
Autonomia da Escola, um Reexame(2)

" 'A democracia não é o reino do número, é o reino do direito.' (...) não há tirania legítima; e a força do número não pode criar o mais elementar direito. O direito está na igualdade."

(ALAIN - POLITIQUE)

Segundo Arthur LOVEJOY - um eminente historiador da Filosofia -, a mentalidade de uma época é apreensível a partir de diversos caminhos. Um desses caminhos possíveis poderia iniciar-se pela identificação daquelas palavras que num determinado período aparecem como indispensáveis na discussão de certos problemas. Essas palavras tornam-se "sagradas", no dizer de LOVEJOY. Isso ocorre porque a palavra, por um ou mais de seus significados, "está de acordo com as crenças prevalecentes, com a escala de valores e com os gostos de uma determinada época"(3). Nessas condições, a análise dos usos das palavras sagradas de um determinado período permitiria a captação dos sentimentos e dos valores que se associaram a esses usos e que, por isso mesmo, impregnaram a mentalidade da época.

Transpondo essas idéias para o campo da Educação brasileira atual, acreditamos que será possível apreender grande parte da mentalidade pedagógica recente se a atenção for focalizada nos usos de algumas palavras como "autonomia", "gestão democrática", "participação" e outras correlatas. Porque essas palavras se tornaram "sagradas" e, como tais, portadoras, nos seus usos, das crenças, dos valores e dos modismos intelectuais que condicionam as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais atuais.

Quem, no Brasil de hoje, teria a ousadia de colocar-se contra a autonomia da Escola ou de pôr em dúvida a conveniência de sua gestão democrática? Quem teria a temeridade de afirmar que a insistência na participação comunitária na vida da Escola pode ser, em

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, e Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP.

2 Palestra realizada no Seminário A Autonomia na Escola Pública, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1992. '

3 A. LOVEJOY. La gran cederia dei ser, tradução de Antonio Desmonts, Barcelona: Icaria Editorial, 1983, p. 22.

alguns casos, uma insensatez pedagógica? No entanto, não é difícil mostrar que, muitas vezes, essas palavras "sagradas" transformaram-se em meros slogans e não numa indicação de soluções.

Tomemos para exemplo a palavra "autonomia" aplicada à situação escolar e examinemos a trajetória de suas variações de significado em alguns documentos importantes na história da Educação brasileira, particularmente em São Paulo. '

Em 1932, veio a público um documento que se tornou famoso, ficando conhecido como "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"⁴). É um texto longo, dirigido ao povo e ao Governo, que não apenas contém uma discussão de alguns aspectos da Educação em geral, mas também pretende estabelecer um roteiro para "a reconstrução educacional no Brasil". O redator foi Fernando de AZEVEDO, mas os signatários foram, além do autor, mais 25 homens e mulheres de alta expressão na vida nacional, dentre os quais vale destacar os grandes educadores Anísio TEIXEIRA, Sampaio DÓRIA, Lourenço FILHO e ALMEIDA JR.

Esse documento teve, durante pelo menos trinta anos, uma continuada repercussão na Educação brasileira em geral e na Educação paulista em particular. Se percorrermos suas dezenas de páginas, será possível encontrar algumas análises que não perderam valor e até mesmo a indicação de algumas soluções interessantes de problemas educacionais que ainda permanecem.

Contudo, outros eram os tempos e outra a mentalidade.

No longo documento, a palavra "autonomia" aparece duas ou três vezes e apenas para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional.

Em 1933, o mesmo Fernando de AZEVEDO redigiu outro documento - o "Código de Educação do Estado de São Paulo" (Decreto n(o) 5.884, de 21 de abril de 1933) - que reorganizava todo o Sistema de Ensino do Estado. Na sua abrangência incluía desde a organização administrativa e pedagógica das escolas rurais isoladas até a das escolas de formação do professor primário e secundário. Além disso, o Código também dispôs sobre a organização administrativa e técnica do antigo Departamento de Educação, único órgão a cuidar das questões educacionais do Estado na época. Contudo, em seus quase mil artigos (992), o Código, numa única vez, cita que o professor deveria ter "autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia Contemporânea" (art. 239). Nenhuma referência foi feita à autonomia da própria Escola.

Em tempos mais recentes, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n(o) 5.692/71), embora sem usarem a palavra "autonomia", fixaram a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria organizar-se por meio de regimento próprio. Na Lei n(o) 4.024 essa norma estava expressa no art. 43, revogado pela Lei n(o) 5.692/71 mas que manteve em seu corpo a norma do regimento próprio.

Neste rápido esboço, pode-se perceber que desde o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" até a Lei N(o) 5.692/71 o uso da palavra "autonomia" foi escasso nos documentos educacionais, não tendo em nenhum momento um significado que fosse mobilizador do

4 Na verdade, esse é o subtítulo do documento A reconstrução educacional no Brasil, publicado em 1932 pela Companhia Editora Nacional.

magistério e indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais. Até mesmo a norma do regimento próprio de cada Escola que a Lei nº 5.692 manteve no parágrafo único do seu art. 2º foi, na prática, cancelada nos arts. 70 e 81, nos quais se permite a adoção de regimento comum pelas administrações de sistemas de ensino. E esse cancelamento efetivamente ocorreu em São Paulo, ao nível tanto do Município como do Estado, onde foram instituídos regimentos comuns para as respectivas redes escolares.

A Autonomia Escolar no Âmbito do Município de São Paulo

No final do ano passado, tivemos a oportunidade de elaborar um parecer que, acolhido pelo Conselho Estadual de Educação, aprovou o regimento comum das escolas municipais de São Paulo. Desse parecer, convém transcrever aqui a parte em que se discute a idéia de autonomia da Escola em face de um regimento unificado:

"Um ponto preliminar é o próprio fato desta proposta pretender instituir um regimento comum a toda rede de escolas municipais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, art. 2º) dispõe que cada estabelecimento fixará em regimento próprio a sua organização didática e administrativa. A eventual adoção de regimento único para estabelecimentos oficiais de ensino foi permitida (art. 81), mas apenas em caráter provisório, porque o princípio é o do regimento próprio, pois é este que fixa a fisionomia e a identidade da escola.

Porém, ao pretender o regimento comum, a Administração do Ensino não se afastou da norma legal; porque essa pretensão tem fundamento na Deliberação CEE nº 33/72, que, ao fixar normas para a elaboração de regimentos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º. Graus, permitiu no seu art. 8º. que o regimento comum fosse estabelecido. Ilegal é esse art. 8º. que fica como um elemento estranho e dissonante no corpo da referida deliberação. Haja vista que na própria Indicação CEE nº 511/72, que justificou a deliberação, os seus propositores defenderam a doutrina da LDB e disseram que a intenção do legislador [foi] garantir-lhes [às escolas] a individualidade e a originalidade".

Na teoria, a posição doutrinária e, na prática, a permissão exigida por razões de conveniência política ou administrativa. Outra coisa não fez a Administração Municipal no discurso ("Exposição de Motivos"), senão a defesa da autonomia:

"Sem democracia interna e autonomia, a escola abandona o seu papel básico de produção de conhecimento e criatividade, reproduzindo repetitivamente procedimentos, a partir de decisões tomadas de cima para baixo."

Na prática, a proposta do regimento comum. Parafraseando o poeta que disse "a meia coragem é meia covardia", poderíamos dizer que a meia-ousadia é meia-timidez ou, ainda, que a meia-democracia é meio-autoritarismo.

O discurso da autonomia da Escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar **tenha no regimento próprio a sua única expressão legítima**, mas porque o regimento comum exonera a Escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim, exonerada dessa obrigação fundamental, a própria Escola, pela força da inércia, se autolibera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e de inovações que lhe restaram.

Na verdade, hoje, o princípio da autonomia escolar transformou-se numa expressão vazia. A adesão verbal de todos - políticos, administradores e professores - ao princípio retirou-lhe qualquer força operativa. A preocupação é estabelecê-lo na letra das normas. Nada mais. Nada se faz para desenvolver em cada Escola, em cada professor, a percepção de que o exercício da autonomia escolar é a única defesa contra os pacotes "orientadores" de órgãos centrais. O magistério como um todo precisa ser educado para esse exercício.

É claro que a autonomia de cada Escola de uma Rede não exime a Administração do Sistema de Ensino da responsabilidade de fixar as diretrizes e as metas de uma política educacional. Mas, quando as escolas não têm sua autonomia e responsabilidades claramente definidas, a tendência da Administração é a de regulamentar em excesso e a das escolas, a de ficarem imobilizadas aguardando as ordens. No caso do projeto de regimento em exame, esse excesso fica ilustrado pelo fato de que em mais de uma dezena de pontos a ação dos órgãos ou agentes escolares fica na dependência de diretrizes, normas ou critérios da Secretaria Municipal de Educação(5).

Esse trecho do parecer que aprovou o regimento comum das escolas do Município de São Paulo aponta para um uso da expressão sagrada "autonomia da Escola" que a esvazia de seu significado pedagógico e a transforma num *slogan*. A autonomia deixa de significar uma condição de trabalho que as próprias escolas estabelecem, para ser algo outorgado por normas regimentais comuns a toda a Rede. A "Exposição de Motivos" que encaminhou a proposta regimental definiu a autonomia escolar como o ponto de partida de uma renovação educacional, mas situou fora da Escola a competência para tomar decisões que são básicas na própria rotina da vida escolar. Há aqui contradições que convém serem examinadas.

Tome-se como exemplo a introdução de uma nova organização que substitui as tradicionais séries anuais por ciclos (inicial, intermediário e final), que abrangem períodos mais amplos. Essa nova ordenação da vida escolar é uma diretriz e inspira-se numa visão política de graves problemas da Educação popular. Mas a inovação deve ter efeitos basicamente pedagógicos e, desse ponto de vista, é altamente defensável no seu propósito de ruptura de rotinas escolares que são insensíveis aos problemas das diferenças individuais e sociais nos ritmos de aprendizagem. Contudo, proposta a inovação, talvez se devesse deixar a cada Escola as discussões sobre o assunto e a decisão de aceitar ou não a idéia. Sem essa possibilidade de discutir e de optar, a alegação feita na "Exposição de Motivos" - de que

"Adotamos o princípio da gestão democrática. Nela as principais decisões são tomadas pelo conjunto de pessoas envolvidas no processo educativo"(6)

5 Parecer CEE n° 1.911/91, DO de 20/12/91.

6 SECRETARIA Municipal de Educação, *Regimento comum* das escolas municipais de São Paulo ("Exposição de motivos"), texto mimeografado, nov. 1991, p. 2.

- soa como retórica vazia, pois a introdução de ciclos, no lugar de séries anuais, afeta profundamente a vida escolar em seus mais relevantes aspectos pedagógicos e deveria ser decidida no âmbito da Escola.

A própria "Exposição de Motivos" afirmou que "a concepção de ciclo é uma noção pedagógica". Ora, divergências em matéria de noções pedagógicas são freqüentes e até devem ser estimuladas, pois essas noções são sempre questionáveis nas suas alegadas fundamentações científicas. Nessas condições, a atuação da Administração do Ensino, nesse caso e em outros semelhantes, deveria ser de esclarecimento e de orientação sobre as vantagens e desvantagens da substituição das séries anuais por ciclos mais alongados. No âmbito de cada Escola, os professores e pais - esclarecidos e orientados - discutiriam o assunto e tomariam a decisão final. E qualquer que fosse a decisão, ela refletiria compromissos pessoais e profissionais assumidos pela comunidade. Mas o que se fez foi a imposição de uma orientação pedagógica que é interessante, mas não inquestionável. Mais ainda, a orientação foi estabelecida juntamente com uma declaração de adesão da Administração do Ensino a uma particular concepção pedagógica. Disse a "Exposição de Motivos":

"A proposta de ciclos tem, além disso, como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, dentro de uma concepção construtivista (...)"(7).

Ora, à Administração Pública do Ensino, em qualquer nível, não cabe fazer opções em matéria de concepções pedagógicas, mas, sim, esclarecer, orientar e até mesmo impedir, caso a concepção pedagógica que se pretenda adotar possa, eventualmente, representar prejuízo à personalidade do educando ou afrontar valores sociais predominantes. Não convém, porém, que a Administração Pública desqualifique o seu papel essencialmente político fazendo opções pedagógicas. A opção construtivista pode e deve ser difundida, discutida e até mesmo defendida, mas não ser objeto de uma adesão por parte de uma Administração Pública de Ensino. Nem se deve alegar, no caso da Prefeitura de São Paulo, que houve discussões prévias sobre o assunto. Há questões que devem sempre permanecer abertas para não abafar e eliminar divergências. A orientação pedagógica do ensino está dentre essas questões. Nunca se deve estabelecê-la por decreto ou por norma geral ainda que, num determinado momento, haja consenso quanto ao interesse de sua adoção, uma vez que esses consensos, com freqüência, são meramente circunstanciais. Cabe ainda observar que, no caso, a Administração Municipal não apenas ignorou aspectos relevantes do significado da autonomia escolar, como também infringiu o disposto no art. 206 da *Constituição Federal*, que, com sabedoria, estabeleceu "o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" como um dos princípios obrigatórios do ensino.

A Autonomia Escolar na Rede de Escolas Estaduais

A primeira tomada de posição oficial com relação à autonomia da Escola, no âmbito da Secretaria Estadual da Educação, foi até certo ponto uma retomada daquela que apareceu no Documento n(o) 1 (*Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria*, 1983), discutido por todas as escolas do Estado e no qual se afirmava:

7 Ibidem, p. 9.

"Desde a Lei M 4.024/61 até a Lei nº 5.692/71 e também através de inúmeros pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, vem se insistindo na autonomia da escola enquanto instituição educativa. Nem poderia ser de outro modo, porque a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonegada esta condição, a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação.

No entanto, infelizmente e não obstante as alegações em contrário, as nossas escolas de 12 e 22 graus jamais tiveram a autonomia que a lei lhes conferiu. Amordaçadas nos provisórios' regimentos únicos, as escolas foram castradas na sua autêntica função educativa, porque os diretores e professores são simples funcionários burocráticos dos quais não se exige que eduquem, mas que cumpram ordens. Em nome de uma alegada necessidade de disciplinar 'enquanto' as escolas não estiverem em condições de se organizar, o que temos não é a sadia diversidade do que é mesmo desigual, mas a apiastante uniformidade que pretende eliminar a possibilidade do erro, e que de fato elimina a responsabilidade. Não pode ser responsável perante o seu próprio trabalho quem não tem nenhuma autonomia de decisão.

É preciso que as escolas públicas tenham a autonomia que a lei lhes confere. Não mais é possível que, nesse ponto, as escolas públicas sejam discriminadas das escolas particulares, cuja autonomia legal é respeitada. Já dizia Bacon que a verdade brotará mais facilmente do erro do que da confusão. É isso o que esperamos. As escolas públicas encontrarão o seu verdadeiro caminho, apesar dos eventuais erros, se eliminarmos a imensa e confusa interferência tecnocrática e administrativa que até agora vem tolhendo a sua ação e o seu relacionamento com as comunidades a que pertencem. Cabe à Administração, nesse particular, a ação orientadora e não a emasculação das potencialidades criativas.

Não nos iludamos, porém, com a simples conquista da autonomia administrativa e didática fixada num regimento próprio. Este é apenas um momento de um projeto pedagógico mais amplo, que é a verdadeira razão de ser de uma escola democrática.

Como dissemos anteriormente, a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Esta autonomia do educador tem na autonomia regimental da escola apenas uma das condições de seu exercício, e não pode ser com ela confundida. A autonomia do educador - por paradoxal que possa parecer- é, hoje, num momento histórico de busca democrática, um comprometimento total com o ideal democrático de educação.

Nessas condições, quando se insiste na autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino, não podemos reduzir essa melhoria a um ensino simplesmente mais eficiente no seu conteúdo estritamente escolar. Para isso, não seria preciso reivindicar uma escola autônoma, até mesmo uma escola fortemente presa a regulamentos rígidos e impostos seria capaz de ser uma boa' escola.

O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas.

Por isso, é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares."

Nesse documento, que foi sobretudo uma convocação do magistério do Estado para uma ampla discussão de alguns problemas educacionais, a questão da autonomia da Escola aparecia entrelaçada com a do regimento próprio, mas não se confundia com ele. Este é um ponto muito importante que, quando é perdido de vista, dá ao problema da autonomia uma solução mecânica que esvazia a exigência pedagógica da autonomia de todo o seu significado educativo.

Aliás, esse é o ponto-chave da questão e merece, por isso mesmo, um exame mais cuidadoso neste momento em que a Secretaria da Educação do Estado inicia a Reforma do Ensino Público Estadual.

No principal documento relativo a essa reforma dá-se relevo especial à questão da autonomia da Escola, focalizando-a nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Documentos e medidas complementares procuram estabelecer as condições necessárias para que a opção pela autonomia torne-se realmente operativa. O problema do regimento comum é enfrentado quando se reconhece quê:

"O processo de implantação da Escola-padrão deverá ser precedido de revisão da legislação, no sentido de remover os obstáculos institucionais existentes à maior autonomia da escola, em especial do Regimento Comum das Escolas Estaduais e de resoluções da Secretaria da Educação que normatizam a vida escolar. "(8).

8 SECRETARIA de Estado da Educação, Programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, 1991, p. 5.

Esse **trecho do documento da** Reforma merece uma leitura atenta, pois toca num ponto nevrálgico, **que é o problema dos** "obstáculos institucionais" à autonomia da Escola que estão não apenas no regimento comum, mas também e até principalmente em "resoluções da Secretaria da Educação que normatizam a vida escolar". Na verdade, o regimento comum é um obstáculo à autonomia, mas é um obstáculo **relativamente** imóvel porque estável. Nessas condições, ao longo do tempo, as escolas acabam conseguindo conviver com as normas regimentais e, muitas vezes, encontrando em suas lacunas veredas que permitem iniciativas autônomas. Contudo, ao poder emissor de normas dos órgãos centrais da Secretaria da Educação as escolas nada podem opor.

Embora a atual Administração Estadual tenha consciência de que a implantação das escolas-padrão deva ser complementada por uma reestruturação da própria Secretaria, a estratégia estabelecida para isso merece reparos, porque se quer aguardar a mudança da Escola para iniciar-se a mudança dos órgãos centrais. É de temer, contudo, que essa estratégia venha a ser um fator de perturbação e de resistência. Já em 1983 dizíamos que:

"A atual estrutura básica da Secretaria da Educação foi concebida e implantada para funcionar autocraticamente. Essa apreciação não é mera retórica. Para que se avalie a sua objetividade é suficiente assinalar o excesso de órgãos centrais e o pletórico elenco de suas atribuições. (..) A permanência dessa estrutura é obstáculo intransponível a um autêntico esforço democratizante. Há uma contradição entre a ação possível a partir da estrutura existente e a verdadeira autonomia da escola."(9).

Estamos convencidos de que essa contradição existe de fato e todos sabemos que o desmonte de uma estrutura de poder não é fácil e também não é tarefa a ser adiada, porque este adiamento pode favorecer um aumento do poder de resistência.

Nesse quadro, em face das providências já tomadas na área da Educação, embora não seja razoável pôr em dúvida a seriedade da atual Administração do Ensino, pode-se legitimamente temer que os propósitos de assegurar condições que garantam a autonomia da Escola sejam frustrados até mesmo pela força da inércia da máquina técnico-administrativa, invariavelmente desinteressada de um efetivo processo de descentralização.

Há ainda outro ponto que merece comentários quanto aos atuais esforços em benefício da autonomia escolar. Trata-se do risco que há na transformação da autonomia da Escola num complicado processo de **burocratização** da vida escolar. Esse risco existirá se não houver um preparo adequado do magistério para conviver, sem novas aflições, com os novos procedimentos que visam à modernização das rotinas da vida escolar. "Plano Diretor", "Contrato de Gestão", "Caixa de Custeio" e um Conselho de Escola com amplas atribuições deliberativas poderão, eventualmente, transformar-se num pesadelo para a direção das escolas, se todo o magistério não for preparado para as novas responsabilidades que se quer introduzir. É preciso uma clara consciência, por parte da Administração Estadual, de que a autonomia não é algo **a ser implantados**(10), mas, sim,

9 Obstáculos Institucionais à Democratização do Ensino em São Paulo, in: J. M. P. AZANHA, Educação, alguns escritos.

São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987, p. 138-9.

10 A palavra "implantação" é usada várias vezes no documento oficial da Retoma.

a ser assumido pela própria Escola. Não se pode confundir, ou permitir que se confunda, a autonomia da Escola com apenas a criação de determinadas condições administrativas e financeiras. A autonomia escolar não será uma situação efetiva se a própria Escola não assumir compromissos com a tarefa educativa; com' relação a esse ponto é preciso lembrar, insistentemente, que o destino das reformas de ensino é decidido no interior das salas de aula.

Modernizar as escolas é uma meta importante e cujo alcance é urgente, mas não podemos esquecer que a Escola não é uma empresa, portanto eventuais analogias e paralelismos apressados poderão induzir a erros. A Escola é uma instituição social que possui uma mentalidade própria, historicamente assentada, e que, por isso mesmo, desconfia da inovação e resiste à mudança. Conforme afirmamos numa outra ocasião:

“A nossa idéia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º. grau (...). Se realmente esses 'fatos' são evidências da crise, a nossa concepção da escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os 'resultados' da empresa escolar. (...) Mas, indiscutivelmente, essa visão é muito parcial e muito simplista porque se atém aos 'resultados' da instituição escolar. Ora, (...) esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada”(11)“.

E a mudança das práticas escolares não é uma simples questão de levar novas tecnologias ao magistério. As práticas da vida escolar estão ligadas a uma mentalidade vigente. Por isso, dissemos que a questão da autonomia não se esgota num conjunto de condições. É preciso que a busca da autonomia seja, em cada Escola, uma oportunidade de revisão dos compromissos do magistério com a tarefa educativa.

Para finalizar, voltemos ao ponto inicial desta exposição, quando afirmamos que "autonomia" é uma palavra sagrada na discussão e na proposição de soluções para os problemas educacionais do momento.

Vimos que desde o "Manifesto dos Pioneiros" a palavra "autonomia" passou a sofrer um alargamento de significados. Esse alargamento foi positivo em alguns pontos, mas de outra parte conferiu uma grande ambigüidade ao termo. Nem sempre é um mal que as palavras sejam ambíguas. LOVEJOY, no texto já citado, disse que "a capacidade que as palavras têm de atuar sobre a história como forças independentes se deve em boa parte à sua ambigüidade"².

Contudo, hoje, a palavra "autonomia", que etimologicamente quer dizer o governo de si próprio, corre o risco de abrigar significados incompatíveis com esse núcleo de significação

11 J. M. P. AZANHA. Cultura escolar brasileira, in: Revista USP, n. 8, p. 87, dez./jan./fev. 1991, Universidade de São Paulo. "A. LOVEJOY. Op. ch., p. 22.

original. No Documento n(o) 1, conforme vimos, a palavra foi usada como uma bandeira, ligada à reivindicação de restabelecer predicamentos éticos da tarefa educativa. Naquele momento, a própria dignidade do professor estava em jogo em face das condições políticas vigentes. Por isso, foi quase inevitável que o valor ético da autonomia da tarefa educativa se ligasse fortemente aos valores democráticos.

No entanto, o próprio Arthur LOVEJOY chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, "palavras sagradas" podem dar origem a "confusas associações de idéias" e até mesmo acabar abrigando significados contrários. É preciso que consideremos esse risco. Ele não está tão distante se levarmos em conta que a palavra "autonomia", por conta de sua associação com valores democráticos, pode reduzir-se a uma busca de consenso no âmbito das escolas. No entanto, consenso é apenas uma forma de decisão e nem sempre a mais racional, nem a mais justa. Principalmente quando a maioria, pelo simples fato de ser maioria, se julgar no direito de suprimir as divergências, ainda que estas sejam legítimas.

CADERNOS DE HISTÓRIA

&

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

(textos de professores do EDF-FEUSP)

São Paulo
vol. I, nº. 1
1993