementação do seu projeto ou não utilizá-las e se subordinar totalmente à “filantropia” privada” (2013, pp.195-196).

Portanto, a proposta de repasse direto dos recursos governamentais à unidade escolar, de acordo com Kalam (2013) não é de fornecer recursos necessários para que a escola possa desenvolver um projeto educacional de qualidade, isto é, que possibilite que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e, a partir disso, contribuir para seu processo emancipatório. Trata-se de transferir recursos estritamente necessários para o funcionamento da escola, e, sempre que necessário, deve-se convocar o empresariado ou a sociedade civil na solução dos problemas vivenciados pela educação pública.

Considerações finais

A partir de breves considerações sobre autonomia, problematizou-se a influência dos movimentos políticos na construção do conceito, ao longo do século XIX, e as contribuições do movimento socialista em busca de construção de um projeto alternativo ao capitalismo, que criasse uma sociedade mais justa, no qual os trabalhadores seriam os principais atores políticos. A partir disso, discutiu-se a importância da autonomia na Comuna de Paris, associada aos projetos de autogestão e de ampliação da representatividade dos trabalhadores nas esferas de poder. É importante destacar que os embates da Comuna influenciaram todos os movimentos autonomistas, posteriores, que buscaram o rompimento dos padrões hierárquicos impostos pelo capitalismo ou a diminuição da excessiva centralização do poder nas mãos do Estado.

Além disso, buscou-se inserir a discussão da autonomia no âmbito da gestão escolar no Brasil, em oposição à excessiva intervenção do poder central durante o regime militar e a construção, pela comunidade educacional, de propostas de gestão que ampliassem a representatividade da sociedade civil nas instâncias decisórias no que refere à unidade escolar, como a proposta de gestão e direção colegiada.

Entretanto, a bandeira da autonomia é resgatada pelas políticas educacionais pós 1990, no contexto de reestruturação do capital e de reforma do Estado. Diante da ofensiva neoliberal, a autonomia é nesse novo contexto associada à mera execução dos precários recursos financeiros que o Estado brasileiro disponibiliza para a educação pública. Por outro lado, a autonomia de gerenciamento dos mesmos recursos é incentivada pelo Estado a partir da responsabilização, mediante a divulgação de ideais de cooperação e solidariedade, de que outros atores colaboram com a educação pública, tais como o “novo” parceiro empresarial, as organizações do chamado “terceiro setor” ou a sociedade civil, através da adesão ao trabalho voluntário.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ALMEIDA, Everton Werneck de. Fundamentos Históricos da Autogestão Social no Pensamento de Fourier e Owen. *Revista Sociologia em Rede*, vol. 4, num. 4, 2014.

BOITO JR., Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. *PPDE: orientações básicas*. Programa dinheiro Direto na Escola. Elaboração: PAZ, Adalberto D. da; FILHO, Antônio de F. D. Arte e Diagramação: NETO, Izaías G. de L. Brasília. FNDE, 2003.

CONTI, Celso Luiz A; LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. Caminhos e (Des) Caminhos da Gestão democrática da Escola Pública. Obstáculos, Resistências e Perspectivas para os Conselhos escolares. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 279-302, jun2013.

DEL ROIO, Marcos. Marx e a Comuna de Paris. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 118, p. 25-31, 2011.

ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora em Inglaterra*. SP: Martins Fontes, 1975.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Plano de Ações Articuladas (PAR): discutindo dados da pesquisa em rede. In: FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs.). *Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21*. Brasília, DF; Liber Livro, 2013.

HOBBSBAWN, Eric (org.). *História do marxismo*. 3. ed. vol 1. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

KALAM, Roberto Jorge Abou. Orientações centrais das políticas educacionais e seus impactos sobre a administração dos recursos financeiros da escola. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (org.) *Educação Escolar no século XXI*. Juiz de FORA, MG: Editora UFJF, 2013. pp.175-204.

KRAWCZYK, Nora. Gestão escolar: um campo minado...análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, nº 67, Agosto/1999.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos 'novos' movimientos sociais na educação. In: *La Ciudadania Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010022921/8leher.pdf>. Acesso em 30/06/2015.

LIMA, Licínio C. *Administração escolar: estudos*. Portugal: Porto Editora, 2011.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: a história de um conceito. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, março/ 2002 p. 207-232, março/ 2002.

PERONI, Vera M.V. *Política Educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera M.V; ADRIÃO, Theresa. Implicações do Programa Dinheiro Direto na Escola para a gestão da escola pública. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.98, jan/abril 2007.

PERONI, Vera M.V.; OLIVEIRA, Regina T.C. de; FERNANDES, Maria D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SOUZA, D. B. Globalização: a mão invisível do mercado mundializada nos bolsões da desigualdade social. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 3-12, maio/ago. 1996.

VIANA, Nildo. O significado político da Comuna de Paris. *Em Debate*, Florianópolis, nº 6, pp.60-82, jul-dez, 2011.

_____. Karl Marx e a essência autogestionária da Comuna de Paris. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 118, p. 56-66, 2011a.