

MUNICÍPIO E ESCOLA – LOCAIS DE ACESSO E GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Ana Maria Severiano de Paiva – USS

anaseveriano@uol.com.br

Ilydio Pereira de Sá – USS; UERJ

ilydio@gmail.com

Tânia Maria Machado Pinto – USS

Tânia_mmp@yahoo.com.br

Resumo: Apresentamos estudo sobre o direito à educação na perspectiva de múltiplos locais para práticas e políticas educativas. A educação é direito fundamental de todos e de cada ser humano. Assim está expresso nas Legislações como a LDB n.9394 de 1996 e a Constituição Federal de 1988. A LDB n. 9394 de 1996 ao definir as atribuições dos entes federativos e das instituições escolares permite-nos falar em múltiplos locais de acesso e garantia do direito à educação: o ente federativo e a instituição escolar.

Palavras-chave: direito à educação; política pública; município e escola

INTRODUÇÃO

O texto constitucional de 1988, ao definir os municípios como entes da Federação com autonomia, com recursos e responsabilidades próprias, abre a possibilidade de organização diferenciada das políticas públicas educacionais locais que visam à garantia e à ampliação do direito à educação. Esta reflexão partiu da minha experiência profissional ao participar de formação continuada de professores em diferentes municípios do estado do rio de janeiro. A constatação de políticas e práticas de gestão diferenciadas, tanto na esfera dos sistemas, quanto das instituições educativas despertou o interesse pelo estudo. A primeira hipótese foi que a política pública de educação não se explicava somente por efeito das políticas públicas nacionais, mas também pela história do local e das pessoas, nas diferentes dimensões.

Ao pensar o local, observava que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 definia atribuições não somente para o ente federativo – **o município** –, mas também para a instituição de ensino – **a escola**. Tais observações e os dados que coletei me levaram a definir dois locais de políticas educativas: o município e a escola. A partir desta questão observo que a definição de prioridades das políticas públicas vai além das determinações jurídicas nacionais e internacionais – situa-se no campo das decisões políticas locais.

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, observamos a reorganização das relações entre o Estado e a sociedade, conferindo maior importância às entidades federativas locais não só no nível da representação política, mas também no campo da implementação e gestão das políticas públicas. São fundamentos que orientam a redistribuição de competências entre as

esferas do Estado: a descentralização, a autonomia institucional, a participação. Estes se encontram inscritos na Constituição Federal de 1988 e na Legislação Educacional, possibilitando o surgimento de diferentes locais e sujeitos quando da definição de políticas públicas que garantam o direito à educação.

MUNICÍPIO E ESCOLA: LOCAIS DE ACESSO E GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO

O princípio de que a educação é um direito fundamental é recente no plano jurídico. Será a partir da Segunda Guerra Mundial, através das discussões travadas no centro do Estado-Providência, que os direitos de todos os homens, dentre eles o direito à educação, passará da esfera nacional para a internacional, tornando-se responsabilidade do Estado.

Qualquer análise da política e das instituições identificadas com “Direitos” tem de basear-se no fato de que os direitos dos homens são direitos históricos, definidos em um tempo e um espaço, portanto, mutáveis, isto é, retraem-se, ampliam-se, em função das ações dos próprios homens quando investidos do poder do Estado e do poder na sociedade.

Ao inserir a reflexão sobre o direito à educação no contexto da luta pelos direitos humanos, busco refletir sobre o processo que tanto o Estado quanto os sujeitos sociais devem percorrer quando da definição de prioridades para as políticas públicas. Compreender a história dos direitos humanos é compreender a história das lutas humanas, porque nascer com direitos básicos, assim considerados universalmente, não significa tê-los inscritos, automaticamente, na vida de todas as pessoas. Podem ser universais, mas não são universalmente aceitos.

Os direitos humanos são acima de tudo uma prática. Têm de penetrar em todos os tipos de relação entre os homens. As declarações internacionais terão grande importância para essa questão. Ao reconhecerem a dignidade de todos os homens, considerando-os em igualdade de direitos, atribuem a estes o fundamento da liberdade e da justiça, considerando o desprezo por eles como responsável pela exclusão social, econômica, cultural e política (UNESCO, 2000).

No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), é proclamado que, através do ensino e pela educação, pode desenvolver-se o respeito a direitos e liberdades. Mas, o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los, ampliá-los, tornando-os presentes nas políticas públicas. Trata-se de um problema não filosófico, mas político (BOBBIO, 1992).

O direito à educação de todos os homens inclui-se, hoje, na pauta das reivindicações mais significativas para a humanidade. Mais do que ir à escola, é ter acesso às diferentes linguagens, aos diferentes saberes. É compreender o direito à educação não associado a um tempo e a um único local disciplinadamente delimitado por uma regra, mas um direito permanente e de todos. É ter a partir de e para ela – educação – uma análise estrutural em função de uma visão do conjunto das necessidades da sociedade. Não necessidades de mercado, mas de humanização, de solidariedade. É com o acesso à educação, pelo caminho do direito, que se colocam em cena questões como: “a que é que todos temos direito afinal?” (UNESCO, 2000, p.19).

O MUNICÍPIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é direito fundamental de todos e de cada ser humano. Como *direito* está expresso no artigo 3º e, como *dever*, no artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96). A Constituição de 1988 definirá os municípios como entes da Federação, com autonomia correspondente, com recursos e responsabilidades próprias e com liberdade. Os municípios deixam de ser unidades administrativas coadjuvantes de um Estado ou território e assumem a condição de ente federativo. No campo da educação, abre-se a possibilidade de os municípios organizarem os seus sistemas de ensino, com as seguintes incumbências, inscritas no Artigo 11 da Lei de Diretrizes e Bases (n. 9.394/96):

- I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escola, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Dentro da lógica de transferência de responsabilidades do Estado para o município, defende-se, também, o processo de municipalização de escolas que estão na esfera de administração do Estado. Isso implicará gastos de investimentos relativos à construção e instalação de escolas e gastos de custeio com a manutenção e o pagamento de professores, exatamente para aqueles entes da Federação que vivenciam, em geral, dificuldades

identificadas com a estrutura física, a falta de recursos materiais, a escassez de recursos humanos. Aos custos financeiros atribuídos ao município com a gerência do Ensino Fundamental, prioritariamente, contrapõem-se os custos políticos de não se oferecerem vagas. Tais custos tornam-se mais elevados por se tratar de uma política com relação à qual existe uma regra constitucional que obriga o poder público à oferta universal de serviços, em especial, aquele que é considerado direito público subjetivo.

As atribuições dos municípios, para garantir o Ensino Fundamental, correspondem a programas do governo federal identificados com a política de descentralização. Esta não é somente uma transferência formal de competências, mas reflete uma mudança sobre o papel dos poderes nos diferentes domínios da esfera pública (UGA, 1991). O Estado pode considerar descentralização como um meio para “redistribuir competências”, para “atenuar pressões por participação”. O que significa a descentralização será definido pela forma como se constitui historicamente o local. A imagem clássica de que a execução de políticas públicas se faz num processo hierárquico, vertical e racional (totalmente de cima para baixo) é possível de ser contestada. A racionalidade do centro não é predominante na execução de políticas. Ao contrário, articula-se com outras lógicas e racionalidades, nomeadamente de identidade local (RUIVO, 2000). Descentralização e desconcentração podem transformar-se em:

[...] um autêntico “camaleão político”, adquirindo uma funcionalidade particular em cada caso, de acordo com as características de seus usuários, dos momentos e dos lugares de sua enunciação. Ou seja, parte-se da hipótese de trabalho de que o termo conta com uma carga simbólica própria que permite sua manipulação em contextos discursivos diversos, produzindo efeitos de sentido particulares. (TOBAR, 1991, p.31)

A questão da descentralização administrativa, da autonomia e da participação contribui para uma revalorização do local. Torna-se o Município mais do que uma instância territorial, um espaço geopolítico. Isso favorece um processo de ampliação das bases da sociedade local, com a possibilidade de definição de “múltiplos locais de políticas e práticas” que se localizam tanto no Estado, quanto na sociedade. Subjacente à questão da descentralização e do poder local encontra-se a forma como se define a autonomia. Nessa perspectiva, pensar o local é identificar como esse poder é exercido e como se articula com o quadro de forças internas.

Ao existir uma transferência da capacidade decisória, é a totalidade de poder quem está sendo redefinida. E essa redefinição atravessa tanto o Estado quanto a Sociedade. Ainda quando o processo descentralizador se focaliza num setor específico, este só é viável (legal e legítimo) quando se consegue articulá-lo e integrá-lo no contexto de um projeto maior. (TOBAR, 1991, p. 36)

Essas articulações influenciam na relação do poder local com o poder nacional; na adesão ou não à política nacional, por parte de entes federativos como os estados e os municípios. As definições do Estado no plano nacional, no confronto com as lógicas locais, devem considerar as particularidades da realidade cultural, política, social e econômica locais. A meta definida nacionalmente pode ser alterada ou ampliada, em função do conhecimento mais próximo da realidade de cada local.

É no campo das forças políticas e das forças sociais locais que se decidem as políticas públicas. Em função dessas questões, as experiências práticas de políticas públicas nos municípios, orientam a relação entre as esferas federativas do Estado.

Nesse sentido, a instituição dos sistemas municipais abre novas possibilidades de valorização de programas e planos que venham a atender às diferenças de cada município, assim como das instituições escolares em função da autonomia e da participação, previstas na legislação, como a LDB n.º 9.394/96, em seus artigos 12, 13 e 14.

A definição de uma política municipal de educação ocupa um papel central na resolução de problemas sociais que dizem respeito ao conjunto da sociedade, tais como: oferta de escolas, níveis e modalidades de ensino que respondem às necessidades que se fazem sentir não apenas para resolver os problemas, mas para a garantia de direitos; ampliação da consciência dos efeitos da escolarização sobre as dinâmicas familiares, econômicas e culturais locais

A ESCOLA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A instituição escolar vivencia um processo de reconstrução de sua identidade através de uma nova articulação com diferentes demandas e sujeitos sociais, o que lhe fornece centralidade quando das discussões sobre a relação do Estado com a sociedade, configurando-se como “um local de decisões”.

A escola e o meio local são instâncias que mantêm relação de estreita interdependência [...] não é apenas reflexo da realidade local. Existe uma autonomia relativa dos estabelecimentos escolares através das estratégias e direção da escola. (ZAGO, 1997, p. 31-32)

Como expressão dessa reconfiguração das relações do Estado com a sociedade, caracterizada pela descentralização, autonomia e participação, observamos que é para o

interior das escolas que se dirigem e organizam as reformas e as políticas educacionais, a partir da década de 1990 (TIRAMONTI, 1997).

No processo de “distribuição” de atribuições para a escola, cria-se a possibilidade da emergência de novos sujeitos e de novas formas de participação da sociedade, do mesmo modo que se questionam os diferentes locais de poder, não apenas os entes federativos, mas as instituições.

É nessa perspectiva que identificamos a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 12, para que as escolas definam seu projeto político-pedagógico baseado na autonomia e participação. Isso legitima a existência de diferenças entre os estabelecimentos através de políticas específicas. Por outro lado, cresce a possibilidade de ampliação da participação de diferentes sujeitos sociais nos estabelecimentos.

No plano microssociológico, isso favoreceria a implicação da família na escolarização e uma melhor responsabilidade dos estabelecimentos e dos professores quanto às exigências familiares [...]. (ZANTEN, 1993, p.6)

É através de um processo de abertura da escola à participação das famílias e da comunidade local que o cidadão tem possibilidades de perceber

[...] que a esfera política está por sua vez incluída numa esfera muito mais ampla, a esfera da sociedade, em seu conjunto, e que não existe decisão política que não esteja condicionada ou inclusive determinada por aquilo que acontece na sociedade civil. (BOBBIO, 1986, p.156)

Cada escola está inserida no processo histórico de seu local imediato e é nesse sentido que não se pode pensar sobre ela de maneira isolada. A estrutura da instituição escolar reflete projetos e tendências dominantes, impostas pelo Estado, através de legislações educativas, a cada escola. Entretanto, essa estrutura institucional não expressa somente os projetos do Estado, vinculada à ideologia dominante, como também os reflexos das ações e intenções da sociedade civil, das expectativas, dos projetos e da cultura cívica daquela sociedade e da sua composição social (MERCADO e ROCKWELL, 1983).

Nessa perspectiva, a instituição escolar que aglutina identidades e interesses tem papel central, uma vez que se constitui na instância na qual, de fato, se objetiva a natureza e o conteúdo da gestão, da participação, da autonomia, a substância e a forma da implementação das políticas educacionais nacionais nos locais.

Assim, colocam-se em cena os sujeitos, os sentidos e as relações que estabelecem com o local, aqui considerados como o estabelecimento de ensino.

Focalizar o local como sendo a escola torna-se significativo, no momento em que, em função de dispositivos de descentralização e desconcentração, surge uma série de questões relacionadas à definição e redefinição de competências e de responsabilidades pertinentes aos sistemas nacionais, municipais e locais.

Todas essas questões, ao se identificarem com o direito à educação, também se identificam, em sua essência, com a garantia de direitos iguais para todos os homens. Necessitam ser não só do conhecimento da comunidade escolar, mas ser objeto de discussão coletiva entre os diferentes sujeitos sociais, não em torno de um projeto de uma determinada escola, mas em função de um projeto de sociedade democrática, de compromissos do Estado definindo recursos financeiros para garantir esse direito.

Não basta, portanto, a apropriação dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou da Constituição de 1988, convocando novos sujeitos para a participação na escola. Trata-se, na realidade, de compreender o que é ser sujeito desse processo, tanto por parte de quem convoca, quanto de quem é convocado.

Não basta só olhar para os eventuais novos sujeitos e novos instrumentos de intervenção, mas para as regras de jogo com as quais se desenrola a luta política num determinado contexto histórico. (BOBBIO, 1987, p. 65)

Posso considerar significativo o direito de participar, o direito de associação, identificando-os como democracia e direito, mas preciso perguntar sobre o conteúdo desse processo. Em que espaços se realizam? Quem participa? Quem decide as regras de participação? Quais são as regras? (BOBBIO, 1987)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando garantir a participação de diferentes sujeitos da comunidade escolar, determina, em seu artigo 3º, princípios como o respeito ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a liberdade e apreço à tolerância”. A participação é referendada pela autonomia “decretada” (BARROSO, 1996) e pela flexibilidade determinada pela lei. Assim, a autonomia dá um sentido novo à função social da escola, do educador e dos sujeitos da escola.

A autonomia, que é capaz de definir também a escola como um local onde se expressam os princípios do Estado descentralizador, não é suficiente para instituir formas de autogoverno nas escolas.

Por ser a escola um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes expectativas, a autonomia não poderá ser compreendida como uma ação isolada de pais, alunos, professores e gestores.

Essas preocupações, em relação ao conceito de autonomia, também se fazem com o conceito de participação, definido e associado à gestão democrática das escolas, no artigo 14 da LDB. Através deste, clama-se pela definição de um projeto pedagógico das escolas com a participação de docentes, da comunidade escolar e da comunidade local.

O perigo é o fiel cumprimento da norma legal, tão-somente com a prova textual de um projeto, em geral definido pela direção e sem uma prática de discussão não só das regras de participação, mas do valor do processo e do produto oriundo desse procedimento, considerado democrático. Isso ocorre, principalmente, quando o diálogo se faz entre diferentes sujeitos sociais do ponto de vista do lugar social, do lugar do conhecimento e do *locus* de poder. O conceito de participação, por ser significativamente polissêmico, tanto pode nos permitir identificá-lo como concessão e “prêmio”, como considerá-lo instrumento, norma ou valor pelo qual se avaliam tipos de organização de natureza social, econômica e política.

Para que a participação se dê de fato, é fundamental criar mecanismos específicos de participação popular. Não há método que ensine a participar, existem procedimentos que facilitam a participação. Existem práticas participativas que dependem, em parte, das posturas e das opções políticas, que os agentes assumem conscientemente, para se fazerem sujeitos, práticas que têm como objetivo a transformação das relações de poder, autoritárias e verticais, em relações horizontais de caráter dialógico e democrático. (PINTO, 1994, p.10)

Associar as famílias ao projeto educativo significa dar-lhes condição de estarem atentas às questões colocadas pelo desenvolvimento da criança, envolvê-las diretamente na definição, com os professores, das prioridades da organização pedagógica da escola. O aumento da participação das famílias, no nível da política escolar, deve conduzir, necessariamente, a uma modificação das relações e procedimentos no interior da escola.

A participação das famílias no interior da escola somente tem sentido diferente de passividade se existir poder decisório e participação ativa. O sentido atribuído à escola pode ser redirecionado, através da participação de diferentes sujeitos sociais, quando em inter-relação com realidades históricas gerais, mas também singulares. Se a lógica que rege a participação restringir-se somente à frequência à escola para receber boletim de notas, contribuir financeiramente ou com trabalho voluntário, o sentido político-pedagógico da participação não se construirá relacionado com a dimensão da cidadania plena. Serão criados conselhos, reuniões, assembléias, eleições, mas, sem vivência de participação, esvaziar-se-ão ao longo do processo, justificando o senso comum de que não existe interesse da comunidade. Dessa forma, o poder decisório retorna para as mãos da direção da escola.

Muitas vezes, as instituições, fazendo acreditar que estão permitindo ou até incentivando uma participação ativa, de fato a estão esvaziando de toda a sua substância. É comum ver-se as exigências de participação serem “satisfeitas” através de um processo contínuo e interminável de revisões puramente formais de estatutos, regimentos, planos e currículos, sem nenhuma repercussão real na vida da escola. Desta forma, a participação perderá todo seu significado para pais, professores e alunos. É bastante freqüente a afirmação de que os professores “não conseguem” fazer os pais participarem na vida da escola, de que os pais “não manifestam o menor interesse”. A mesma queixa pode ser ouvida dos diretores, em relação à dificuldade de conseguir a participação dos professores. Em um e outro caso, não é provavelmente o interesse que está em jogo, mas a possibilidade de ter uma influência real no processo de tomada de decisões. Os pais acabam vendo confirmada a sua pressuposição que de qualquer modo a escola é dirigida por profissionais e que sua participação será sempre mais uma ilusão do que realidade. Do mesmo modo, os professores acabam se convencendo que as decisões são sempre tomadas “a priori” pela direção, e que a sua participação limita-se a ratificá-las ou, quando muito, se pronunciar diante de uma estrita faixa de opções preestabelecidas. [...] Quanto menor o grau de participação na sociedade, mais importante se torna a experiência de participação na Escola. (HORTA, 1978, p. 5-6)

Esse processo de participação, que se realiza no interior dos estabelecimentos escolares, mais do que uma manifestação, exigida formalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996 e pela Constituição de 1988, deve expressar os desejos dos diferentes sujeitos sociais.

Muito mais do que criar uma idéia de democracia na sociedade e nas escolas, estar-se-á implantando uma cultura democrática que respeita as diferenças e as identidades dos diferentes grupos sociais. Uma escola ou uma secretaria municipal de educação não se identificará com uma prática democrática porque cumprirá as determinações dos artigos da LDB n. 9.394/96, em relação à participação de novos sujeitos sociais, mas pelo respeito à diversidade dos diferentes sujeitos.

Todavia, não há dúvida de que estamos assistindo, em função dos textos legais já apontados, assim como da identificação crescente da organização da sociedade civil, à ampliação do processo de democratização (BOBBIO, 1987). Observa-se a demanda pelo efetivo exercício de participação, com a expansão do poder do indivíduo, considerando-o em seu papel de cidadão. Cresce, dessa forma, a importância das relações sociais e dos diferentes papéis que cada indivíduo exerce na sociedade e nas instituições.

De acordo com a Constituição de 1988, a educação considerada direito de todos visa ao preparo para o exercício da cidadania. Como condição jurídica de exercício de direitos e deveres, é construída através do vínculo entre o Estado e todos os seus membros quando lutam por direitos individuais e coletivos. Cidadania, democracia e direitos revelam o

caminho possível da luta política. Não há processo de desenvolvimento de direitos sem compromissos democráticos explícitos em torno da eliminação da desigualdade social, o que certamente implica o fortalecimento da cidadania.

Ao procedermos a uma leitura do texto da LDB n. 9.394/96, nos artigos específicos da Educação Básica, no que se refere às categorias “cidadania”, “participação”, “organização da sociedade civil”, encontraremos vários artigos sempre associando essas categorias a direito do indivíduo e dever do Estado no campo da educação.

A cidadania deve ser abordada como uma experiência histórica, cujo aparecimento remete à antiguidade grega. Desde o seu início caracteriza uma relação entre iguais e destes com o poder. Assim, só ganha existência como medida de igualdade e de convivência coletiva dentro de uma comunidade política composta de sujeitos portadores de direitos. Constitui-se um pré-requisito para inclusão e participação na vida pública. Apresentou-se, inicialmente, como uma qualidade, mais do que um Direito. Enquanto direito de participar do Estado, tornou-se distintivo social, econômico, político e cultural. Em suas múltiplas dimensões, a cidadania é um meio de proteção e uma condição para o exercício de direitos. (BOBBIO, 1992, p.119)

Para quem se viu à margem desses direitos pela exclusão do acesso à educação, mesmo quando presente constitucionalmente, temos de considerar as afirmações de Muricy (1988, p.108):

Contra o risco de congelamento das normas constitucionais o remédio há de ser encontrado nas condições reais da sociedade, nos espaços por eles abertos à manifestação da vontade popular e seu poder de controle sobre as instituições do Estado. A moderna concepção democrática exige, para além do voto e da delegação da vontade do povo, sua direta participação.

Em função disso, deve-se falar muito mais em um processo de conquista da cidadania e da democratização, para dar uma idéia de fluxo e de ruptura dos limites, ao invés do estatuto do conseguido. Uma construção ainda em processo, no sentido de que, no momento em que aquisições cidadãs e democráticas, como o direito à educação, são garantidas constitucionalmente, recomeça o trabalho de ampliação dos limites já alcançados (BOBBIO, 1987).

OBSERVAÇÕES FINAIS

Para explicar a política de educação em um município há a demanda para análise das orientações oriundas da política nacional e que estão presentes em documentos como a Constituição Federal de 1988 e a LDB n. 9.394/96 e os compromissos internacionais que visam a garantir os direitos de todos os homens. Além desses documentos, comuns a todos os

entes federativos, outros se tornam as variáveis a serem consideradas para se entender a relação escola-município. É a história de cada local e a história das pessoas. Considerando a história do local identificamos as responsabilidades atribuídas à escola. Não se pode entender a educação em um município sem considerar a especificidade de cada local frente as políticas de educação.

O que este estudo aponta é que para entender a política pública de educação em um município é necessário identificar as discussões internacionais sobre a garantia do direito à educação e as legislações nacionais que visam a cumprir essas determinações, definindo as atribuições dos municípios. Mas o estudo também demonstra a importância de ter conhecimento sobre a história do local, sobre o significado que a escola tem na história de vida das pessoas. Estas são elementos fundamentais para se entender o que ali se passa em termos de política da educação e de como repercutem, no nível local, políticas definidas nacional e internacionalmente.

Será no campo das forças políticas e das forças sociais locais que se decidirão as políticas públicas locais. Nesse sentido, a instituição de sistemas municipais e a distribuição de competências para as escolas, considerando a descentralização, a autonomia e a participação, previstas na legislação, abrem possibilidades de políticas públicas que considerem a história do local e o protagonismo dos indivíduos. Do mesmo modo que se questionam os diferentes locais de poder: o município e a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João (org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Ed., 1996.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico.

HORTA, José Silvério Baía. Educação e participação. **Revista de Educação da Associação de Escolas Católicas**. Rio de Janeiro, ano 7, n. 27, p. 3-18. 1978.

- MERCADO, Ruth; ROCKWELL, Elsie. **La escuela lugar del trabajo docente:** descripciones e debates. México: DIE, 1983.
- MURICY, Marília. Cidadania, participação e controle do Estado: novos instrumentos constitucionais. **Revista de Direito Público**, v. XXI, n. 88, out.-dez. 1988.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.
- PINTO, João Bosco Guedes. Planejamento participativo e escola cidadã. **Revista Cadernos Pedagógicos**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, n. 7, p. 6-20, jun. 1994.
- RUIVO, Fernando. **Poder local e exclusão social**. Coimbra: Quarteto Editora. abr., 2000.
- TIRAMONTI, Guillermina. Los Imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 23, n. 1-2, jan.-dez. 1997. Disponível em <<http://www.scielo.gov.br>>
- TOBAR, Federico. O conceito de descentralização: usos e abusos. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, n. 5, p. 31-51, jun. 1991.
- UGA, Maria Alicia D. Descentralização e democracia: o outro lado da moeda. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, n. 5, p. 87-103, jun. 1991.
- UNESCO. **O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida**. In: Relatório Mundial sobre Educação. 2000. Portugal: Asa Editores, 2000.
- ZAGO, Nadir. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Portugal, n. 7, p. 29-54, 1997.
- ZANTEN, Henriot-van Agnès. Les politiques éducatives locales entre l'état et le marché. **Société Française**, n. 48, p. 4-10, oct.-déc. 1993.