

A. WILSON RODRIGUES

POLÍTICA EDUCACIONAL:

A PRETENDIDA PARTICIPAÇÃO POPULAR?

APARECIDO WILSON RODRIGUES

POLÍTICA EDUCACIONAL:

A PRETENDIDA PARTICIPAÇÃO POPULAR?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Câmpus de Marília, para a obtenção de título de Mestre em Educação (área de concentração: Ensino na Educação Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

*Ao “seu” Mauro e D^a Aldília,
meus pais, pelas lições de determinação e perseverança*

*A Magda,
mais do que companheira pela terna sinceridade de 34
anos*

*Ao Cristiano, Ariano e Maurício,
filhos normais esperando sensibilizá-los mesmo pelo
exemplo*

Agradecimentos

A Luiz Basilio e Zezé Rossi,
pois clarificaram e compromissaram a minha existência.

A José Oscar Beozzo,
pois humanizou e dignificou a minha existência.

A Celestino Alves da Silva Júnior,
pois resgatou e ampliou a minha existência.

A Cristiano Amaral G. Di Giorgi,
pois confiou e oportunizou na minha existência, a possibilidade de existências solidárias.

*“Mas neste caso, como em qualquer outro
o que é errado também é acreditar que
pelo fato de não podermos fazer tudo
não somos obrigados a fazer nada”*

Antony Flew

RODRIGUES, A. W. *Política educacional: a pretendida participação popular?* Marília, 2000. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

RESUMO

Esse trabalho destaca, nos contornos do novo panorama mundial, as reformas que as organizações internacionais propõem para a educação dos países do terceiro mundo. Elas foram decididas, exclusivamente, no plano de macropolíticas e destinam-se a fortalecer a produtividade, num contexto de economia mundializada. Grande parte da sociedade civil a tudo isso assiste sem participar minimamente das decisões, pois não tem projetos legitimamente consensuais para contrapor, não tem a prática da participação política e nem informações de que existem essas e outras possibilidades. Espaços institucionais para um determinado tipo de participação estão consignados nas normas e nos projetos da administração central e até nas propostas do Banco Mundial. Falta apenas aprender a participar e participar, tanto formalmente, apesar da burocratização dessa modalidade, quanto informalmente, que é a forma de participação que essa pesquisa prioriza pela sua potencialidade, capaz de melhorar o processo de interação das pessoas na sociedade. A teoria promissora para fundamentar a participação desejada é a teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas, e a escola, a instituição adequada para ensinar a participar politicamente. Através desse caminho é possível superar o entendimento e a dimensão restrita de participação dos organismos internacionais e fazê-la crescer quantitativa e qualitativamente para ampliar a voz da sociedade civil.

Palavras-chaves: Panorama mundial; organismos internacionais; reformas na educação; sociedade civil; participação formal na escola; participação informal na escola; teoria da ação comunicativa.

RODRIGUES, A. W. *Educational politics: the intended popular participation?* Marília, 2000. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

This work emphasizes, in the configuration of the new worldwide scenery, the reforms that the International Organizations propose to the Education in the Third World Countries. They were decided exclusively in the plan of macropolitics and are destined to fortify the productivity in a worldwide economy context. A large part of the civil society watches everything not taking part of the decisions, because there are neither consensual projects legitimately to be interposed nor the politics participation practice and nor information about the existence of other possibilities. The Institutional Space to a determined kind of participation are consigned in the norms and in the projects of the central administration and even in the purposes of the World Bank. It needs to learn to participate and take part as much formally as informally despite the bureaucratism of this modality, that is the form of participation that is put in prominence by this survey through its able potentiality to improve the interaction process of the people in the society. The promising theory to establish the wish is the *theory of communicative action*. Through this way it is possible to get over the understanding and the restrict dimension of participation of the international institutions and do it to increase in quantity and in quality at the same time to enlarge the voice of the civil society.

Keywords: Worldwide scenery; international institutions; reforms in Education; civil society; formal participation at school; informal participation at school; theory of the communicative action.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
O problema – o longo caminho tão perto	2

Capítulo I

NOVO PANORAMA MUNDIAL E OUTRAS POSSIBILIDADES.....	13
1. O novo panorama mundial e o papel da educação	14
2. O pacote do Banco Mundial e a reforma na educação.....	18
3. As possibilidades viáveis	23

Capítulo II

PARA ENTENDER A PARTICIPAÇÃO: TIPOS, NÍVEIS E QUALIDADE	32
---	----

Capítulo III

PENSAR A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Teoria da Ação Comunicativa de J. HABERMAS segundo José Marcelino de Rezende Pinto.....	38
1. teoria da ação comunicativa.....	39
2. teoria da modernidade	40
3. Habermas e a organização	44
4. O Conselho de Escola sob a ótica da teoria da ação comunicativa.....	45

Capítulo IV

A PARTICIPAÇÃO FORMAL NA ESCOLA.....	48
1 Mudança no Conselho de Escola.....	49
1.1. Alterações na estrutura legal	49
1.2. Conselhos deliberativos – 13 anos de história	50
1.2.1. O caso do Conselho da escola “BC.”	51
1.2.2. O caso do Conselho da escola “CT”	53
1.2.3. O caso do Conselho da escola “VF.”	55
1.3. Alterar para não mudar	58
2. O que pensam os teóricos.....	59
3. Espaços de participação nos projetos administrativos.....	73
3.1. Amigos da escola.....	74
3.2. Comunidade presente	75
3.3. Parceiros do futuro	76
4. Normas legais.....	78
4.1. A Lei 10.309 - Cessão de prédios escolares.....	78
4.2. Normas regimentais básicas para escolas estaduais.....	79
4.3. A nova L.D.B. e a gestão democrática.....	81

Capítulo V

A PARTICIPAÇÃO INFORMAL NA ESCOLA.....	83
1. Sinais singelos de participação	84
1.1. A experiência da escola “JC”	84
1.2. A experiência da escola. “MNM”	91
1.3. A experiência da escola. “PP”	96
1.3.1 <i>Seu Martins</i>	97
1.3.2 <i>Seu Martins</i> na ótica da comunidade escolar	98
2. A enorme diferença entre uma escola um pouco participativa e outra nem um pouco participativa	102
2.1. Uma escola pouco participativa	103
2.2. Uma escola nem um pouco participativa.....	109
2.3. Participação é presença.....	116
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
1. Analisando a estrutura legal	120
2. Analisando a realidade	122
3. Acreditando na participação necessária	125
 BIBLIOGRAFIA	131

I – INTRODUÇÃO

O problema – o longo caminho tão perto

Para não falar nos quinhentos anos de todos os tempos...

Mas em outros tempos o acordo MEC-Usaid..., nesses tempos as Propostas dos Organismos Internacionais..., e assim nós vamos vivendo de indignações e indagações.

Por que organismos internacionais como o Banco Mundial, que a rigor deveria se ater à sua função de crédito e investimentos, faz mais, formulando e implementando políticas para sistemas de ensino de países de terceiro mundo que a ele deveriam recorrer apenas como instituição financeira?

Essas propostas, cuja pretensão é melhorar a qualidade diminuindo custos (fazer mais com menos) aplicando a ferramenta mágica da racionalização, são integralmente aceitas e praticadas pelos representantes dos estados nacionais a quem se destinam os financiamentos?

Por que as reformas são pensadas nos estreitos círculos ortodoxos da burocracia dominante e não são consideradas possibilidades de ampla participação de todas as camadas da população na formulação de modelos que se destinam a atendê-las?

São elas hermeticamente fechadas, enquanto propostas internacionais, e se mantêm assim também na fase de projetos nacionais ou existem algumas possibilidades, por mais restritas que possam a princípio parecer, de aberturas ou brechas para proposições que considerem o contexto sociocultural dos envolvidos?

A participação da população é realmente pretendida para discutir e decidir, ou apenas pensada como coadjuvante no acompanhamento e no controle do desenvolvimento das metas prescritas, e como fonte auxiliar de recursos?

Mesmo a participação permitida e direcionada pela burocracia central, pode trazer alguma forma de benefício, avanço ou nível de consciência para as pessoas pertencentes às camadas populares?

E para seus filhos, esse tipo de participação dos pais, redundará em algum tipo de alteração no cotidiano das relações ensino-aprendizagem?

E para os professores, essa participação, mesmo do tipo utilitária, pode contribuir para conferir mais certeza de contexto na adequação de seu texto, maior

significado e relevância social a seu trabalho pedagógico, a partir da intensificação das interações com as famílias de seus alunos?

Por que ela não acontece (ou acontece tão pouco)?

É essa a grande pergunta para cuja resposta este trabalho pretende contribuir, com a pretensão de colaborar também na resposta à pergunta seguinte: como ela poderia ocorrer com mais frequência e eficiência.

Partindo de uma abordagem macro e determinante, o atual panorama mundial e o papel do Banco Mundial nas definições e implementações de políticas educacionais, a nossa intenção é aportá-los mais demoradamente nas escolas da rede pública de ensino e tentar retratar e registrar, a luz de uma teoria, o que se passa com a participação, depositária de tantas esperanças e que, no entanto, não conseguiu o seu intento, pelo menos não politicamente. Mas, mesmo assim, carrega consigo a certeza de que todo e qualquer passo em direção à autonomia e autodeterminação se principia e se desenvolve com e na participação em seu sentido mais lamplo.

Sempre lembrada nas tentativas de democratização do ensino público, constitui-se em unanimidade entre os educadores sensíveis à questão social, mas sempre que houve esforços para aproximar a escola da população (e vice versa) em raras oportunidades o fracasso não esteve presente.

No entanto é preciso considerar e enfatizar as lutas encetadas por movimentos de educadores, nas últimas décadas, para reconquistar os espaços seqüestrados pelo regime de exceção e para manter e ampliar esses canais institucionalizados de participação, mas também é preciso aprofundar a observação e a reflexão acerca do objeto dessas conquistas, pois a questão parece envolver maior grau de complexidade. É urgente continuar a repensar a participação, talvez sob outras óticas.

Devemo-nos atentar para tipos, níveis e qualidade da participação e, fundamentalmente, se ela é entendida como comportamento aprendido e se pode ser ensinada.

Mas qual participação? A que serve? Ou a participação que não serve? A que não serve a quem deveria servir? Ou a que serve a quem não deveria servir? Não serve a quem deveria servir, servindo a quem não serve?

Acreditamos que a participação política e social surge como a única possibilidade de a população refletir e decidir por um outro modelo, ou por alterações no

modelo vigente, de tal forma que ele não se volte prioritamente para o atendimento exclusivo das exigências do processo de mundialização da economia, mas que, além de propor regulamentação àquele, contraponha o modelo micro ao macro, o humanizante ao desumanizante, o *includente* ao excludente. Principalmente agora em que os sistemas de ensino dos países financiados pelo Banco Mundial, atendendo aos propositores dos organismos internacionais, colocam mais ênfase na preparação competitiva para o mercado de trabalho, basicamente para a produção e o progresso, (in)consequentemente para o lucro, e a desregulamentação da economia mundial ceifa milhões de postos de trabalho para enormes contingentes de jovens a quem foi dito, pelas instituições que lhes são mais caras, que só o trabalho constrói a vida e o mundo.

Não é mais possível continuar a fazer do trabalho remunerado a principal fonte de identidade e do sentido da vida de cada um. (André Gorz – Le Monde Diplomatique, julho 1990)

Eis a contradição instalada e dissimulada: preparar para o trabalho num mundo cada vez mais sem trabalho.

Deve a escola permanecer exclusivamente enfocando o homem produtivo? Mesmo quando o quê produzir, quanto produzir e onde produzir já não mais constituem dificuldades? Só o homem competitivo, só o indivíduo, e o ser autenticamente social e solidário? É apenas essa a única função que restou para a escola?

Os ideólogos desse modelo propõem outra, a de preparar para a cidadania. Mas qual cidadania? A cidadania resignada e conformada? A que acredita que a enorme dívida social poderá ser resgatada tecnicamente pela racionalização e não pela distribuição equitativa de recursos?

Isso no mínimo reforça o caráter discriminador da educação, quando se volta para poucos, ao mesmo tempo que leva a grande maioria a desacreditar de seus propósitos, uma vez que sua intenção passa a ser preparar para o que existe cada vez menos - trabalho e poder de consumo- e não devendo ser assim classificada como democrática e popular .

A preocupação mais próxima está em saber se a comunidade escolar, tanto a intra quanto a extra-escolar, está consciente ou alheia a essas grandes reformas mundiais e suas conseqüências ou benefícios, tanto para si quanto para seus filhos; e até que ponto a escola está colaborando para propagá-las ou minimizá-las criticamente a partir da integração de esforços e da construção de um projeto de base e de consenso para servir de

contraponto; se está insensível às mudanças, vivendo numa outra realidade; ou ainda se simplesmente assumiu em definitivo, como forma de reação ou de acomodação a “pedagogia do descaso”.

É preciso ter consciência dos determinantes socio-políticos da educação. Ter essa consciência significa não apenas perceber que os pobres não têm as mesmas chances que os ricos, mas compreender que toda estrutura educacional está montada de forma a reproduzir essas desigualdades; no entanto, esta mesma estrutura educacional está também permeada de contradições que caracterizam a sociedade como um todo, e, portanto, também dentro dela se fazem sentir as forças que permitem uma ação transformadora. (Di Giorgi, 1992, p. 70)

Descaso, não.

Tem que se aproximar de todas as formas a escola da comunidade, propiciando ambiente de convivência que precisa vir carregada de solidariedade; é preciso se aceitar primeiro como partes de um mesmo todo, e a aproximação desarmada de propósitos individualistas e corporativistas deverá propiciar isso.

A aceitação para a convivência solidária passa a princípio pelo conhecimento prévio entre as duas partes: a comunidade não vem e não participa da escola porque não conhece o seu funcionamento, as suas normas e sua estrutura organizacional, tampouco; a escola conhece a comunidade, sua história, a gente que a compõe, seus problemas, suas expectativas e suas esperanças e desesperanças.

O entendimento pelo entendimento num contexto de intenso isolamento, individualismo e competição extremada, que tem provocado toda a violência e toda a desumanização impróprias da criatura humana, por si só já se justificaria. Mas isso não basta. É preciso que esse entendimento sirva para instrumentalizar os usuários da escola e seus familiares para que possam construir os seus próprios projetos de vida e, a partir deles, o projeto de sua comunidade, de sua região, sempre mediado pela sensibilidade social e amarrado pelos laços da solidariedade.

Esse entendimento deve se processar em dois níveis:

o primeiro deles, na sala de aula:-

- onde as informações das diferentes ciências deverão priorizar o entendimento e a solução para os problemas do cotidiano, iniciando pela realidade mais urgente e mais próxima, com o cuidado de não transformá-la em uma espécie de gueto, não desligá-la

de seu tempo e de todas as conexões, e ampliá-la em seguida para uma visão de contexto mais amplo, sem comprometer as especificidades e peculiaridades próprias de sua “territorialidade”;

- onde os conteúdos trabalhados deverão se apresentar impregnados de relevância e significado social, apontando caminhos e soluções, mesmo que a princípio utópicas;
- onde as relações pedagógicas sejam pautadas em todos os momentos e oportunidades por posturas participativas, no afã de exercitar a democracia como prática de autonomia;

o segundo, fora da sala de aula, com a intenção de:-

- aproveitar todas as possibilidades, espaços e oportunidades para exercitar a participação e vivenciá-la sempre com o intuito de ensinar a democracia;
- ter sempre a participação para a democracia como processo, não importando a princípio os resultados; utilizá-la para ensinar; ensinar para aprender; aprender exercitando, já que a participação não ocorre naturalmente, mas decorre de projeto político pessoal, informado e estruturado, mas não determinado pela escola como organização;
- acreditar que não deve ser difícil nem impossível ensinar solidariedade e cooperação, pois a escola, há muito tempo, vem demonstrando sua competência ensinando individualismo e competição. Além do mais, quem ensina não é a escola enquanto instituição abstrata, e sim o professor, e ele ensina com eficiência aquilo em que acredita e tem convicção; basta trocar os sinais e ensiná-las, ou até mesmo alterná-las;
- criar espaços e oportunidades para instrumentalizar com informações científicas os nossos jovens, para que tenham condições de elaborar os seus próprios projetos de vida, e sejam integrados na construção dos projetos sociais da sua coletividade para contraporlos ao projeto global que ora nos ameaça hegemonicamente como a única “verdade”, disseminando entre nós sentimentos de impotência diante da grandiosidade dele;
- desenvolver competência política como forma de reação à omissão ou submissão à estrutura escolar que, na prática de seu funcionamento, sempre se compõe pela aceitação ou pela resignação a projetos prescritos;

- estimular a utilização da competência política como ferramenta necessária para construção e negociação consensual de um outro projeto, ou para pressionar por alterações no projeto existente, mas sempre para interferir na condição de pessoa histórica.

Acreditamos que as pessoas não têm conscientemente seus comportamentos definidos até a sua autonomia, nem pelo meio natural nem pela sociedade política que intencionaliza os processos eficazes de socialização praticados pelas diversas instituições sociais, com destaque maior para a escola, no sentido de garantir adequação deles aos objetivos dela. Mas os têm pela aceitação de valores e princípios próprios de sua cultura, que se manifestam natural e espontaneamente no cotidiano de sua vivência histórica na tentativa de garantir a satisfação de suas necessidades básicas, capacitando-se a almejar o atendimento de outros níveis de necessidade.

Não acreditamos que o processo deva se iniciar por substituição de determinadas estruturas, mas sempre estruturas formais como tem acontecido, sem que as pessoas tenham adquirido por aceitação e não coerção, a decisão e a confiança em mudanças, e em suas direções. Além do mais, elas têm que se colocar como agentes dessas próprias mudanças; daí em diante alterações na estrutura deverão ocorrer por pressão e adequação a esse novo processo. Ao contrário disso, mudanças estruturais, ocorrendo antecipadamente e como formas de estimular alterações no comportamento das pessoas, não têm se mostrado eficazes, mesmo porque, de certa forma, também foram impostas ou prescritas, não atendendo a autonomia e a liberdade que as pessoas têm para tomar decisões e se envolverem segundo suas próprias vontades.

No caso específico do Conselho de Escola, como canal de participação, mesmo após as mudanças ocorridas em sua função, adquirindo a partir daí prerrogativas deliberativas, não tem contribuído como deveria com o processo de democratização das relações escolares. O mesmo raciocínio se aplica à administração colegiada, pois, segundo Maria de Lourdes Prais:

A administração colegiada, ao se efetivar como prática democrática de decisões, deve ser capaz de garantir a participação de todos os membros da comunidade escolar, a fim de que assumam o papel de co-responsáveis no projeto de escola e, por extensão, na comunidade social. (Prais, 1994, p. 82)

Entendemos que a participação em ação (concretizada, pelo menos parcialmente) é que deverá garantir a administração colegiada como prática democrática de decisões.

Tanto o Conselho de Escola quanto a administração participativa se constituem em instrumentos importantíssimos, que devem e precisam ser mais valorizados e melhor utilizados. Ocorre, porém que podem estar sendo colocadas artificialmente e que, depois de instaladas, atribuem poder de representação às pessoas sem que elas, simultaneamente e a partir do convencimento, tenham conscientemente assumido esses compromissos sociais. Mas para que se viabilizem, são necessárias alterações nos mecanismos que regulam as interações entre as pessoas, admitindo que todos têm capacidade de orientar as suas próprias ações tendo como parâmetro as experiências vividas.

O erro do materialismo histórico afirmava Gramsci – reside no fato de considerar todo ato político como sendo determinado pela estrutura, imediatamente; quer dizer, como reflexo duma real e permanente (...) modificação da estrutura. (Semeraro , 1999, p. 150).

Se os pais não participam, não se envolvem, é porque,

(...) o descompromisso dos adultos com a escola pública não é devido à falta de tempo. Muitos desses pais gastam o corpo, o tempo e o dinheiro por meses a fio nos preparos do ‘bloco do bairro’ ou da ‘escola de samba’. Eles fazem assim porque tratam a escola ‘do governo’, como tratam as outras agências (...) como locais para serviços de emergência e, ao mesmo tempo como postos invasores de domínio de classe indesejável. Tratam o ‘bloco’ como coisa sua e a escola de seus filhos como o ‘mundo dos outros’... Sem saber que existe na fala, mas cheios do saber que existe na prática, os subalternos criam e recriam a sua própria educação. E ela não existe só para difundir o saber, mas para reforçar e resistir. (Brandão, 1995, p. 106)

E a escola tem desconsiderado essa forma de saber.

Portanto, a nossa intenção é colocar criticamente as profundas mudanças do panorama mundial como rede de fundo onde se desenvolverão todas as relações sociais do tempo presente e futuro, e as implicações que a mundialização da economia acarretam para a vida da maioria das pessoas principalmente comprometendo o acesso e a permanência no mercado de trabalho, única condição para manter o sustento e continuar a viver dentro de padrões mínimos de dignidade.

Também é importante colocar em análise as reformas estruturais prescritas para países em desenvolvimento ora comprometidos com a inserção nessa nova ordem, com destaque para a participação do Banco Mundial na reforma do sistema de ensino brasileiro. Sabemos que os organismos internacionais pretendem adequar os sistemas de

ensino a produzir um outro perfil de operário-cidadão, direcionado para o mercado de trabalho muito mais exigente na formação e especialização do trabalhador e muito menos generoso na oferta de vagas e remunerações, ao mesmo tempo em que introduz novos padrões de gerenciamento, racionalizando a aplicação de recursos, e objetivando maior produtividade, admitida como melhoria da qualidade.

Ao caráter absolutista e inexorável desse panorama e do pacote do Banco Mundial, se contrapõem outras possibilidades tanto econômicas, na visão de Celso Furtado, quanto educacionais, nas críticas apresentadas por Rosa Maria Torres, já que essa posição do Banco Mundial para a educação não é monolítica e nem fixa. A exemplo do que ocorreu com outros países, existem margens para negociações, oportunizadas por diferenças de enfoques, por conclusões divergentes e até contraditórias.

Para se concretizar a possibilidade de interferência nos planos dos organismos internacionais para a educação no Brasil, continua faltando o que historicamente sempre esteve ausente: a existência de propostas legitimamente consensuais e representativas das expectativas tanto culturais como sociais de maioria da população brasileira para contrapor ao projeto do Banco Mundial, fazendo ouvir a voz da sociedade civil.

Propostas autenticamente consensuais e representativas dos anseios da sociedade civil só ocorreram com a participação política da população na discussão e na elaboração dos objetivos e das metas que as compõem. Condição enormemente dificultada pela ausência de uma cultura participativa em decorrência da dependência cultural e econômica datada de séculos e pelo decorrente caráter centralizador e autoritário de nossas instituições sociais.

Participação e democracia ou democracia participativa é a proposta que se apresenta, mais oportuna do que nunca, dadas as condições apresentadas.

Para pensar a participação na escola, servimo-nos da Teoria da Ação Comunicativa de Jurgen Habermas na interpretação de José Marcelino Rezende Pinto, como arcabouço conceitual que propicia alcançar o entendimento mútuo através de processos comunicativos do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa) mediados linguisticamente, em oposição aos mecanismos sistêmicos de controle da ação: burocracia e poder.

Para constatar que tipo de participação acontece, qual a sua intensidade e qualidade, apresentamos uma pesquisa empírica realizada nas atas dos conselhos de escolas

da rede pública e os projetos e normas administrativas da Secretaria da Educação estimulando e oportunizando determinados espaços à participação da população na vida da escola, e a classificamos como participação formal. Além desse tipo de participação, buscamos encontrar outro (informal), no estudo de caso de três escolas (duas da rede estadual e uma da municipal), e o possível benefício que decorre para as unidades de ensino e para as pessoas envolvidas, embora de maneira isolada.

Verificando também o reflexo da ainda incipiente participação dos pais no cotidiano escolar, comparamos a dinâmica de funcionamento de duas escolas estaduais, sendo uma pouco participativa e a outra nem um pouco participativa e constatamos significativas diferenças no desempenho e frequência dos alunos, no empenho dos professores e funcionários, no ambiente estudantil de mais liberdade com maior responsabilidade, na preservação, conservação e adequação das instalações físicas e na abertura ou fechamento tanto físico quanto institucional à população. Registramos também o conceito que os gestores, os membros de instituições auxiliares, os professores o presidente do Conselho Tutelar têm de participação dos pais na escola.

Consideramos também o que pensam os teóricos e suas observações e experiências quando abordaram, por ocasião da realização do V Congresso Paulista de Educadores, em novembro de 1998, a participação formal através dos conselhos de escola, como possibilidade de democratização das relações escolares.

Finalmente, a conclusão de que a participação é desejada pela sociedade política, embora para servir a seus propósitos, quais sejam os de substituir a função do Estado que ora se minimiza como gerenciador e investidor de políticas públicas. Para isso, ela cria condições quando disponibiliza espaços, facilita e permite pela legislação, estimula por projetos e reconhece através de certames, premiando e divulgando experiências bem sucedidas. Ela é necessária para a sociedade civil como instrumento de adequação do projeto geral da sociedade às suas necessidades e expectativas; como oportunidade de ocupação do espaço que lhe é próprio, já que a escola se situa nos limites da sociedade política com a civil e é marcado pela ausência desta; como chance de exercitar a iniciativa política até para conquistas em outras instâncias ao invés de assistir como espectadora impotente ao desenvolvimento de uma realidade histórica imposta e, fundamentalmente, como momento de integração, organização e mobilização para fazer da escola e na escola uma grande democracia com funções pedagógicas.

Após anos de trabalho em escolas públicas em todos os níveis e funções, tanto na educação formal quanto na informal, sentimo-nos motivados a pesquisar esse

tema, pois, ao longo de nossa jornada, continuamos vendo, ouvindo e sentindo a escola em crise por vários motivos, dentre os quais:

- por não atender convenientemente a seus objetivos e metas;
- por alterações promovidas por modernos pedagógicos nos alternados planos de governo, comparando índices de desempenho ou como forma de controle e acompanhamento;
- pelo excesso de burocracia, provocando constantes alterações na estrutura do ensino formal;
- porque “não prepara bem seus alunos, nem para a vida, nem para o vestibular”, de modo que “não forma nem informa” convincentemente.

A sociedade civil, por sua vez, sentindo que a educação formal é responsabilidade do governo, a tudo assiste, inerte e indiferente, acreditando ainda na escola e nos educadores.

Sem entrar no detalhamento de toda complexidade do tema, mas priorizando o aspecto político que é a intenção desse trabalho, a nossa preocupação volta-se para a verificação do que ocorre com a (des)aproximação e o (des)entendimento entre as partes (governo e comunidade) no equacionamento de uma responsabilidade comum e que se arrasta por muito tempo, implicando, a grosso modo, na utilização inadequada de recursos financeiros oficiais, na desvalorização dos profissionais da educação e na insatisfação da comunidade pelos serviços e atendimento recebidos.

Na urgência do momento que o panorama mundial apresenta, nas profundas modificações que os sistemas de ensino irão experimentar, decididas exclusivamente a nível de macropolíticas e voltadas para contextos mais amplos ligados a idéias de produtividade e progresso material, é oportuno e inadiável que a sociedade civil se mobilize, se organize e se posicione.

Com otimismo e humildade, apoiando-nos em nossa experiência vivida, em relatos empíricos colhidos no interior das escolas públicas, e também numa teoria com potencialidades para revolucionar as relações sociais e políticas na escola e na comunidade, oferecemos a nossa pequena parcela de contribuição na tentativa de contribuir para fazer avançar a verdadeira democratização da escola pública e, conseqüentemente, da sociedade.

Para que a sociedade civil tenha condições de elaborar e propor seu próprio projeto para a educação, é necessário conhecer o contexto amplo que a condiciona e as intenções que a sociedade política tem para com o mesmo projeto. Achamos oportuno considerar, antes de mais nada, uma visão geral do panorama mundial atual e o papel da educação na sua legitimação ou contestação.

Assim, para contribuir com a resposta às nossas questões centrais – que participação existe na escola e quais os caminhos para fazê-la crescer e mudar de qualidade – organizamos este trabalho da seguinte forma:

- No capítulo I, discutimos elementos do novo panorama mundial e as propostas do Banco Mundial para a educação, destacando a concepção de participação e procurando apontar os limites desta concepção, assim como divisar outras possibilidades existentes neste mesmo panorama mundial;
- No capítulo II, procuramos, de forma sintética, apontar os diferentes tipos, níveis e qualidade de participação;
- No capítulo III, apresentamos o referencial teórico que consideramos mais promissor para pensar a participação na escola, a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas;
- No capítulo IV, procuramos discutir a participação formal existente na escola, através de uma pesquisa empírica nas atas dos conselhos de três escolas, e também de uma revisão crítica do que pensam sobre esta participação alguns teóricos, assim como projetos oficiais de incentivo à participação e das normas legais existentes sobre o assunto;
- No capítulo V, procuramos mostrar, também através de pesquisa empírica, a existência de outra participação, que denominamos informal, que se dá à margem dos canais formais de participação, e evidenciar a sua importância – apesar de sua insipiência – na superação da “pedagogia do descaso”;
- Finalmente, com base na teoria habermasiana e nas pesquisas empíricas realizadas, procuramos levantar novas formas de encarar a questão da participação, através da idéia de entrelaçamento (mas jamais submissão de uma delas à outra) da participação formal e informal, e pensar como este poderia ser um caminho para a superação da forma restrita do entendimento da participação dos organismos internacionais.

CAPÍTULO I

NOVO PANORAMA MUNDIAL E OUTRAS POSSIBILIDADES

1. O novo panorama mundial e o papel da educação

Enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores e consumidores, ao mesmo tempo que perdem o direito a benefícios sociais como saúde, alimentação, moradia, transporte, infra-estrutura básica e segurança. Apesar disso, existe a consciência de que o trabalho é a única ferramenta capaz de transformar a natureza e garantir a sobrevivência.

Essa crença no valor do trabalho ocasionou uma procura muito intensa por ele. Em tempos mais recentes, sem aliviar a jornada doméstica, a mulher, em busca da emancipação feminina, também procura por oportunidades no mercado de trabalho, além de trabalho precoce para as crianças, até como forma de compensar o aviltamento da contrapartida em remuneração, mas, acima de tudo, ‘trabalho que dignifica’, como valor para todos. Provocou também obsessiva qualificação do trabalho através da utilização de equipamentos, ferramentas, máquinas, métodos, aumentando a produtividade, diminuindo os custos permitindo assim maior competitividade (meta sagrada no alargamento das fronteiras econômicas internacionais).

E agora falta trabalho... Como ou quem garantirá a sobrevivência?

A nova ordem desejada pelo capital é aumentar hegemonicamente o seu tempo e ampliar os seus espaços (dizem até, interplanetários!) buscando a aprovação e o consentimento das sociedades políticas em torno das reformas em acelerado processo de implantação, e que “só podem ser feitas a custo de um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido” (Tommasi, 1996, p. 10).

Será esta então a compensação pelo sofrimento momentâneo: a substituição de pequenos avanços sociais, conquistados historicamente, por uma tecnologia muito moderna, que atualmente está a serviço de poucos e poderosos. No futuro, as reformas sociais, com destaque para as da educação, deverão, através do incremento no processo de equalização social, estender os seus benefícios a muito mais pessoas (mais uma meta).

O Brasil é um país de terceiro mundo, economia periférica emergente, (industrializado mas subdesenvolvido) de caráter dualista como escreveu Jacques Lambert em seu livro “Os dois brasis”, não por contingências naturais e nem como identifica Rostow, como sendo uma etapa natural e prevista do desenvolvimento (princípios desenvolvimentistas), mas profundamente intencionais como comprova o período

conhecido como “o milagre brasileiro” (1969-1973) que outra coisa não foi senão o acelerado crescimento econômico, baseado em vultuosos investimentos estrangeiros diretos ou na forma de empréstimos externos. Conseguindo índices de crescimento até superiores à taxas de 8,5% do Produto Interno Bruto, o “milagre brasileiro” trazia a “intenção” de fazer o “bolo crescer para depois repartir” nas palavras do ministro Delfim Neto que foi expressão exponencial da política econômica brasileira durante toda a ditadura militar, de 1964/84. Também do próprio ministro, ainda o modelo brasileiro de desenvolvimento recebia a designação de BELÍNDIA - uma parte Bélgica e outra Índia -, em que o estado de bem-estar social da segunda, estava fatalmente condicionado ao crescimento econômico da primeira, que deveria em consequência disso receber toda ordem de prioridades nos investimentos, tanto em infra-estrutura para suporte da produção, como subsídios de recursos públicos, protecionismo fiscal e outras vantagens.

De fato, esse modelo de abordagem dualista de desenvolvimento serviu nesta época a um intenso processo de acumulação de capital centrado no setor industrial e nos grandes centros urbanos: o setor secundário passa a gerar, no fim da década de 70, algo em torno de 37% da renda do país, contra os 25% no início dos anos 60 e, no mesmo período, o mercado de mão-de-obra utilizada pela indústria aumentou 3,5 vezes.¹

Entretanto, todo esse *progresso* teve uma face brutal que os dados acima não revelam: a sociologia brasileira dos anos 70 denunciou seguidamente que o “milagre brasileiro” se fez à custa de um agravamento das imensas desigualdades sociais, e quanto à possibilidade de um certo nível de equalização entre as duas partes desse modelo dualista, Élias Gannagé (*Économie du développement*, apud PEREIRA, Luiz, *Ensaio de Sociologia do Desenvolvimento*) considera características próprias do subdesenvolvimento a coexistência dos dois sistemas econômicos e sociais totalmente diferentes, cuja interação dos elementos estruturais é o comportamento normal, portanto, inviabilizando a aludida possibilidade de *repartir* rendas, transferindo essa empreitada estéril aos sistemas de educação que são *intencionalizados*, como meta também a contribuir para diminuir as injustiças sociais.

Por continuar periféricamente dependente de economias centrais, tem sido forçado a se alinhar ao processo de globalização, o que tem feito desmedidamente. Como consequência vem acumulando e ampliando a enorme dívida social “justificada” nesse momento pelo ajuste do Estado através da modernização, privatização, enxugamento e racionalização, atendendo aos interesses do pequeno mundo do grande capital.

¹ Dados citados pôr Lúcio Kowarick em: *O preço do progresso: crescimento, pauperização e espoliação urbana*. In: MOISÉS, José Álvaro et al. *Cidade, povo e poder*. Rio de Janeiro: Cedec: Paz e Terra, 1985.

Uma vez estabilizada a moeda, garantida a paridade mais ou menos estável, mas artificial, dólar/real, até então, os governantes e a sociedade política, de maneira geral, empenham-se nas reformas estruturais que objetivam diminuir o chamado custo-Brasil imprescindíveis para o acesso a essa nova ordem, pois confere mais competitividade à “nossa economia” no mercado internacional. Concomitantemente, essas reformas contemplam prioritariamente a redefinição do papel do Estado minimizando as suas obrigações sociais, extinguindo qualquer possibilidade de manter a função de instituição normatizadora do mercado (economia de *livre-mercado*) e acrescentando com muita ênfase a nova obrigação de inserir o país no circuito de intercâmbio econômico mundial, até como forma de garantir a governabilidade institucional.

Eric Hobsbawm, em entrevista ao jornal Folha de São Paulo -folhamundo-, datada de 1º de janeiro de 1999, adverte quanto à desatualidade desses procedimentos:

O mercado livre e sem controles foi uma moda passageira dos anos 80 e 90 e que a crise por que passa a economia global aliada aos altos índices de desemprego e a crescentes desigualdades sociais obrigam a retomada da ‘união entre o controle público e o livre mercado.

Mesmo com essa advertência e sem considerar a antiga e enorme dívida social, sempre admitida mas nunca resgatada, e seus enormes reflexos no sistema público de educação, é apenas um modelo, uma tendência se concretizando hegemônica e poderosamente. Mas não é o único, nem absoluto e muito menos universal. A história não acabou existem outras possibilidades.

O modelo liberal evidentemente falhou. A idéia de que o mercado pode resolver os problemas das sociedades modernas, é um mito, uma ilusão. Os problemas das sociedades modernas são essencialmente sociais. É importante que haja uma evolução na cabeça das pessoas, mental, para compreender que é preciso uma reforma social, uma mudança de estilo e de desenvolvimento, e é difícil aceitar isso, porque existe o mito de que o mercado é o principal instrumento de desenvolvimento. O mercado é fundamental, mas não cria solidariedade humana, cria conflitos, rivalidades e disputas. Se uma sociedade caminha por esse lado, ela vai agravando seus problemas e vai desembocar numa crise muito maior.

A mundialização da economia, a integração de mercados, é uma coisa inevitável. Isso é o imperativo tecnológico. Quando começou a industrialização, ela também criou um desemprego enorme. O homem superou essa crise pelo movimento social. Foi a organização sindical, a luta pela elevação de salários que modificou a distribuição de rendas e que modificou o estilo de desenvolvimento.

A civilização européia foi criada pelo avanço da tecnologia e pelo avanço social. Hoje em dia o avanço social parou e o da tecnologia se intensificou. O avanço social que é a forma de modificar a repartição de renda e de modificar o papel do Estado, não existe mais. É preciso encontrar uma outra forma, que a sociedade se organize de outra maneira, mas que haja consciência de que o bem maior é o emprego.

O subdesenvolvimento é um problema social, não é um problema econômico. O aumento da produtividade global, da renda per capita, é um objetivo estratégico, mas não pode excluir outros, ou seja, reduzir as desigualdades sociais.²

Nesse panorama mundial, caracterizado pela forte expansão do modelo neoliberal de crescimento econômico, a educação passa a ocupar lugar de destaque nas agendas internacionais para definir uma nova relação entre *desenvolvimento* e *cidadania*, uma relação convergente ao processo de reestruturação competitiva da economia mundial, porém, que não seja a transformação produtiva e a inserção competitiva nos mercados mundiais dissociado da promoção com *equidade social*. (esse é o propósito da nova proposta para a educação).

A inserção de cada país nessa nova ordem internacional dependerá do empenho em reformas estruturais que possibilitará a adoção do novo modelo; e a educação, sobretudo a do terceiro mundo, é convocada para a formação de novos perfis de qualificação de mão de obra: trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos que a, partir da elevação do grau de escolaridade conseguido através da priorização de investimentos e ações direcionados para a educação básica, estariam garantindo a melhoria na qualidade do que for produzido, criando condições para o enfrentamento da competição no concorrido mercado internacional.

Além disso o aumento de escolaridade tornaria o desemprego (inerente à nova estrutura produtiva) uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise. Seria o fim do *homo economicus* dos séculos XIX e XX e o advento do *homo culturalis* do próximo século, perfeitamente integrado ao seu tempo pela versatilidade e capacidade de selecionar e assimilar a avalanche de novas informações às quais estaria diuturnamente exposto. (Zibas, 1997, p. 58)

² Celso Furtado – entrevista a Folha de S. Paulo p. 1-4 - Brasil 10.03.97.

Outra vez confere-se à educação a tarefa impossível de equalizar as desigualdades sociais provocadas por um sistema econômico individualista, competitivo e ‘excludente’ que atualmente minimiza investimentos sociais, realocando-os para a produtividade, e dissocia política educacional de políticas de expansão e distribuição de rendas, como se fosse possível fazê-lo com êxito, através de *qualidade de educação* (informação de conteúdos) *para a competitividade e cidadania para a modernidade*; a *equidade social* ficará por conta do advento do “*capitalismo ético*” substituto do “*capitalismo predatório*” que, em outras palavras:

(...) com a falência do socialismo real, o recuo dos preceitos religiosos e o enfraquecimento dos sindicatos, o capitalismo não teria atualmente qualquer freio para realizar a absolutização do lucro, o que geraria, em uma situação extrema, revoltas sociais generalizadas. Diante desse quadro, a atividade capitalista seria agora obrigada a amenizar as desigualdades regionais e as disparidades entre os segmentos de uma mesma sociedade, afim de evitar distúrbios sociais que colocariam em risco seu domínio global. (Tedesco, 1992, apud Zibas, 1997, p. 60)

O processo de reformas a que foi exposta a população brasileira, visando a inserção do país nessa nova ordem mundial, é proposto pelos organismos internacionais, com destaque para o Banco Mundial, que não se atêm apenas em conceder como empréstimos regulares, vultuosas somas em recursos financeiros, mas como instituição que determina, formula e acompanha e avalia essas mudanças. É o que passamos analisar, com ênfase na reforma proposta para o sistema de ensino.

2. O novo pacote do Banco Mundial e a reforma na educação

Esse novo pacote de reformas estruturais para “países em desenvolvimento” nas quais o Banco Mundial exerce profunda influência, não só pela função de instituição financiadora mas principalmente pelo seu desempenho no processo de reestruturação neoliberal agindo como formulador e implementador de políticas de ajuste, envolve, conforme Maria Clara Couto Soares (in Tommasi et alii, 1996, p. 28-9), as seguintes metas:

- aprofundamento dos processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução de gasto público, reforma tributária) e estímulo a poupança privada;

- reforma (privatização) do sistema de previdência;
- estímulo ao investimento privado em infra-estrutura;
- flexibilização do mercado de trabalho (redução de encargos previdenciários e alteração da legislação trabalhista);
- reforma no sistema educacional;
- implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para grupos mais pobres;
- reforma institucional e reestruturação do Estado.

Como se percebe, as reformas educacionais de sistemas financiados e *assistidos* pelo Banco Mundial se enquadram dentro de uma proposta gigantesca de opção por um modelo de reformulação da economia mundial, e a ele se destina subsidiar.

Rosa Maria Torres (in Tommasi et al., 1996, p. 131-8) afirma que na reforma educativa -entendida como reforma do sistema escolar- proposta pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento, destacam-se os seguintes elementos:

1- a prioridade é depositada sobre a educação básica

(...) o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla; produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho e servir de base para sua posterior educação. (Banco Mundial, 1992, p. 2)

2- a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa

(...) Melhorar a qualidade é tão importante como melhorar o acesso, porém ainda mais difícil de se conseguir. (Banco Mundial 1995, p. 25)

Para o Banco Mundial., qualidade significa quantidade de resultados, de conhecimentos ensinados, sem questionar o sentido, a validade daquilo que se ensina como também o método e o sentido desse aprendizado para o educando. A qualidade na educação escolar seria conseguida mediante a adoção e combinação fundamentalmente de nove “insumos” determinantes de uma aprendizagem efetiva. São eles por ordem de importância e prioridade estabelecida por critérios rigidamente econômicos, ou seja, alta incidência e baixo custo: *bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe.*

O próprio Banco Mundial reforça as prioridades, desestimulando investimentos nos três últimos - laboratórios, salários docentes e redução do tamanho da classe – e recomendando investimentos maiores no sentido de aumentar o tempo escolar (tanto na escola quanto em casa), na aquisição livros didáticos para os alunos e guias didáticos para o professor e, através principalmente da capacitação em serviço, melhorar o conhecimento do professor objetivando mais eficiência no repasse de conteúdos em sala de aula.

3- a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa

Propõe-se reestruturação burocrática das esferas governamentais com enxugamento de instâncias intermediárias chegando até mesmo a atingir a escola; estabelecimento de um sistema eficiente e confiável de informações para recolher dados que permitam um acompanhamento e um controle efetivo (principalmente nas matrículas, na assistência, nos insumos e nos custos); e capacitação de pessoal em assuntos administrativos (relação custo / benefícios e taxa de retorno).

4- descentralização e instituições escolares autônomos e responsáveis por seus resultados

Recomenda-se, para conseguir a autonomia das instituições escolares:

- medidas financeiras a partir de utilização de impostos oficiais, doações, cobrança de taxas no ensino superior, diversificação da receita, certificados e empréstimos educativos e financiamentos proporcionais aos resultados e à qualidade;
- medidas administrativas como maior autonomia para os diretores com poderes para alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, estabelecer calendário e horário escolar adequado à sua realidade; e
- medidas pedagógicas para os professores, liberdade na definição de suas práticas em sala de *aula*, embora dentro de certos limites, subordinando-se a um currículo nacional, sujeito a normas e padrões, exames, avaliações de aprendizagem e supervisão de ensino.

5- A convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.

Tal participação é muita mais entendida como contribuição para controle e acompanhamento das metas já estabelecidas do que participação efetiva na definição e consecução dos objetivos pretendidos pela comunidade escolar, e deve ocorrer principalmente em termos de contribuição econômica, participação nos critérios de seleção da escola e envolvimento na gestão escolar.

6-O impulso do setor privado e os organismos não governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.

(...) é necessário propiciar um ambiente que facilite a participação do setor privado na operação das intuições educativas, como forma de introduzir a concorrência na educação, entendida como mecanismo chave da qualidade, quer tenham fins lucrativos ou apenas assistenciais.

7- A mobilização e a alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de primeiro grau.

O Banco Mundial entende como injusta a atual aplicação de recursos no sistema de ensino, pois destina grande parte das verbas para a folha de pagamento de docentes; além disso as negociações por salários têm consumido muito tempo do governo, provocado nível de redução na relação professor-aluno e também que a grande maioria dos estudantes universitários provêm das classes média e alta. Para equacionar isso o Banco Mundial propõe redefinir parâmetros e prioridades com as despesas públicas e maior contribuição das famílias beneficiadas.

8- Um enfoque setorial.

A proposta do Banco Mundial aponta para um enfoque setorial (escolar e neste ainda, apenas o ensino fundamental) contrariando o estabelecido em Jontiem (Educação Para Todos): “Já que as necessidades básicas de aprendizagem são complexas e diversas, satisfazê-las requer estratégias e ações multisetoriais integradas aos esforços globais para o desenvolvimento”.

9- A definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

A recomendação do Banco Mundial é fazer uma melhor e mais exaustiva análise econômica na priorização dos insumos institucionais, utilizando ferramentas básicas como relação custo-benefício e taxa de retorno do indivíduo para a sociedade, que são medidas calculando o aumento de salário de quem se educa para mais produtividade.

Essa reforma de ensino nos países de terceiro mundo, objetivando a melhoria da qualidade, é uma proposta do Banco Mundial, formulada por economistas para ser executada por educadores em que a educação passa a ser analisada com critérios próprios de mercado considerando a escola como uma empresa. O modelo escolar adotado contempla duas grandes ausências: o professor e a pedagogia, pois o ensino resume-se a combinação de um conjunto de insumos no interior da sala de aula (caixa preta, segundo a designação dos técnicos do banco) e o currículo basicamente compreendido como a

quantidade homogênea de conteúdos para aumentar a produtividade, e a assimilação dessa aprendizagem, admitida como qualidade.

De acordo com sua formatação, é uma proposta que, ao invés de modificar, solidifica a tendência predominante do sistema educativo convencional, pois:

- reduz o processo educativo aos estritos limites do intra- escolar;
- apresenta uma visão eminentemente setorial da educação desvinculada dos demais setores de realidade social;
- mostra falta de visão sistêmica (segmentos interligados e dependentes) ao fragmentar os diferentes níveis e desarticulá-los, além de priorizar aspectos de um determinado segmento;
- impõe visão também dicotômica da realidade em vez de equilíbrio de polos, que são excludentes apenas no entendimento dos técnicos do Banco Mundial, pois na realidade constituem-se em aspectos complementares de um mesmo processo. Como exemplo:

 conteúdos x métodos, quantidade x qualidade, ensino fundamental x ensino superior, pedagógico x administrativo, centralização x descentralização, oferta x demanda, formação inicial x capacitação em serviço, educação de crianças x educação de adultos;
- move-se no imediatismo de curto prazo, amarrada aos tempos da política, insensível aos tempos da educação;
- é vertical e autoritária nas decisões e implementações, desconsiderando a participação popular;
- estabelece a preponderância da *quantidade* sobre a *qualidade*, dos resultados sobre os processos , *o quanto* se aprende e não *o quê*, *o como* e *o para quê* se aprende;
- dissocia a oferta (fatores intra-escolares – insumos) da demanda (alunos, famílias e sociedade civil) e concentra-se na oferta, negando a participação popular ampla ao desconhecer a necessidade de qualificar essa demanda para o processo total;
- privilegia o *administrativo* dissociado do *pedagógico*, mas com reflexos neste (novos padrões de gerenciamento);

- prioriza investimentos nas coisas (construções, materiais e mobiliários) sobre o investimentos em salários docentes, promoção de recursos humanos e formação e atualização permanente;
- dá mostras de não reconhecer ou não aceitar a diversidade ao partir de políticas homogêneas para pessoas tidas também como homogêneas;
- não diferencia *ensino* de *aprendizagem*, assumindo que o ensino é determinante da aprendizagem e que anão-aprendizagem está relacionada somente com o aluno;
- baseia-se num modelo frontal: ensinar é falar, aprender é escutar, tanto para alunos em sala de aula quanto para professores em capacitação;
- desconhece a importância fundamental do papel do professor no processo educativo, relegando o docente a um papel secundário e passivo, desconsiderando a sua formação pedagógica e concebendo a capacitação como uma adequação dos docentes aos fins da reforma proposta;
- opta pelas soluções políticas rápidas e fáceis: a reforma decidida no estreito círculo de especialistas, gestores e financiadores sem considerar a necessidade de ampla participação popular;
- admite a participação popular (família e comunidade) no sentido de aumentar as contribuições e auxiliar na aplicação, controle e fiscalização de verbas sem interferência em assuntos técnicos, curriculares etc.;
- formula políticas de educação sem considerar especificidade de contextos tanto históricos quanto socioculturais, iniciando sempre a partir do zero, sendo o fracasso de tais políticas sempre atribuído a quem as executa, geralmente aos professores; e nunca a quem as formula.

3. As possibilidades viáveis

As análises apresentadas por Celso Furtado, afirmando que existem possibilidades para outros modelos; por Maria Clara Couto Soares, que as reformas educacionais articuladas e financiadas pelo Banco Mundial são apenas subsidiárias de grandes adequações econômicas mundiais; por Rosa Maria Torres ao indicar a fragilidade e o equívoco da fundamentação e da argumentação científica, que contribuem muito mais

para reforçar tendências convencionais do sistema do que modificá-lo, constituem-se em razões muito mais do que suficientes para que todos os estudantes, pesquisadores ou educadores compromissados com um projeto de educação democrático e popular, possam se definir e oferecer criticamente as suas contribuições em termos de pesquisa localizada para fazer avançar o processo, rumo a melhores possibilidades.

Soma-se a isso a necessidade da abertura de um canal formal de diálogo, entre o governo e a sociedade civil, para propiciar debates e questionamentos sobre as políticas e projetos do Banco Mundial, na esperança de torná-las democráticas, transparentes e adequadas à nossa realidade. E a possibilidade existe para isso, pois:

É preciso mencionar que a posição do BM. com relação ao tema educativo e ao da educação básica, em particular, não é monolítica nem fixa: nos próprios documentos e estudos promovidos pelo BM. (e entre os representantes e porta-vozes deste organismo para as diferentes áreas, níveis e regiões do mundo) existem importantes diferenças de enfoque, conclusões divergentes e até contraditórias, como também críticas aos arcabouços conceituais, às metodologias e aos resultados de outros estudos publicados pelo BM. Por outro lado, existem movimentos, mudanças e inclusive reviravoltas significativas na trajetória e nas políticas do BM. no setor educativo. (Torres in: Tomassi et al., 1996, p. 128)

O fato de existir um modelo decidido e formatado por técnicos, educadores não comprometidos com a cultura e a sociedade brasileira, não constitui por si só certeza de adequação e conformação integral a essa proposta. Sabemos que características históricas e culturais de nossa sociedade, assim como tendências para a democratização, podem, através do segmento mais progressista, transformar, desviar, melhorar, enfim interferir nos contornos e nos rumos de um novo projeto social.

Ao minimizar a importância do papel do professor no processo educativo, considerando os seus conhecimentos e relativizando a sua formação pedagógica, priorizando a capacitação em serviço à formação inicial, desaconselhando investimentos em salários por se constituir em insumos de alta incidência mas alto custo o que pode ser substituído pelo livro didático ou texto, (insumos de alta incidência e baixo custo) na visão dos técnicos do Banco Mundial, a tendenciosa reforma proposta para o sistema de ensino poderá estar, por esses aspectos, definitivamente comprometida.

(...) No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Até mesmo a decisão política de democratizar o ensino de 1º grau, pela abertura ampla de vagas, acabou muito comprometida, nas duas últimas décadas, pela resistência oferecida pelo magistério ao ingresso

maciço de uma clientela até então afastada da escola. Essa resistência que muitas vezes se traduziu numa elevação das taxas de reprovação, é um exemplo de como há necessidades de estudos sobre os modos pelos quais reformas e políticas educacionais modificam padrões de trabalho vigentes nas escolas ou são anuladas por eles.

A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implementá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional. (Azanha, 1990, p. 65-9)

Possivelmente pouca coisa vai acontecer se também os professores não se decidirem a participar das mudanças; e, para que o professor decida, deve ter optado por uma tendência e estar engajado em um projeto político. Continuar apostando na neutralidade, mantendo os investimentos na confortável ingenuidade, não pode mais acontecer, pois convém aos mais interessados pela nova ordem, sem que a velha e a atual tenham sido minimamente equacionadas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional concede esse direito à participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, e concede também o direito de a comunidade escolar participar, através dos conselhos ou equivalentes, na definição das normas de gestão democráticas do ensino público na educação básica.

As normas regimentais básicas para as escolas estaduais de São Paulo concedem o direito de participação da comunidade na formulação, implementação e avaliação de sua proposta pedagógica e seu plano de gestão, como afirmação da autonomia e democratização da gestão escolar.

Tanto numa norma quanto na outra, o direito à participação foi concedido e não conquistado João Barroso (1996a, p. 5-8) faz duas ponderações quanto a isso:

Na verdade, além destas perspectivas, em que os processos de territorialização e a autonomia das escolas se inserem numa estratégia de 'privatização' da escola pública, ou numa simples tentativa 'gerencialista' de modernizar a administração do Estado, outras há que procuram integrar estas medidas numa estratégia de promoção dessa mesma 'escola pública' e de garantia da sua democratização e equidade.

Para estas, a territorialização das políticas educativas, a autonomia das escolas e uma maior participação da comunidade local destinam-se a criar

condições para a mobilização dos diferentes actores sociais no sentido de empreenderem uma ação colectiva de suporte ao desenvolvimento de uma educação baseada nos princípios da solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional.

Entendemos que quando a intenção é pela *simples tentativa gerencialista de modernizar a administração do Estado*, a possibilidade de participação é concedida pelos organismos da burocracia central, e quando a intenção é pelo *empreendimento de uma ação coletiva de suporte ao desenvolvimento baseada nos princípios da solidariedade social, da igualdade de oportunidades*, essa possibilidade de participação precisa ser conquistada.

Mas a julgar pelas restrições de Guiomar Namó de Mello (1993, p. 111-3):

Uma inquietação inicial quando se pensa em consensos, é provocada pelo fato de que, às vezes os educadores tendem a ver a educação como tema restrito a especialistas e resistem por isso a uma interlocução mais ampla com a sociedade. Embora seja difícil distinguir os limites entre o técnico e o político na área educacional, com certeza os objetivos estratégicos do ensino, e o perfil desejado das novas gerações, são temas que deveriam ser objeto de discussão com a sociedade, ou pelo menos, com as organizações mais interessadas. Nesse nível, os educadores participariam como cidadãos, mais do que especialistas.

É urgente utilizar todos os meios para dizer à sociedade que a educação é assunto sério demais para ficar a cargo, exclusivamente, de educadores e políticos, sejam eles parlamentares ou gestores dirigentes do sistema de ensino.

e pela observação de Rosa Maria Torres (in Tommasi et al., 1996, p. 179) que não representa outros interesses e outros interessados: (o pacote do Banco Mundial) “Vê a participação dos pais e comunidade de maneira unilateral e restrita (na intervenção de assuntos técnicos, curriculares, etc.), e centrada geralmente nos aspectos financeiros. A retórica participativa não é acompanhada de canais e meios de informação e capacitação para torná-la efetiva”, estaríamos então propensos a admitir que se trata de uma “estratégia de privatização da escola pública ou uma tentativa *gerencialista* de modernizar a administração do Estado”, mas pela nossa experiência vivida na rede pública de ensino nem apenas isso, temos constatado.

Talvez trata-se de implementar programas de capacitação de demandas. Mas como capacitá-las? Restrições à participação de especialistas, de pais, da comunidade e os estudantes com direito a voz e sem direito a voto? Como é isso possível? Seria uma capacitação direcionada se considerarmos as restrições, seria muito mais um *endoutrinamento*.

Possivelmente, a partir da “territorialização” – João Barroso (1996a, p. 5-8), a autonomia da escola, numa outra lógica “a mobilização dos diferentes actores sociais no sentido de empreenderem uma acção colectiva de suporte ao desenvolvimento de uma educação baseada nos princípios da solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional” possa se constituir no início do processo da verdadeira democratização da escola pública.

“Claro que se tratam de simples propostas e fica por analisar o modo como podem ser postas em prática..” – João Barroso (*ibid*)

Mais uma vez, e até por conta dessa colocação, justifica a nossa intenção de buscar no quotidiano escolar condições (ou não) de concretização da “autonomia escolar”, a partir da participação da comunidade escolar com destaque para os maiores interessados, os estudantes e suas famílias.

A partir da ótica da clarificação de valores proposta por Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso (1990, p. 19):

(...) os alunos devem aprender um conjunto de procedimentos que os ajudarão a exercitar as distintas fases do processo de valoração. Para isso, os professores devem propor actividades e estratégias pedagógicas que levem os alunos a considerar várias formas alternativas de pensar e actuar perante determinadas situações e valores, e a medir as conseqüências dessas alternativas, de tal modo que entre outras atitudes venham a ser capazes de seleccionar livremente os seus próprios valores, afirmá-los publicamente e actuar de acordo com eles.

Kirschenbaum (1982) define o processo de valoração “como um processo pelo qual aumentamos a probabilidade de que, tanto a nossa vida em geral como uma qualquer decisão particular, tenham em primeiro lugar, um valor para nós e, em segundo lugar, sejam construtivas dentro do contexto social”.

A partir da estruturação de valores próprios (socialização normativa) talvez seja possível, com mais certeza para as gerações jovens, elaborar projetos pessoais mais consistentes e conscientes e dessa forma participar ativamente na construção de um projeto coletivo de Educação Para Todos, entendendo essa participação como propõem Licínio C. Lima e Almerindo Janela Afonso (op. cit.): “... o conceito de participação aqui em causa não é dissociável do conceito de poder, implicando a capacidade de intervenção nos processos de decisão e não apenas a consagração do direito de ser ouvido ou de ser informado...”

Mas com a natural certeza de que a participação não vai brotar espontaneamente, é preciso primeiro que as escolas passem a existir como comunidades educativas e para tanto, segundo Ramón Pérez Pérez,³ passa pelo aprofundamento das seguintes análises:

- definição do papel da escola no seio de uma sociedade em transformação;
- extensão dos papéis familiares clássicos em consonância com os novos tipos de família que estão se generalizando;
- redefinição das relações pais-mães-escola-sociedade de forma que elas sejam mais flexíveis, mais abertas e recíprocas;
- projeção de um currículo que compatibilize as exigências vitais do processo de socialização, cada vez mais complexo, com um maior custo em seu desenvolvimento e menos duradouro no tempo e no espaço, que possibilite ao indivíduo promover e desenvolver também as dimensões íntimas e pessoais;
- gerar climas participativos-comunicativos-colaborativos;
- redescobrir o homem político (que toma decisões) frente ao homem “vazio e ahistórico” de que nos fala Lipovetsky (1986).

Em segundo lugar, pelo desenvolvimento de uma cultura participativa tanto em sua perspectiva reguladora, quando é utilizada para resolver a complexidade crescente das sociedades e as interações nelas produzidas, gerando um marco para a sua dinâmica relacional capaz de justificar os processos interativos, orientando os comportamentos para manter ou modificar a realidade social, quanto na sua perspectiva de “modus operandi” que se constitui no conjunto de ações, diretrizes e capacidades desenvolvidas pelos indivíduos ou grupos sociais para solucionar os seus problemas básicos (alimentação, moradia, comunicação, costumes, folclore etc.).

A participação na escola deve contemplar a ambos na definição da comunidade escolar sem no entanto abri-la amplamente à sociedade em geral, o que a descaracterizaria, mas manter um termo médio em que se incluem famílias, instituições culturais, instituições locais, meios produtivos, de consumo, de comunicação e também a administração da educação como um elemento decisivo na regulamentação do sistema educativo e de grande influência nas escolas.

³ *La participación de la Comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales.* In: MAYO, Izabel Cantón (coord), *Manual de Organización de Centros Educativos.* 1996, Oikos-tau, Barcelona, Espanha.

E nesse sentido, a vida comunitária, entendida como um processo de participação, deverá ser pautada principalmente pelos seguintes aspectos:

- recuperar o papel que as famílias exercem no processo de socialização (valores, hábitos, atitudes, princípios) através de seus vínculos com a escola, mesmo considerando o grande número de famílias desestruturadas e as dificuldades de interações constantes e aprofundadas, ocasionadas ou pelas excessivas e desencontradas jornadas de trabalho ou pela falta delas;
- resgatar o conjunto de valores reinantes na sociedade em processo de transformação e orientá-los eticamente para o compromisso com a verdade, justiça, liberdade, solidariedade e autonomia dos grupos sociais e das pessoas;
- estabelecer um certo equilíbrio social mínimo de interação diante das disparidades contingenciais sociais, familiares, econômicas, trabalhistas etc., dos diferentes participantes;
- aprofundar o conhecimento das causas da situação atual e trabalhar sobre elas tentando modificá-las e não contemplar ou operar sobre seus efeitos;
- criar condições para que possa existir tolerância na diversidade, em todos os seus níveis, tornando possível o máximo de integração diante de contextos multiculturais, evitando procedimentos etnocêntricos;
- compartilhar as tomadas de decisões no processo educativo, principalmente as relacionadas com as finalidades, estratégias e os resultados, e não simplesmente controlar e acompanhar objetivos e metas antecipadamente estabelecidos por organismos internacionais no exercício único da função de referendar;
- garantir a participação política dando oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo político, para aprender a tomar decisões fundamentadas e comprometidas, valorizando a sua capacidade de influência na busca de melhores condições de sua própria vida e da comunidade;
- contextualizar o próprio aprendizado nos usos e costumes da prática cotidiana, é o melhor modo de envolvê-los e também é uma ocasião propícia para análise crítica e, conseqüentemente, mudanças de atitudes e comportamentos;
- pôr em comum as distintas percepções que se tem sobre quais as necessidades do contexto e de que modo se podem relacioná-las com as expectativas de aprendizagem;

é abrir o caminho para a efetiva contribuição do processo de ensino-aprendizagem, transformando simples instrução em habilidades;

- construir uma comunidade educativa e integrada tanto a seu contexto próximo (entorno) quanto mais amplo (com parcelas da sociedade) que, além dos tópicos clássicos de atividades extra-escolares, quase sempre com abordagens superficiais e burocráticas, em reuniões com os pais, possa entrar no profundo sentido que se pode desenvolver com essas atividades, numa ampla sintonia com os diferentes contextos em que alunos, pais e professores venham a interagir. Perez Pérez (1996, p. 333-71).

As probabilidades que se apresentam não são fáceis, nem impossíveis, mas devemos estar otimistas quanto às possibilidades de avanços e até de transformações mesmo contando com um contexto histórico extremamente adverso.

Concebido como parte de um processo de dependência cultural e econômica, integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, o planejamento escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes.

Em seu início o planejamento escolar foi praticado no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade dos educadores. E era, exatamente o objetivo pretendido com o modelo de planejamento que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, profissionais controladores e também controlados.

Para que esse profissional se fizesse possível, foi lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo de quem detém o poder; foi lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeter-se ao poder que determina suas vidas.

Esta foi a lição do autoritarismo que os educadores receberam em nossa história recente. (Silva Júnior, 1994, p. 119-32)

Acrescenta-se a isso a história recente nos anos 50/60 quando as camadas populares reivindicavam reformas estruturais de base e democratização no campo social e educacional, e como resposta tiveram “a redentora” o golpe militar de 31 de março de 1964 à serviço da expansão capitalista internacional. E como suporte ao “novo” modelo de

desenvolvimento industrial, em 1968 efetiva-se a reforma universitária e, em 1971, a reforma do ensino de 1º e 2º graus - Lei Federal 5.692/71 –L.D.B., incorporando à educação brasileira em todos os seus níveis a *teoria do capital humano*, necessária ao projeto conservador e autoritário da sociedade brasileira.

O processo de transição da abertura (lenta, gradual e irrestrita, assim qualificada pelos militares) da ditadura para a democracia é marcado pela eleição direta em 1984 do Presidente da República e, quatro anos depois, pela promulgação de uma outra Constituição e, finalmente em 1996, por uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal 9.394, permitindo ténues ares de liberdade, de crença na democratização da educação brasileira a confrontar-se agora com a poderosa onda avassaladora do neoliberalismo através principalmente das propostas dos organismos internacionais para os sistemas de ensino de países subdesenvolvidos.

O que sempre faltou numa perspectiva histórica foi a existência de propostas legitimamente consensuais e representativas dos desejos e aspirações das camadas populares brasileiras, fruto de construção coletiva, para contrapor às considerações dos dominantes e fazendo presente a voz da sociedade civil na arena das grandes negociações; propostas que só se viabilizarão com a participação efetiva e qualitativa de todos os envolvidos.

É preciso entender e aprender a participar, e participar.

Posto isto, passemos então à discussão das formas, tipos, níveis e qualidade desta participação.

CAPÍTULO II

PARA ENTENDER A PARTICIPAÇÃO:

TIPOS, NÍVEIS E QUALIDADE

O homem é um ser social não por opção, mas por extrema necessidade de ser o que é, humano e profundamente carente.

Os processos de interação homem-homem, homem-sociedade, homem-ambiente possibilitam a qualidade de sua inserção ou marginalização no processo histórico. Esse processo é dinâmico e contraditório pois o homem já nasce num contexto definido culturalmente que o faz ocupar posições que independem a princípio de suas decisões, determinando inclusive maneiras de pensar e agir.

Da heteronomia para a autonomia, essa participação pode ser *passiva* (cidadão inerte) ou *ativa* (cidadão engajado) e conduzir à manutenção da ordem ou a seu questionamento.

A participação começa quando duas ou mais pessoas se associam voluntariamente para a realização de uma atividade comum em que o objetivo não seja tirar benefícios e vantagens próprias, entendida nesse caso como *microparticipação*, podendo evoluir para uma participação social mais ampla, e de intervenção nos processos dinâmicos constitutivos e reguladores da sociedade, transformando-se assim em *macroparticipação*.

É conveniente entender a participação social como um processo em que as diversas camadas sociais possam ter parte na produção, gestão e usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada, e para isso ela deverá deslocar-se de uma dimensão puramente superficial de mero ativismo imediatista e, em geral, sem muitas conseqüências sobre o todo, para o âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas.

As participações podem ser, segundo Díaz Bordenave (1994, p. 27-9):

- *espontâneas* (grupos de vizinhos, 'panelinhas', 'gangs') sem organização estável ou propósitos definidos, pretendem a satisfação psicológica de pertencer, expressar-se, dar e receber afeto, obter reconhecimento e prestígio;
- *impostas* (rituais de iniciação, disciplina escolar, exército) o indivíduo para fazer parte do grupo é obrigado a realizar certas atividades;
- *voluntárias* (sindicatos, associações profissionais, cooperativas) quando o grupo é criado pelos próprios participantes para a realização de objetivos comuns através de organização e métodos também próprios;
- *provocadas, dirigidas ou manipuladas* (extensão rural, serviço social, desenvolvimento de comunidade, educação em saúde, trabalhos de pastoral) quando agentes

externos ‘ajudam’ o grupo, através da manipulação a atingir seus próprios objetivos;

- *concedidas* (participação nos lucros e decisões das empresas) parte da influência dos hierarquicamente subordinados passa a ser considerada legítima pelos superiores.

O planejamento participativo freqüentemente aparece como tipo de participação concedida, às vezes fazendo parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção dominante da classe dirigente, mas por outro lado, mesmo a participação concedida desenvolve o potencial de crescimento da consciência crítica, da capacidade de decisão e de compartilhar poder.

Os graus e níveis de participação dependem do controle que os membros tem das decisões e da importância dessas mesmas decisões.

A *informação* é o menor grau e acontece quando os dirigentes informam aos participantes das decisões já tomadas (diagnósticos, custos e financiamentos), e a reação dos membros ou a expressão de suas opiniões constituem-se numa certa participação.

A *elaboração/recomendação* constituem-se noutra grau de participação, quando os membros elaboram ou recomendam propostas e medidas para a administração, que aceita ou rejeita, mas justifica.

A *co-gestão* é o grau mais avançado de participação caracterizada pela partilha de mecanismos de co-decisão e colegiados, quando o próprio grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles, sem referências às autoridades externas.

Quanto à importância das decisões, os patamares são os seguintes:

- a participação na formulação de doutrina e política da instituição;
- a participação na formulação de objetivos e estratégias;
- a participação na elaboração de planos, programas e projetos;
- a participação na alocação de recursos e administração de operações;
- a participação na execução de ações e,
- a participação na avaliação dos resultados.

A *democracia participativa*, contraponto da *democracia representativa*, deve promover a ascensão da população a níveis cada vez mais elevados de participação, na tentativa de acabar com a divisão de funções entre os que planejam e os que decidem nos organismos centrais, e os que executam ou sofrem as consequências nas bases.

Na nova democracia para ser participativa é preciso ensinar a participar, pois nem na família, na escola, no sindicato, no partido político se aprende, começando no nível de micro mas tendo como meta a macroparticipação, pondo fim a passividade dos cidadãos que esperam tudo do paternalismo e clientelismo de um Estado que se minimiza cada vez mais por exigência da radicalização da doutrina liberal e que, em função disso, abdica da sua função conquistada de promotor do bem-estar social da população.

O sistema público de ensino pretende formalmente a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, faltando para isso se concretizar apenas o incremento dessa cultura participativa, função que cabe à escola, como instituição especializada, desenvolver e socializar.

Situações para a participação na escola, o sistema público de ensino tem faorecido, como por exemplo, o caso das disciplinas de livre escolha nas matrizes curriculares, , a comunidade pouco ou nunca participou dessas opções, acredito que mais por desinformação, perdendo oportunidade de contextualização da seleção de conteúdos à sua realidade e necessidades.

Se os pais tivessem maior presença ativa no cotidiano escolar é provável que a estrutura escolar fosse mais adequada às suas necessidades e interesses, ao mesmo tempo que a redução da distância entre a escola e o mundo do trabalho poderia constituir-se num verdadeiro laboratório vivo de convivência democrática.

A participação operativa começa pelo conhecimento prévio da realidade (pesquisa participativa, pesquisa-ação, pesquisa temática) que ao se concretizar realiza simultaneamente outros objetivos: criação do saber, conscientização, solução de problemas, capacitação e formação prática em participação, superando a função puramente *integradora* ou *adaptadora* para a legítima função *transformadora* das estruturas econômicas e sociais.

A participação depende de *processos comunicativos de informação e diálogo* para operar canais de informação, canais de consulta e canais de reivindicação e protesto, na construção de uma sociedade democrática e aberta.

A participação, por se constituir em comportamento aprendido, pode ser aperfeiçoada pela prática e pela reflexão através de procedimentos educativos permitindo:

- *a qualidade se elevar*: quando as pessoas aprendem a conhecer a realidade, a refletir, a superar contradições reais ou aparentes, a identificar premissas subjacentes, a antecipar conseqüências, a entender novos significados das palavras, a distinguir efeitos de causas, observações de interferências e fatos de julgamentos;
- *a qualidade aumentar*: quando as pessoas aprendem a manejar conflitos, clarificar sentimentos e comportamentos, tolerar divergências e respeitar opiniões.

Em síntese, a participação:

- é uma necessidade humana e, por conseguinte, um direito das pessoas;
- se justifica por si mesmo como processo e não pelos resultados;
- é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e aquisição compartilhada de poder;
- leva a apropriação do processo de desenvolvimento pelo povo;
- é algo que se aprende e se aperfeiçoa;
- pode ser provocada e organizada;
- é facilitada com a criação de fluxos de comunicação;
- deve respeitar as diferenças individuais;
- tanto resolve quanto gera conflitos;
- não pode ser *sacralizada*, pois o fato de um grupo adotar um enfoque participativo não supõe que todos devem participar em tudo o tempo todo.

Enfim, o processo de participação poderia e deveria quebrar esse “invisível cordão de isolamento entre a escola e a comunidade” (Marília Pinto de Carvalho) pois, “a ignorância a respeito do bairro, da vida dos alunos e da história de lutas que precede a conquista da escola” e agora também da manutenção dela, assim como a desinformação e o distanciamento que a comunidade extra-escolar tem da proposta pedagógica, do plano de gestão e do regimento interno, assim como de toda a estrutura organizacional da escola, seus limites e possibilidades “caminham em direção ao conflito aberto expresso em

movimentos coletivos e em violência individual contra o prédio escolar e profissionais da escola”, cada vez mais e, portanto, contra a própria população usuária e dependente desses serviços públicos.

Para cumprir esta função, a participação deve partir do *mundo da vida* e não ser determinada, de cima para baixo, pelos poderes sistêmicos do Estado ou de mercado. Procuramos, no próximo capítulo, apresentar as idéias do filósofo que melhor desenvolveu estas idéias: Jurgen Habermas.

CAPÍTULO III

PENSAR A PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Teoria da Ação Comunicativa de J. Habermas

segundo José Marcelino de Rezende Pinto

Habermas acredita na possibilidade de emancipação humana, quando propõe através da Teoria da Ação Comunicativa, um novo modelo de organização da sociedade, capaz de regular o processo de interação entre as pessoas, normatizado pelo entendimento mútuo e pelo consenso e não mais pela burocracia e pelo poder, que enquanto formas de controle de ação não conseguem mais resolver as patologias sociais do mundo atual.

Habermas aponta o fato de que, se as utopias clássicas traçaram as condições para uma vida digna do homem, as utopias do século XIX (que já se fundem ao pensamento histórico) apresentam a ciência, a técnica e o planejamento como instrumentos promissores e seguros de controle da natureza e da sociedade. Mas esta expectativa revelou-se falsa. Além disso, a forma básica que assumiu a utopia após a sua fusão com o pensamento histórico, a utopia da sociedade do trabalho, perdeu a sua força persuasiva 'e isso não apenas porque as forças produtivas perderam sua inocência ou porque a abolição da propriedade privada dos meios de produção manifestamente não resultou por si só no governo autônomo dos trabalhadores. Acima de tudo, a utopia perdeu o seu ponto de referência na realidade: a força estruturadora e socializadora do trabalho abstrato'. (Di Giorgi, 1998, p. 108)

1. A teoria da ação comunicativa

Para Habermas, a ação comunicativa surge como uma interação de no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação, e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Neste processo, eles remetem-se a pretensões de validade criticáveis quanto à sua veracidade (mundo objetivo entendido como a totalidade dos fatos), correção normativa (mundo social dos atores entendido como a totalidade das relações interpessoais) e autenticidade (mundo subjetivo entendido como a totalidade das experiências do locutor).

O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. Isto porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior. É neste ponto que Habermas introduz o conceito de *mundo da vida* (Lebenswelt), entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de alcançar o entendimento.

No sentido cotidiano, o mundo da vida pode ser entendido como aquele em que “os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e históricos”.

Para Habermas, o mundo da vida por sua vez é dividido em três componentes estruturais: cultura, sociedade e pessoa.

- *Cultura*, entendido como o estoque de conhecimento do qual os atores se suprem de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo;
- *Sociedade*, entendida como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social;
- *Pessoa*, entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade. Segundo ele, existe uma correlação direta entre ação comunicativa e mundo da vida, já que cabe à primeira a reprodução das estruturas simbólicas do segundo (cultura, sociedade, pessoa).

Assim,

- sob o aspecto do *entendimento mútuo*, a ação comunicativa serve para transmitir e renovar o *saber cultural*;
- sob o aspecto de *coordenar a ação*, ela propicia a *integração social*;
- sob o aspecto da *socialização* ela serve à formação da *personalidade individual* (apud Pinto, 1996, p. 76).

2. Teoria da modernidade

Habermas propõe um conceito de sociedade entendida simultaneamente como *mundo da vida* (do ponto de vista de sujeitos atuantes) e *sistema* (da perspectiva de um observador não envolvido, onde a sociedade é concebida como um *sistema de ações* tal que cada ação tem um significado funcional de acordo com sua contribuição para a manutenção do sistema).

Nós vemos a sociedade como uma entidade que, no correr da evolução, diferenciou-se tanto como um sistema quanto como um mundo da vida. A evolução sistêmica é medida pelo aumento na capacidade de direção da sociedade, enquanto o estado de desenvolvimento de um mundo vida estruturado

simbolicamente é indicado pela separação da cultura, sociedade e personalidade.
(apud Pinto, 1996, p. 80-1)

Sinteticamente, a sociedade pode, então, ser vista como “Complexos de ação *sistematicamente estabilizados* de grupos *socialmente integrados*”.

Habermas aponta então para o aparecimento, ao longo da história, de quatro formações sociais básicas que surgem em virtude dos processos de diferenciação sistêmica:

- 1- sociedades tribais igualitárias, reguladas pelo sistema de parentesco nas quais as integração sistêmica e integração social ainda estão firmemente conectadas;
- 2- sociedades tribais hierárquicas, reguladas por um sistema de estratificação social baseado no status da família;
- 3- sociedade de classe politicamente estratificadas, reguladas por mecanismos judiciais de sanção. As estruturas de poder desatrelam-se daquelas de parentesco num nível de complexidade que dá origem a uma nova instituição: o Estado, organizado como forma de dominação política;
- 4- sociedade de classe constituídas economicamente, reguladas pelo contrato entre pessoas privadas legalmente capazes. Surge quando a economia se separa da ordem política e seu exemplo é a sociedade capitalista.

Com o desengate entre o sistema e mundo da vida que marca a sociedade moderna, o sistema social rompe o mundo da vida e distancia-se do saber intuitivo da prática comunicativa cotidiana. Com a crescente complexidade do sistema social, o mundo da vida é cada vez mais deixado na periferia e perde seu papel de integração social. De outro lado, a libertação da ação comunicativa da orientação de valores particulares leva à separação da ação orientada para o entendimento mútuo daquela orientada para o sucesso, o que abre espaço para que a coordenação de ações se dê através de meios de comunicação deslinguistificados (dinheiro e poder).

Assim para Habermas,

(...) com a institucionalização legal do meio monetário que marca a emergência do capitalismo, a ação orientada para o sucesso, guiada por cálculos egocêntricos de utilidade, perde a sua conexão com a ação orientada para o entendimento mútuo. Esta ação estratégica que desatrela-se dos mecanismos de alcançar o entendimento e demanda por uma atitude objetivante inclusive no campo das relações

interpessoais é promovida a modelo para lidar metodologicamente com uma natureza objetivada cientificamente. Na esfera instrumental, a atividade dirigida a fins, ao retirar sua legitimidade do sistema científico, fica livre das restrições normativas. (apud Pinto, 1996, p. 83)

Chega-se então ao seguinte paradoxo: “A racionalização do mundo da vida torna possível a emergência e o crescimento de subsistemas cujos imperativos se voltam definitivamente contra o próprio mundo da vida” (apud Pinto 1996, p. 83).

Podemos, então, sintetizar as teses de Habermas em dois pontos:

- o processo de evolução social é marcado pela crescente racionalização do mundo da vida, que em virtude da progressiva demanda como agente de coordenação de ação, pelos mecanismos de alcançar o entendimento mediados linguisticamente, acabam sobrecarregados;
- esta sobrecarga sobre os processos comunicativos, aliada à crescente diferenciação sistêmica, acaba por abrir caminho para que os meios deslinguisticados (dinheiro, via mercado e poder, via administração burocrática) assumam cada vez mais as funções de coordenar ações, alijando para a periferia do sistema os processos comunicativos mediados linguisticamente. Ocorre uma reificação das estruturas simbólicas do mundo da vida levada a efeito pelos imperativos sistêmicos que se tornaram auto-suficientes.

A este processo de reificação, Habermas dá o nome de *colonização do mundo da vida*, que será responsável por uma série de patologias que atingem as sociedades capitalistas contemporâneas (Pinto, 1996, p. 83). Estas sociedades surgem quando ocorre a diferenciação entre o sistema econômico e a ordem política, a partir das sociedades estratificadas politicamente do feudalismo europeu. O que caracteriza estas sociedades é, de um lado, uma produção descentralizada e regulada não politicamente via mercado e, de outro, um Estado que deixa de atuar como produtor e obtém seus recursos através de tributação sobre o sistema privado e cuja atividade básica é garantir a atividade produtiva privada.

Outro aspecto que ele salienta é que o processo de monetarização da força de trabalho e burocratização da ação governamental, que caracteriza a sociedade capitalista, não ocorreu sem resistência. Sua consolidação foi marcada por revolta de trabalhadores, pela luta contra o Estado absoluto, contra taxas, enfim contra a destruição de formas tradicionais de vida. Essa nova formação social ganhou ampla aceitação principalmente porque o modo de produção capitalista e a dominação burocrática-legal preencheram, com

maior eficiência que as instituições feudais, a reprodução material do mundo da vida (Pinto 1996, p. 87).

Quanto mais o Estado social expande sua rede assistencial sobre as esferas da vida privada, maiores os efeitos colaterais patológicos de uma juridificação que envolve tanto a burocratização quanto a monetarização de esferas centrais do mundo da vida.

Habermas se preocupa de forma particularmente intensa com a intervenção burocrática e o controle judicial da escola e da família. Para ele,

(...) de forma alguma, a família, e escola se constituem enquanto esfera de ação formalmente organizadas (...) Nestas esferas do mundo da vida, nós encontramos, anterior a qualquer legislação, normas e contextos de ação que, por necessidade funcional, são baseados no entendimento mútuo como um mecanismo de coordenação de ação. (apud Pinto, 1996, p. 89)

Os processos formativos que têm lugar na família e na escola, e que acontecem pela via da ação comunicativa, devem ocorrer independente de qualquer regulação legal. A lei deve ter um papel meramente complementar nas áreas de ação socialmente integradas. Este processo de excessiva regulamentação coloca em risco a liberdade pedagógica e a iniciativa do professor, assim como leva à despersonalização, inibição da inovação, perda de responsabilidade e imobilismo.

Habermas propõe, como saída para esta situação, o seguinte:

(...) como no caso da família (...) desregulamentar e sobretudo desburocratizar o processo pedagógico. A constituição de uma legislação escolar deve embasar-se em procedimentos de tomada de decisão que considere todos aqueles envolvidos no processo pedagógico como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria. (apud Pinto, 1996, p 90)

São exatamente essas colocações que propiciam referências teóricas para a análise e a viabilização do Conselho de Escola, atuando dentro de uma organização, não mediada pelo poder e pela burocracia mas fundamentada na teoria da ação comunicativa. As características estruturais dessa organização é o que sinteticamente apresentamos a seguir.

3. Habermas e a organização

Habermas propõe um modelo de organizacional baseado em sua teoria da ação comunicativa, e que esquematicamente é constituído pelos seguintes elementos:

- 1- Libertação do mundo da vida dos imperativos sistêmicos, mediante uma desregulamentação e desmonetarização de sua estruturas (cultura, sociedade e pessoa). Na prática isso implica em:
 - a- luta contra os imperativos financeiros e burocráticos que regem a produção tanto cultural quanto científica e controle público sobre os meios de comunicação de massa, com vistas a garantir uma formação democrática da vontade;
 - b- enxugamento progressivo da tessitura legal que rege as relações entre pessoas enquanto componentes de uma estrutura social normativamente legitimada. Enfocar mais o conteúdo do que a processualística. Promover a moralização dos temas públicos através da discussão política ampla; e
 - c- restringir e desburocratizar ao máximo a legislação sobre a família e a escola , visando assegurar pela autonomia a formação de personalidades livres.
2. manutenção dos sistemas econômicos e administrativos guiados pelos mecanismos do mercado e da administração burocrática, mas submetidos a controle externo da sociedade civil;
- 2 este controle será exercido por associações espontâneas (como as ONGs), organizadas nas esferas dos espaços públicos autônomos (presença dos conselhos) e sua força não virá de mecanismos formais de poder, mas de sua legitimidade;
- 3 valorização dos mecanismos de deliberação coletiva que estimulem o entendimento e não a mera conquista do poder, como por exemplo, a deliberação por consenso e não por votação.

A conclusão é que Habermas não propõe a destruição do aparato estatal burocrático, ou do mercado. O que ele sugere é uma democracia processual, uma “soberania em procedimentos” que dê ao sistema o que é do sistema e ao mundo da vida o que lhe pertence (Pinto, 1996, p. 99).

4. O Conselho de Escola sob a ótica da Teoria da Ação Comunicativa

José Marcelino de Rezende Pinto analisa o funcionamento do Conselho de Escola, tido como um espaço propício ao entendimento para a construção de novas relações democráticas, sob a ótica da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas como alternativa à intervenção burocrática e controle judicial nas inter-relações escolares e familiares.

O que se constata, segundo ele, é que o grau de participação depende muito das características individuais de personalidade de cada membro do Conselho de Escola, havendo um consenso de que os pais participam menos.

É de extrema importância a garantia de simetria entre os diversos participantes, num processo comunicativo, de tal forma que cada ator social possa expressar suas pretensões de validade com igual liberdade. Na opinião de José Marcelino de Rezende Pinto, é inegável que o ponto mais crítico para o funcionamento do Conselho de Escola reside exatamente na garantia dessa simetria entre os diversos segmentos.

As decisões geralmente são tomadas pela via do consenso. Do ponto de vista dos processos formais de decisão, o Conselho de Escola vale-se dos mecanismos de busca de consenso entre os seus integrantes, em oposição aos mecanismos burocráticos, mas ressalva-se a inexistência de simetria entre os membros dos diferentes segmentos, na maioria das decisões tomadas pelo Conselho de Escola.

Se no âmbito do Conselho de Escola todos os segmentos são formalmente iguais, no cotidiano da escola não é isso que acontece, existindo fortes vínculos de subordinação entre segmentos distintos, além do “saber técnico” (monopólio de determinadas categorias) que comprometem a simetria; além do mais, José Marcelino de Rezende Pinto constatou em sua pesquisa que depoimentos dos segmentos “internos” e “externos” indicam a total dependência do Conselho de Escola, frente à figura do diretor.

São os mecanismos de alienação e desinteresse que marcam a sociedade capitalista contemporânea e que, para Habermas, acontecem em decorrência da colonização do mundo da vida, pela esfera sistêmica. (...) como cidadão ele se vê, não como criador e constituinte da esfera pública, mas como criatura. A escola não é vista como pública, mas pertencente ao Estado, e o Conselho de Escola não surge enquanto um espaço público autônomo, mas como uma dádiva da burocracia do poder central.

José Marcelino Rezende Pinto afirma também que é escassa a participação das entidades que demonstram pouco interesse em relação ao Conselho de Escola; a única exceção é o sindicato dos professores, mas assim mesmo com uma tímida atuação, limitando-se a estimular a participação de pais nas reuniões. Dos depoimentos, o que ele constata é que esse distanciamento decorre do próprio distanciamento das entidades frente aos representados.

Nesta questão fica evidente o processo denunciado por Habermas de que hoje a cultura, longe do papel de construir uma falsa consciência, tem a função de estabelecer uma *consciência fragmentada* que bloqueia o iluminismo pelo mecanismo da reificação. É somente assim que as condições para a colonização do mundo da vida são dadas (apud Pinto, 1996, p. 145). Esta fragmentação leva o indivíduo a perder a sua capacidade de síntese, e os eventos de seu cotidiano aparecem-lhe como desarticulados entre si, o que desestimula qualquer tentativa de intervenção através de entidades organizadas.

Um outro elemento salientado por Habermas é que as próprias entidades representativas passam por um processo de burocratização que as distancia de suas bases, transformando-se em órgãos autônomos referenciados em meios sistêmicos de coordenação de ação.

À luz da teoria da ação comunicativa, a omissão de assumir o papel de cidadão, o medo de participar, não pode ser entendido como ato da vontade do indivíduo, mas como consequência de um processo mais amplo de colonização do mundo da vida pelos meios diretores dinheiro e poder, que atuam tanto a nível de reprodução material do mundo da vida, como no âmbito da reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e pessoa).

O resultado desse processo de colonização do mundo da vida, no âmbito do cotidiano da escola, é verificado na postura passiva que contamina professores, pais e alunos. Cada qual assume o seu papel, definido pelo mercado ou pelo poder administrativo:-

- ao professor compete o papel de cumprir as metas que a burocracia do Estado estabelece, sem se preocupar se são factíveis ou não, se está havendo aprendizado ou não;
- ao aluno, cumprir o papel de assistir as aulas, realizar as provas, sem se preocupar se o conteúdo apresentado tem alguma significação para a sua vida;

- o aluno trabalhador do ensino noturno espera que a escola lhe assegure o diploma, passaporte para ocupar determinados nichos menos desprestigiados do mercado de trabalho;
- o pai assume o papel de empregado do sistema produtivo, que diante da dificuldade de sobrevivência pouco tempo tem para assumir o papel de cidadão integral que cobra do Estado a educação de seu filho;
- o diretor cumpre o seu papel de agente do poder administrativo na escola.

Dentro da lógica sistêmica, cada um cumpre o seu papel, sem interferir na função alheia, e o sistema educacional anda por si mesmo. Mas conforme os dados do trabalho de José Marcelino de Rezende Pinto, esse sistema não vai bem porque, como aponta Habermas, os mecanismos sistêmicos não servem para regular as esferas do mundo da vida, como é o caso da escola.

O que se constata é a clareza que todos os segmentos têm da importância do conselho e, a despeito de seus problemas e limitações, todas as propostas apontam no sentido de retirar os constrangimentos sistêmicos que mutilam o Conselho de Escola, visando ampliar seu poder enquanto agente de direcionamento da escola

Para Rezende Pinto, é relevante o potencial de aprovação que tem o Conselho de Escola, havendo praticamente o consenso absoluto quanto a sua superioridade frente às formas burocráticas de gestão da escola.

Quando a autonomia do Conselho de Escola é preservada e ele pode decidir sem constrangimentos sistêmicos, se configura certamente como um espaço público autônomo capaz de alcançar o entendimento através de meios lingüísticos que caracterizam a ação comunicativa.

Procuraremos no próximo capítulo discutir, a partir de uma pesquisa empírica sobre o Conselho de Escola, em que medida se tem chegado a isto.

CAPÍTULO IV

A PARTICIPAÇÃO FORMAL NA ESCOLA

1. Mudança no Conselho de Escola

1.1. Alterações na estrutura legal

Os Decretos nº 10623 de 26.10.77 e nº 11.625 de 23.05.78 que aprovam o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus, respectivamente, definem que “a direção da escola é núcleo executivo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar”, estabelecem como integrante da direção da escola o diretor e o assistente de diretor, tendo como *órgão consultivo* o Conselho de Escola.

Sob a presidência do diretor, os Conselhos de Escolas de 1º grau eram integrados pelo assistente de diretor de escola, coordenador pedagógico, orientador educacional, um professor representante de cada uma das séries, orientador de educação moral e cívica, secretário de escola e o representante da Associação de Pais e Mestres. As escolas de 2º grau incluíam em seus conselhos dois representantes do corpo discente e a representação observava “a proporção de um para cada cinco professores respectivamente das partes de educação geral e formação especial, eleitos anualmente por seus pares, garantida a representatividade das diferentes áreas curriculares”.

Atendendo à reivindicação do magistério paulista, a Lei Complementar nº 375 de 19 de dezembro de 1984, alterou a Lei Complementar nº 201/78 e estabeleceu a *natureza deliberativa* do Conselho de Escola que passa a ser presidido pelo diretor de escola e integrado pelo coordenador pedagógico, orientador educacional, secretário de escola, um representante do corpo docente por série, um representante do corpo discente da 8ª série do 1º grau, um representante por série do 2º grau e representante dos funcionários da escola.

As atribuições estabelecidas pelo regimento comum das escolas estaduais para o Conselho de Escola permaneceram inalteradas, porém, agora em caráter deliberativo (inciso V do artigo 67-B).

O estatuto do magistério, Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985, consagra, em seu artigo 95, o Conselho de Escola deliberativo e amplia a participação de pais e alunos, estabelecendo a paridade em relação ao número de conselheiros representantes dos especialistas, professores e funcionários.

O Comunicado SE de 31.03.86 sobre o Conselho de Escola estabeleceu que:

(...) As mudanças mais significativas e que conferem ao Conselho de Escola o direito de participar do cotidiano da unidade escolar, na medida em que ele se configura em um fórum de expressão e decisão, são as seguintes:

- a natureza deliberativa se concretiza nas atribuições do Conselho de Escola;
- a nova constituição proposta assegura uma participação paritária dos segmentos da 'comunidade escolar', isto é, 50% dos membros são alunos e pais, os outros 50% estão divididos entre os docentes (40%), especialistas (5%) e funcionários (5%).

Ao ser atribuído poder de decisão a todos os segmentos integrantes da unidade escolar, compartilham-se com o diretor os esforços na busca de respostas coletivas aos problemas que a escola enfrenta.

Assim, a responsabilidade pela política administrativa, financeira e pedagógica da escola, em consonância com as normas legais e diretrizes da Secretaria da Educação, passa a ser de todos. Fomos buscar nos marcos consolidados das escolas, as possíveis mudanças advindas dessa significativa alteração ocorrida na estrutura legal dos conselhos.

1.2. Conselhos Deliberativos – 13 anos de história

Antes de mais nada, na tentativa de realizar esse resgate histórico, é preciso considerar que as nossas escolas não desenvolveram a prática de documentar as suas realizações, talvez por inexistirem na consciência de seus gestores como organismos sociais com vida própria, ou pelo caráter histórico e cultural de não registrar para não consolidar memória, principalmente quando se tratar de experiências de participação popular bem sucedidas ou não, ou ainda, pela eterna falta de tempo em virtude da urgência nos prazos de atendimento das tarefas administrativas, contentando-se apenas com o estritamente necessário e assim mesmo no limite do exigível. A forma usualmente prescrita é o registro no livro de atas muito pouco esclarecedoras, sem nenhuma preocupação com o relato do processo de participação e de tomada de decisões de todos os agentes envolvidos, atendendo-se apenas à apresentação dos assuntos a serem discutidos e as soluções encontradas. Mas mesmo assim constituem-se nos únicos testemunhos legais desse breve processo histórico. Um exercício de interpretação poderá ajudar-nos na constatação de que a mudança foi acertada, acreditando, pois, que o que realmente faltava para uma efetiva participação da comunidade no cotidiano escolar, era a transformação do *caráter consultivo*

dos conselhos e em *caráter deliberativo*⁴, ou não. É o que, a seguir, nos propomos a desenvolver, a partir da análise das atas das reuniões dos conselhos de três escolas da rede pública de ensino.

1.2.1. O caso do Conselho da escola “BC”

Essa escola, pela sua localização central em um município com 54.586 habitantes –IBGE, subsele de região agrícola, pelo seu grande porte, sua arquitetura tradicional e sua história que carrega o status de Instituto de Educação, apresenta demanda muito concorrida no atendimento a 1.620 alunos do ensino médio, principalmente no noturno, onde 85% deles trabalham como comerciários ou autônomos.

Nessa escola foram elaboradas 57 atas e discutidos principalmente 68 assuntos durante esse período de 13 anos, numa média de 4,4 reuniões por ano (pouco acima do mínimo exigido pela legislação que é de uma reunião ordinária por bimestre), distribuídas irregularmente, pois em determinados exercícios letivos foram realizadas 8 reuniões, como o período entre 1994 e 1995, e ano em que não foi realizada ou registrada nenhuma reunião, a exemplo de 1987.

Os cinco principais motivos que justificaram a convocação dessas reuniões, na sua totalidade pela direção da escola⁵, e que responderam no cômputo geral por 60,2% dos assuntos discutidos, foram esses:

Assuntos discutidos	Frequência
1- eleição do conselho de escola	14,7%
2- referendo para o coordenador pedagógico	14,7%
3- faltas disciplinares de alunos	11,7%
4- exigência do uniforme escolar	10,3%
5- alteração no calendário/reposição de aulas	8,8%

⁴ O conselho de escola permaneceu por oito anos, no período compreendido entre 1978-1985, com função exclusivamente consultiva, e só a partir de 1986 e que adquire também a função deliberativa.

⁵ As reuniões do conselho de escola podem ser convocadas pelo diretor da escola, ou por um terço de seus membros. No segundo caso denota que a comunidade escolar apreendeu o sentido do Conselho como instrumento de democratização da gestão escolar e o utiliza como direito concedido e legitimado. Mas isso acontece minimamente, pois na grande maioria dos casos elas são convocadas pelo diretor da escola e quase sempre para referendar decisões previamente discutidas.

Quanto ao primeiro tema, a eleição dos representantes dos segmentos parietários que compõem a diretoria do conselho, as escolas poucas dificuldades tiveram em contar com a presença física dos pais; o problema maior se apresenta no momento da escolha de representantes de segmentos, pois, se omitem alegando falta de preparo ou de tempo para o exercício da função, restringindo o número de representantes, quase sempre as mesmas pessoas, muito próximas da direção da escola e que se revezam nos diferentes cargos por diversas eleições.

A luz da teoria de Habermas, esse processo decorre da colonização do *mundo da vida* (pano de fundo de um consenso cultural anterior) pelos meios diretores *dinheiro* e *poder*, na esfera da vida privada e traz como consequência o esvaziamento do papel de cidadão, gerando alienação e desinteresse em participar da resolução de problemas que lhe dizem respeito, processo facilitado pelo controle dos meios de comunicação, pelo mercado e pelo Estado. O desinteresse é que garante a perpetuação dos meios sistêmicos de dominação em esferas de atuação onde eles só tendem a causar patologias (*apud* Pinto, 1996, p. 151).

Quanto ao segundo tema, o professor candidato à função de coordenador pedagógico, inicialmente é submetido a uma avaliação formal, organizada pela Diretoria de Ensino e, em sendo aprovado, elabora um plano de trabalho em consonância com a proposta pedagógica da escola para ser submetido, em seguida, à apreciação de seus pares e, passando por essa etapa, tem finalmente o seu nome referendado pelo Conselho de Escola.

A elaboração, ou alterações no calendário escolar, o quinto tema, que acontece em virtude de reposição de aulas, sempre são minuciosamente normatizadas por resoluções da Secretaria da Educação e limitadas pelo compromisso de cumprir integralmente os duzentos dias letivos, totalizando a carga horária exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Além do mais, contemplam também a acomodação de interesses dos departamentos municipais de educação com o transporte de alunos e com a merenda escolar.

Nesses três assuntos apresentados (1, 2 e 5) muito pouco sobrou para o Conselho de Escola exercitar sua autonomia para deliberar, demonstrando muito mais um desempenho ritualisticamente formal e referendador de medidas prescritivas, com nuances superficiais de participação democrática pela comunidade escolar.

No caso da disciplina de alunos, terceiro tema, esse Conselho de Escola nunca alternou suas decisões; se foi convocado para disciplinar, puniu em todas as vezes,

aplicando desde o remanejamento de turno até a transferência compulsória para até cinco alunos de uma só vez e no mesmo episódio.

. Outro fato que mostra que o Conselho de Escola tem se comportado de maneira excessivamente oficial ocorre quando o diretor convoca reunião do conselho para decidir sobre a cessão das instalações físicas da escola, para grandes encontros de grupos organizados em períodos de recesso, feriados ou férias escolares. Nesses casos, o Conselho de Escola quase sempre abdica do poder de decisão, substabelecendo para a direção da escola, desistindo assim de suas atribuições, centralizando novamente a tomada de decisões que, para ser democrática, deveria ser compartilhada.

São mecanismos de alienação e desinteresse que marcam a sociedade contemporânea e que para Habermas, surgem em decorrência da colonização do mundo da vida pela esfera sistêmica (...), como cidadão ele se vê não como criador e constituinte da esfera pública, mas como criatura. A escola não é vista como pública, mas como pertencente ao Estado, e o Conselho não é entendido como um espaço público autônomo de participação simétrica, mas como uma dádiva da burocracia do Estado. (apud Pinto, 1996, p. 114)

No caso da exigência do uso do uniforme, quarto tema, a legislação pertinente proíbe - Lei nº 3.913 de 14.11.1983, § 1º, inciso V. Os diretores da da escola não têm aceitado, pois entendem que a utilização obrigatória facilitaria o trabalho dos inspetores de alunos que logo identificariam a presença de estranhos no meio do alunado. Como medida de segurança e também na tentativa de estabelecer o que é “moralmente aceitável” quanto ao comprimento das saias, largura das bermudas, e dos modelos das blusas, a direção dessa escola sempre tentou emprestar às situações que atende aos seus interesses, uma parcela de soberania, que o conselho não tem, buscando respaldar, no apoio da comunidade, decisão que contraria normas sistêmicas.

1.2.2. O caso do Conselho da escola “CT”

Essa escola situa-se num pequeno município com 5.186 habitantes (IBGE) e economia agrícola baseada no cultivo da cebola, cana-de-açúcar, milho e pecuária. Atende em três turnos 783 alunos, sendo 478 no ensino fundamental - ciclo I e 305 no ensino médio:

Os alunos provenientes da zona rural, são agrupados nos períodos da manhã e noite, para facilitar o transporte. Apresentam certas dificuldades de

aprendizagem em virtude de caminhar por longos percursos, alimentação irregular e inadequada e principalmente pelo cansaço excessivo de quem trabalha na roça.

Os que residem na cidade e estudam no noturno são, na sua maioria, trabalhadores volantes, assalariados e domésticas, pertencem a famílias de baixa renda e precisam trabalhar para contribuir com o orçamento doméstico.

Os alunos da zona urbana, período da manhã, pertencem às famílias de melhor poder aquisitivo, são filhos de comerciantes, bancários e funcionários públicos que já têm o hábito de acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos.

No período da tarde a clientela é bastante heterogênea, sendo seus familiares desinteressados, o que compromete o rendimento escolar e a perspectiva de prosseguimento de estudo desses alunos⁶.

Essa foi uma das escolas da Diretoria de Ensino que mais reuniu o seu Conselho de Escola, realizando em 13 anos, 83 reuniões numa média de 6,4 ao ano. Em algumas das vezes a própria reunião para eleição do Conselho de Escola foi realizada por segmentos de representação, aliás o que é previsto pela legislação, gerando quatro encontros até a concretização final de cada processo eletivo.

Na totalidade das reuniões convocadas pela direção, foram discutidos 88 assuntos, sendo que a somatória dos cinco principais totalizaram um percentual de frequência de 76,10% do que foi colocado em pauta. Foram esses os assuntos:

Assuntos discutidos	Frequência
1- indisciplina de alunos	25,0%
2- eleição para a diretoria	23,9%
3- participação em projetos da administração	10,2%
4- alteração no calendário e reposição de aulas	9,1%
5- referendo ao nome do coordenador pedagógico	7,9%

⁶ Extraído do documento Plano de Gestão para o ano de 1999, dessa escola, no subtítulo - *caracterização da cliente*.

Analisando aspectos que diferenciaram as deliberações dos conselhos das duas escolas até aqui apresentadas, só destacamos que a escola 'PC' conferiu mais importância aos projetos da Secretaria da Educação e resolveu a seu modo, ou mais sutilmente, os problemas de uso obrigatório de uniforme, tornando desnecessário o apoio do Conselho de Escola. Quanto à indisciplina, em apenas 9% dos casos apresentados para decisão coletiva o Conselho dessa escola absolveu os alunos considerados infratores; nos outros 91% dos casos, puniu.

Concluimos serem, muito parecidas as decisões tomadas pelos conselhos dessas duas escolas, embora sejam escolas com características diferentes, situadas em municípios distantes e com pouquíssima interação entre os seus gestores e professores e nenhuma entre seus alunos e familiares. Isso nos faz acreditar que a semelhança do que praticam os conselhos não é mera coincidência, mas prescrição do centro de decisões do sistema escolar.

À luz da teoria da ação comunicativa (que surge como uma interação de no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento) a omissão de assumir o papel de cidadão, o medo de participar, não pode ser entendido como ato da vontade do indivíduo, mas como consequência de um processo mais amplo de colonização do mundo da vida pelos meios diretores mercado e poder, que atuam tanto a nível de reprodução material do mundo da vida, como no âmbito da reprodução de suas estruturas simbólicas- cultura, sociedade e pessoa. (apud Pinto, 1996, p. 151)

1.2.3. O caso do Conselho da escola “VF”

Localizada também em um pequeno município com 8.704 habitantes (IBGE), de economia essencialmente agrícola baseada no cultivo do abacaxi, manga e laranja, além da cana-de-açúcar, sericicultura, cereais e pecuária.

Após o processo de reorganização da rede pública de ensino, essa escola passou a ser a única do município no atendimento a 645 alunos do ensino fundamental - ciclo I, em 22 classes e mais duas rurais multiseriadas com 33 alunos.

Seus alunos são provenientes de todas as camadas sociais, com acentuada diferença no nível socioeconômico, mas predominando as famílias de baixa renda,

residentes nos núcleos habitacionais próximos à escola. Há também significativo número de alunos que, por dependerem de transporte público em longos e demorados percursos de estradas de terra, apresentam comprometimentos tanto na frequência quanto na aprendizagem. No entanto, o comparecimento dos pais às reuniões, eventos ou quando solicitados pela direção ou pelos professores, para tratar de assuntos relativos ao rendimento escolar de seus filhos, ou mesmo relativo aos interesses da escola, é bastante expressivo.⁷

Essa é uma das escolas da regional de ensino que pouco reuniu o seu Conselho de Escola, pois, em 13 anos, realizou apenas 35 reuniões, numa média de 2,7 reuniões por ano, para tratar principalmente de 37 assuntos que, classificados por número de incidência, estiveram presentes em 81,60% das agendas:

Assuntos discutidos	Frequência
1- eleição do conselho de escola	27,0%
2- referendo ao nome do coordenador pedagógico	22,0%
3- participação em projetos da administração	13,5%
4- solicitação do projeto escola-padrão	11,0%
5- alteração de calendário e reposição de dias letivos	8,1%

Das escolas pesquisadas, só nessa é que conseguimos encontrar registros de atas do período de 1978 a 1985, quando o conselho era exclusivamente de natureza consultiva. Enfocando os assentamentos desse período, observamos que em virtude da mudança ocorrida na estrutura legal do conselho, que passou a ter função deliberativa, começou a surgir, embora incipientemente, uma consciência do real papel que uma instituição como essa deve representar no processo de democratização e aperfeiçoamento das instituições sociais. Durante esse oito anos, foram realizadas apenas 14 reuniões, numa média de 1,75 ao ano para discutir 16 assuntos, com preponderância em apenas três temas - 75,1%:

⁷ Extraído do documento Plano de Gestão para o ano de 1999, dessa escola, no subtítulo *caracterização da clientela*.

Assuntos discutidos	Frequência
1- eleição do conselho de escola	43,8%
2- aprovação do relatório final	18,8%
3- homologação do substituto do diretor	12,5%

Notamos que as primeiras intenções foram as de utilizar o Conselho de Escola fundamentalmente como controlador do processo, através da participação dele na elaboração do relatório final de atividades desenvolvidas pela escola, prática que embora exigida é pouco realizada, e também com a função de referendar o nome do professor escolhido previamente para compor eventualmente a equipe de gerenciamento da escola.

Mas é inegável que aconteceram avanços, pois o número de reuniões, longe de ser o ideal, aumentou. Sem perder as características que marcaram o período anterior, a equipe escolar através do conselho teve oportunidade de optar pela adoção de projetos propostos pela Secretaria da Educação como PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança- (ampliando a permanência da criança na escola para atividades de formação), Projeto de Reforço e Recuperação (para alunos com defasagem na aprendizagem) e Projeto de Flexibilização Curricular (concentração semestral de disciplinas na matriz curricular, propiciando aumentar a interação professor-aluno) e por alterações no calendário escolar, que envolvem transporte de alunos e mudanças na rotina da organização do tempo das famílias, contando com a representação de todos os segmentos envolvidos.

O Conselho de Escola também foi utilizado, principalmente como apoio da comunidade, para reivindicar dos órgãos centrais a inclusão dessa escola no Projeto Escola-Padrão que era disponibilizado a limitado número de unidades de ensino por município. Já que era do interesse dessa escola, (a outra escola do município havia sido incluída anteriormente, e nesse caso o projeto escola-padrão⁸ fazia a diferença na competição entre elas) o Conselho foi várias vezes acionado para pressionar as autoridades políticas educacionais por esse benefício.

De resto, no nosso entendimento, a história da gestão dessa escola sempre foi marcada por administrações fortes, que viam, talvez, na participação mais intensa do conselho, ingerência nas relações de poder da escola, interferência na tomada

⁸ Reforma educacional realizada pela Secretaria da Educação a partir de 1991, em pequeno número de escolas da rede pública de ensino, que por conceder mais autonomia financeira e pedagógica e melhor salário aos professores das unidades de ensino contempladas com o “projeto escola-padrão”, era muito disputado pelas comunidades escolares.

individualizada e centralizada de decisões e comprometimento do nível de eficiência da estrutura organizacional formalmente instalada.

1.3. Alterar para não mudar

A nossa dedução, após analisar as atas das reuniões dos conselhos dessas três escolas em pauta, é que poucas mudanças de fato ocorreram no cotidiano das escolas com a modificação na função dos conselhos, pois, essas alterações situaram-se no nível dos meios de comunicação deslingüísticos (poder da burocracia e gestões orientadas para o sucesso) e pouco contribuíram para o incremento de ações voltadas para o entendimento mútuo, para o consenso e para a democratização das relações sociais no interior das escolas.

É preciso considerar as potencialidades intrínsecas do Conselho de Escola, desde que ele atue com autonomia, dentro de uma lógica mais informal muito mais que as formas burocratizadas de gestão do sistema escolar, o Conselho de Escola possibilita a interação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar e auxilia na resolução dos problemas do cotidiano escolar.

Habermas recomenda a desregulamentação e desburocratização do processo pedagógico, pois, os processos formativos que têm lugar na família e na escola acontecem pela via da ação comunicativa e devem ocorrer independente de qualquer regulação legal. A lei deve ter um papel meramente complementar nas áreas de ação socialmente integradas. Esse processo de excessiva regulamentação coloca em risco a liberdade pedagógica e a iniciativa do professor, assim como leva à despersonalização, inibição da inovação, perda de responsabilidade e imobilismo.

Os diversos atores sociais assumem o desempenho de seus respectivos papéis, definidos pelo mercado ou pelo poder administrativo:

- o professor desempenha o papel de cumprir as metas que a burocracia do Estado estabelece, sem se preocupar se são factíveis ou não, se está havendo aprendizado ou não;
- o aluno, cumpre o papel de assistir as aulas, realizar as provas, sem se preocupar se o conteúdo apresentado tem alguma significação para a sua vida;
- o aluno trabalhador (ensino noturno) espera que a escola assegure-lhe o diploma, passaporte para ocupar determinados nichos menos desprestigiados do mercado de trabalho;

- o pai assume o papel de empregado do sistema produtivo, que diante da dificuldade de sobrevivência pouco tempo tem para assumir o papel de cidadão integral que cobra do Estado a educação de seu filho;
- o diretor, cumpre o seu papel de agente do poder administrativo na escola. (Pinto, 1996, p. 151-2)

Dentro da lógica sistêmica, cada um cumpre o seu papel sem interferir na função alheia, e o sistema educacional anda por si mesmo; mas como os dados e a realidade mostram, esse sistema não vai bem porque, como aponta Habermas, os mecanismos sistêmicos não servem para regular as esferas do mundo da vida, como é o caso da escola.

Considerando talvez a “territorialização” citada por João Barroso (1996, p. 5-8), a autonomia da escola numa outra lógica “a mobilização dos diferentes actores sociais no sentido de empreenderam uma acção colectiva de suporte ao desenvolvimento de uma educação baseada nos princípios da solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional “e dentro de uma autonomia construída e não decretada”, possa constituir-se no início do processo da verdadeira democratização da escola pública.

“Claro que se tratam de simples propostas e fica por analisar o modo como podem ser postas em prática...” – João Barroso.

A Teoria da Ação Comunicativa pode constituir-se nesse modo. Acreditamos.

2. O que pensam os teóricos

Pouco se fez e pouco se escreveu a respeito do funcionamento do Conselho de Escola, estruturado como um canal oficial capaz de estimular e organizar a participação popular na intenção de democratizar as relações pedagógicas nas escolas da rede pública. Ou a intenção nunca foi tão intensa, e o objetivo era apenas mantê-la só como intenção, ou o canal não se mostrou apropriado para o fim, ou ainda, as pessoas capazes de viabilizá-la não entenderem sua finalidade ou não a aceitaram e, continuam acreditando que transformações acontecerão unicamente por alterações nas estruturas formais do poder.

Três teóricos analisaram as reais possibilidades do Conselho de Escola como canal de participação popular no processo de democratização da escola pública. Maria Raineldes Tosi, Vitor Henrique Paro e José Marcelino de Rezende Pinto. Sob suas

respectivas óticas e realidades pesquisadas e vivenciadas, ofereceram as suas contribuições por ocasião do *V Congresso Paulista de Formação de Educadores*, realizado em Águas de São Pedro, em novembro de 1998. A essas brilhantes análises tento emprestar as minhas observações a partir de uma experiência vivida em outra realidade.

Tosi (1999, p. 173-208 *passim*) começa lembrando que o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus criou o Conselho de Escola, com a função de apoiar como órgão consultivo as decisões do diretor da escola e que, a partir do governo Montoro, (1983) teve as suas funções ampliadas também para deliberativas. Essa ampliação das funções do Conselho de Escola ocorreu pela pressão das lideranças dos sindicatos do magistério aliadas ao caráter descentralizador dessa administração estadual.

Adiantaríamos que a intervenção mais radical e mais inovadora dessa gestão, foi a criação e implantação dos Escritórios Regionais do Interior (depois transformados em ERPLAN –Escritório Regional de Planejamento e depois em ERG –Escritório Regional de Governo) em cada região e sub-região administrativa do Estado, com a função de discutir, nas e com as bases, propostas de administração e políticas de desenvolvimento adequadas às expectativas da população de cada região. Em virtude principalmente da ausência de uma cultura participativa e a forte presença de uma política clientelista, esses espaços não atenderam aos objetivos previstos. Com o preenchimento de cargos e funções entre seus simpatizantes, eles serviram para reforçar os núcleos eleitoreiros regionais do partido político no poder que, por inoperância de propósitos, caíram em descrédito pela população sendo desativados nos primeiros momentos do governo Covas. É bom registrar também que esse governo tem realizado, principalmente na educação, o desmonte da estrutura administrativa do Estado, em nome da racionalização, além de não ser muito afeito à participação da população em suas decisões, justificando que a população foi consultada e aprovou o seu plano de trabalho quando o elegeu.

O que contribuiu decisivamente para o insucesso dessa experiência foi principalmente o comportamento dos “mandatários máximos” de cada município que sentiram na possibilidade de compartilhar o poder, a impossibilidade de atender a seus compromissos de campanha que sempre se transformaram em metas de realizações de seus mandatos.

Discutir na própria região com autoridades locais, líderes comunitários e representantes da burocracia central, os problemas de seu município, segundo sua ótica e suas promessas, nunca entusiasmou muito aos senhores alcaides. Eles se sentiam muito mais autoridades quando eram recebidos pelo próprio governador na sede do governo

central e de lá traziam as conquistas, quase sempre pacotes embrulhados, para o município, que eram imediata e ostensivamente divulgadas pela imprensa regional, ligando o tamanho do benefício à proporção do prestígio do gestor local.

Não tenho dúvida em afirmar que foram eles, as autoridades legalmente constituídas como representantes do povo, da velha e boa democracia representativa, os maiores responsáveis pelo abortamento precoce dessa experiência pioneira de descentralização e participação. Depois disso, a questão da gestão e do planejamento readquiriram, como aliás nunca perderam, característica extremamente centralizadora, perdendo as comunidades regionais talvez a oportunidade mais significativa e ampla, implantada pela burocracia estatal de participação mais direta na administração de políticas públicas. Muito embora tendo consciência de que se tratava também de ampliação e modernização da burocracia estatal como forma de controle e de poder, mesmo assim é lamentável, pois acreditamos que todas as oportunidades devem ser aproveitadas, todos os espaços preenchidos e todos os canais utilizados. Quando isso acontece, alguns avanços sempre ocorrem e o mais desejado deles aponta para a possibilidade de mudança da velha democracia representativa (atualmente não tão boa assim) para a democracia do tipo participativa.

Quais as similaridades existentes entre a experiência dos Escritórios Regionais de Planejamento e os Conselhos de Escola com função deliberativa?

Acreditamos que são muitas, mais do que aparentam. Ambos se constituíram como canais formais de participação sendo implementados na mesma época e sob a mesma orientação política ideológica, parte por conquista da população e parte por interesse de um outro modelo de administração que ora se implantava atendendo as expectativas de um novo contexto.

Tosi afirma em sua análise que, não obstante a função do Conselho ter sido ampliada, as tarefas administrativas do diretor permaneceram as mesmas. Indagamos as razões das tarefas do diretor terem permanecido as mesmas considerando a alteração estrutural no sistema de gestão. E a essa indagação acrescentamos outras: será que ele sempre esteve envolto no atendimento a um sem número de tarefas de ordem normativas e pouco pôde se dedicar ao desenvolvimento da política escola-comunidade? Será que compartilhar o poder com o Conselho de Escola implica em perder a autoridade, ou melhor ainda, diminuir a intensidade do brilho de seu poder, como no exemplo dos prefeitos municipais e os escritórios regionais de governo?

Sem elementos concretos para decidir por uma ou outra indagação, achamos melhor transferir essa tarefa e a de quantificar o que é mais e o que é menos, para outras oportunidades e pessoas, sugerindo também enfocar o desempenho do papel do diretor como facilitador de uma gestão participativa; e aí talvez, redefinir ou construir um outro desenho para suas funções. Mas antes disso, é imprescindível o desenvolvimento de outras competências, com destaque para a política.

Tosi acrescenta ainda que o Conselho de Escola tem a função de evitar que problemas atinjam esferas administrativas superiores. Será que a intenção é simplesmente desafogar os canais competentes de tantos problemas de menor significado para a burocracia central, ao mesmo tempo que, ao descentralizar determinadas decisões, o custo da solução ser assumido pela própria comunidade desobrigando os cofres públicos? Ou existem outras intenções?

Acreditamos que a o mais importante para o processo democrático é que os problemas sejam equacionados de maneira consensual e na presença de quem os denuncia ou sofre as suas conseqüências e principalmente no local de ocorrência. No mínimo, haveria mais rapidez, assim como maior probabilidade de soluções convenientes e também a certeza da adequação dessas ações ao projeto mais geral da comunidade, deixando de ser pontuais como são hoje.

Observa também Maria Raineldes Tosi que os pais desconhecem os meandros legais, participando somente com a sensibilidade que a educação dos filhos lhes proporciona. Esses meandros legais são entendidos como a complicada teia de regulamentação que a burocracia do sistema utiliza para manter inalterada sua relação de dominação e poder, ou no sentido de conhecer detalhadamente a função da escola e as possibilidades de participação em seu funcionamento, apesar de sua complexa estrutura. Quanto à burocracia própria do sistema, políticas de descentralização podem minimizá-las; e quanto ao funcionamento da escola, poderá ser democratizado pela otimização na utilização dos espaços ou canais de participação já amplamente consignados nas legislação e nos projetos pertinentes. Mas participar verdadeiramente implica primeiro em conhecer, e se os pais não conhecem, essa é a primeira tarefa para o gestor ou para a escola que pretende a participação da população.

Por fim, registra que as decisões são discutidas em grupos restritos, apenas pelos representantes dos segmentos. Estamos novamente diante da crise da democracia representativa e da falta de credibilidade nos representantes. Mesmo quando eleitos por seus pares, o que normalmente não acontece, ou pela indisponibilidade de tempo ou por se

sentirem despreparados para o desempenho da função, eles são indicados entre os mais próximos, exercitando o poder da “democracia”. O caminho não é um só e passa por gestar no grande útero das escolas (fechado por ocasião da ditadura militar) verdadeiros representantes compromissados com a questão social e a causa das camadas populares ou criar todas as condições necessárias para a transformação da democracia representativa em democracia participativa., e não esperar para isso o surgimento de um novo Rousseau, que viu a impossibilidade de todos participarem das decisões, quando como alternativa propôs a representatividade.

Paro (1999, p. 209-18 *passim*) coloca como maior problema o fato de o conselho existir geralmente desconectado de uma política mas ampla e mais séria de democratização da escola “evidenciando mais a sua face burocrática do que a sua inspiração democrática”.

Para reverter isso, propõe a necessidade de uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola, bastando para isso que ela cumpra a função de atualização histórica-cultural dos indivíduos, dentro de uma concepção de mundo que vê o homem como ser histórico, autocriador de sua humanidade em relação com a natureza e com os demais seres humanos. Nessa relação, o homem deve conduzir-se de forma dialógica com seus semelhantes, mantendo com eles a condição de sujeito e construir através do trabalho sua própria liberdade. Acrescentamos que a questão dialógica e do sujeito é possível construir a partir da proposta de uma outra teoria. Mas a questão da construção da liberdade e da autonomia através do trabalho, numa sociedade onde ele não mais existe para todos, em virtude da radicalização das políticas econômicas que têm privado milhões de criaturas principalmente jovens da posse do único instrumento capaz de dar conta da construção do mundo segundo um projeto social mais solidário, implica urgentemente em mobilizar a sociedade civil para exigir da sociedade política o mínimo de regulamentação e humanização nas políticas econômicas para garantir alguma forma de trabalho para todos.

A escola poderá contribuir, tomando consciência de que uma das competências pouco enfocadas até hoje na sua ação pedagógica, por inocência, por omissão ou por despreparo, é a competência política.

Paro acredita que para isso as escolas deveriam ser administradas de forma democrática, diferente da empresarial, onde vigorariam prioritamente relações competitivas de produção e deveriam levar em conta os interesses da comunidade para a qual foram criadas e devem servir. Da forma como está colocado acreditamos que foi debitado um

crédito excessivamente grande à gestão escolar, e que ela por si só será capaz de definir um perfil para toda a escola na totalidade da comunidade intra e extra. É certo que a administração tem um peso considerável, mas a escola não será democrática enquanto todos os seus atores não estiverem convencidos disso. E essa deve se constituir prioritariamente em uma tarefa política-pedagógica da escola tanto no interior quanto no exterior das salas de aula.

Paro denuncia, indignado, a falta de consciência do caráter público dessas instituições, quanto ao atendimento aos seus usuários. Acrescentaríamos que não são essas as únicas instituições, nem isso se constitui em um fato isolado dentro delas e que possa ser resolvido com técnicas ou métodos de gerenciamento do tipo “qualidade total”. Seriam sinais de falência das instituições prestadoras de serviços à população visando mesmo a sua privatização? É o Estado mínimo que se manifesta e avança arditamente? Mas as instituições em outras épocas já foram diferentes dessas? Não, nunca foram. Sempre foram escolas do Estado e para o Estado, nunca escolas da comunidade e para a comunidade. E o Estado liberal é esse ente poderoso e desprezível para a maioria da população e incorporado dessa forma por quem o representa por todos os seus tentáculos, onde quer que se encontre. E mais, quem o incorpora dessa forma, não é também por lealdade a ele, mas principalmente também por ser desprezado por ele; talvez uma forma de reação, mas atingindo e afastando injustamente quem mais precisa dele.

Paro se preocupa com o pai calado nas reuniões, com o pai ‘não sujeito’ com o pai-objeto, que se comporta dessa forma, por ser assim também tratado em outras instâncias. Diríamos que realmente esse pai é um estranho num contexto onde impera a lógica da burocracia e do mercado, alheias à lógica do mundo de sua vida. A permanecer a hegemonia dessa lógica, haverá, infelizmente, a reificação de seu comportamento passivo.

Afirma Paro que as relações conflituosas na escola não têm como causa o conselho. Elas apenas são explicitadas através do conselho, o que constitui uma qualidade.

Novamente, concordamos em princípio, mas a idéia recorrente do conselho como canal que explicita os conflitos escolares não se constatou em nosso trabalho. As atas de reuniões dos Conselhos das escolas pesquisadas, muito pouco, ou quase nada trazem de registros quanto aos interesses dos diferentes segmentos; tal fato é lamentável, porque os conflitos realmente existem e só poderão ser equacionados se realmente forem analisados e discutidos, e para isso precisam ser expressados formalmente e não dissimulados na tentativa de manter uma pseudo harmonia que não é própria das escolas públicas. Ademais,

em sua grande maioria, o registro de situações de conflito na escola é freqüentemente encaminhado através de procedimentos pouco formais.

Quanto ao diretor, Paro acredita que, por ter de prestar contas de suas ações para o Estado, e temendo que a escola possa lhe fugir das mãos,⁹ ele acaba por se posicionar em contraposição como ente desse Estado e não da comunidade, o que dificulta enormemente o funcionamento do conselho, que existe para auxiliá-lo, e acaba se transformando num encargo a mais.

O Conselho de Escola passa a depender quase que exclusivamente da vontade do diretor que detém autoridade suficiente para inviabilizar o seu funcionamento ou, o que temos verificado mais, *amornar* o seu funcionamento, em virtude principalmente do desconhecimento ou ainda da falta de credibilidade em suas possibilidades. A nosso ver, a função do Conselho de Escola, mesmo revestida de formalidades, deveria estar além do auxílio e da colaboração prestadas ao diretor na difícil tarefa de administrar a escola. Da forma como foi colocado dá realmente a impressão de execução de tarefas, e nesse modelo, elas são prescritas, confirmando uma vez mais a participação do tipo utilitária, que pouco acrescenta ao processo de emancipação.

Paro propõe como solução dotar o Conselho de Escola de funções diretivas, que passaria a dirigir a escola em co-responsabilidade com o diretor, ficando assim menos vulnerável, podendo tomar medidas mais ousadas, pois uma pessoa sozinha pode estar sujeita a ser punida pelos escalões superiores.

Medidas ousadas pouco têm acontecido, deveriam ser mais freqüentes, pois tudo o que acontece na escola se processa dentro dos limites das normas, e para isso a burocracia central tem apresentado fertilidade e disposição incrível de emití-las diariamente e comunicá-las rapidamente a toda a rede, utilizando os meios eletrônicos mais eficazes, por conta da racionalização e da modernização, o que não deixa de ser desejável pela rapidez de informações, mas indesejável como instrumento de controle.

Ações tão ousadas que pudessem levar seus propositores a punições, não acontecem na formalidade do Conselho de Escola, porque além de se posicionar mais como Estado e menos como comunidade, o respeito à legalidade é muito maior do que no diretor que tem consciência dela e utiliza-a dentro dos limites permitidos. O Conselho de Escola não apresenta o mesmo nível de consciência e, por isso, move-se timidamente no interior das escolas com muito receio, temeroso até, o que é próprio de quem não conhece

⁹ Paro está se referindo a um Conselho muito atuante, capaz de ameaçar o comando centralizado e unificado do gerenciamento da escola, o que não é próprio de nossa realidade.

sua real função. Mas a própria legislação, se não confere soberania, concede um limite de autonomia e mesmo assim, essa que seria produtivo utilizar, não é aproveitada.

Paro acrescenta ainda que, na prática, o Conselho Diretivo, formado entre 20 a 40 pessoas mais o diretor, não teria a agilidade necessária para resolver os problemas do cotidiano escolar, devido principalmente à lentidão, morosidade, ou dificuldade de reunir tanta gente, por tantas vezes. Esse é um argumento perigoso e sempre tem aparecido fundamentado o discurso da racionalidade técnica, o que acreditamos não ser o caso, mas é preciso ponderar, ser não, por conta da produtividade e qualidade nos serviços, compromete-se o processo de democratização do ensino.

Para resolver isso, a solução proposta por Paro é um colegiado diretivo restrito, formado por quatro coordenadores (administrativo, financeiro, pedagógico e comunitário) e um Conselho de Escola, com a função de traçar, através do planejamento, as grandes metas educativas da escola, além de fiscalizar as ações do Conselho Diretivo. O coordenador administrativo não teria o papel que desempenha hoje o diretor, seria apenas um a mais, o seu presidente por um certo período, com mandato eletivo e dividindo com os outros o comando da escola.

Admitimos que assim poderia haver uma descentralização e uma desconcentração de poder na escola. Será que não se trata da criação de tarefas e funções? Isso tem pouca chance de se viabilizar dentro dos novos padrões de gerenciamento praticados pela Secretaria da Educação que prioriza apenas ações no interior da sala de aula, ao mesmo tempo que desenvolve acelerados e desmedidos procedimentos para o enxugamento e desoneração da *máquina* dentro de critérios estritamente racionais. Além do mais, a função de *coordenador financeiro* de certa forma é desempenhada há muito tempo pela Associação de Pais e Mestres, tanto na administração de recursos oficiais quanto na geração de recursos próprios; a função de *coordenador pedagógico* é desempenhada por um professor selecionado por exames, aprovado por seus pares e referendado pelo Conselho de Escola que, afastado de suas funções docentes, coordena os aspectos pedagógicos propriamente ditos de toda a escola, depois de passar por intensos e constantes cursos de capacitação; o *coordenador comunitário*, função que não tem existência legal e nem real, se faz necessária, mas se contratado como um elemento da estrutura, essa função corre o risco de nascer formalizada, tendo suas tarefas definidas pela burocracia central. O que as escolas precisam urgentemente são alterações profundas e radicais mais em seu funcionamento do que em sua estrutura, que deveria se adequar ao desejado e decidido pela comunidade.

Acreditamos que o Conselho, consciente de que é mais comunidade e menos Estado, dinamizado no desempenho de suas funções, apoiado e acreditado em suas ações e decisões pela direção da escola e pela comunidade interna, pode muito bem dar conta de preencher esse espaço do *coordenador comunitário*, pelo menos inicialmente. Além do mais, o *coordenador comunitário*, atuando na escola e na comunidade dentro da lógica existente, fatalmente transformar-se-á no coordenador ou tutor do Conselho de Escola, comprometendo a autonomia desejada e necessária para atingir seus propósitos.

Quanto as grandes metas da escola, elas estão oficialmente consignadas em três documentos elaborados com a participação formal da comunidade, através das instituições auxiliares: proposta pedagógica, o plano de gestão e o regimento interno, comprovando mais uma vez que não se trata de criar espaços ou canais, mas sim de aproveitar as possibilidades de participação que a própria legislação oferece.

Paro afirma ainda que, independente das modificações estruturais que se faça na escola, o que preocupa é a falta de uma política de participação e de uma nova ética no interior das escola. A baixa e desqualificada participação acontece pela situação de vulnerabilidade que envolve os pais e o temor que os alunos têm de ser punidos ou perseguidos pelos professores em represália por participarem de modo mais contundente. A nossa experiência nos autoriza a dizer que professor com esse tipo de comportamento é muito raro na rede pública, porque a mais grave punição para o aluno seria a sua reprovação, mas hoje a Promotoria Pública e o Conselho Tutelar estão muito atentos e vigilantes quanto à situação de injustiça que possa vitimar alunos indefesos. E se não bastasse isso, reprovação não interessa a mais ninguém, pois a própria Secretaria da Educação, além de legislação própria para proteger o aluno, implementa também uma série de projetos de reforço e de recuperação, (paralela, intensiva, de janeiro) para criar condições e oportunidades de evitar que a reprovação aconteça, pois ela não é um benefício nem para o aluno, o que é mais importante, e nem para o Estado que assim apresenta melhores índices estatísticos de produtividade, tanto para justificar empréstimos concedidos como demonstrar acerto no implemento de sua política da educação. Tem-se também verificado expressivo aumento na presença de familiares de alunos na Diretoria de Ensino, denunciando procedimentos considerados por eles injustos e buscando na supervisão de ensino, além de apoio, esclarecimentos quanto à legislação especificamente escolar para proteção dos direitos de seus filhos.

Concluindo, podemos afirmar que, com o advento da progressão continuada, se a reprovação durante o ciclo ainda poderia ser para alguns considerada como arma, ela perdeu definitivamente o seu poder de fogo. O que é mais premente, e

precisa ser real e verdadeiramente verificado, analisado e avaliado, é se está havendo *ensinagem* e *aprendizagem* ou se, em virtude da progressão continuada, criou-se mais uma oportunidade para a instalação da *pedagogia do descaso*.

Paro enumera também alguns fatores que interferem na baixa participação: falta de tempo, falta de local e horário apropriado, falta de jeito para participar, dificuldade de falar em público, de expressar adequadamente suas idéias, baixa estima e pouco convicção de que sua participação é importante. Tudo isso nos parece acontecer pelo excesso de formalismo desses encontros, pois a própria reunião pela forma que é realizada é um instrumento por demais formal.

Segundo Paro, é preciso boas razões para convencer e envolver os pais no processo de participação, e apresenta, dentro de uma política maior de democratização e abertura para uma nova ética nas escolas, duas medidas concretas:

- a eleição de diretores, para evitar a perenização no cargo provido apenas burocraticamente, para que ele busque a legitimidade na aceitação e escolha daqueles cujos esforços deve coordenar, o que é muito discutível;
- a instalação de um sistema de avaliação pelos usuários, que além de servir como controle de qualidade sob a ótica dos pais, sirva para se contrapor aos outros sistemas implantados de inspiração tecnicista e liberal como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), de abrangência nacional, e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que tem resultado em atribuir a culpa da má qualidade do ensino aos professores ou à ineficiência administrativa da escola.

Essa segunda medida, embora desejável (porque a verdadeira aferição da qualidade dos serviços prestados deve ser realizada por quem os utilizou) é muito difícil de ser praticada, pois, para contrapor-se a outros sistemas deve obedecer na sua estrutura mais ou menos a mesma formatação, logo ser elaborada também por especialistas e não pelos usuários, pelo menos dentro dessa mesma lógica sistêmica, o que a inviabiliza.

Quanto a isso, as escolas da rede pública de ensino utilizarão em sua totalidade um sistema de contraposição de avaliações, a *avaliação externa* concretizada no SARESP e a *avaliação interna* elaborada bimestralmente pelos professores da escola. O que sempre se constatou foi enorme diferença entre os índices de uma e de outra, pois entre outros aspectos, a avaliação externa contemplava nos seus testes aquilo que os professores

deveriam ter ensinado segundo, até então, as propostas curriculares da CENP¹⁰ (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) - órgão da Secretaria da Educação, e a avaliação interna, elaborada pelos próprios professores com os conteúdos que desenvolveram com seus alunos. Mas, tanto numa quanto na outra os pais sempre estiveram ausentes e a maioria alheia ao problema.

Acredito ser desejável que os pais avaliem, acompanhando constante e informalmente, e que se pronunciem naturalmente em espaços ou ocasiões apropriadas para isso, como as reuniões do Conselho de Escola, exigindo explicações, providências além de registros e encaminhamentos a outras instâncias, mas também, sobretudo, apoiando e facilitando com seu envolvimento, propostas e procedimentos corretos e adequados, sob o seu ponto de vista, dos professores, dos funcionários, assim como também da direção ou das outras instituições auxiliares. Não se discute que o Conselho de Escola deva se constituir num espaço de explicitação de conflitos, mas também deve se caracterizar como um espaço de apoio e de busca de consenso.

Paro adverte que as relações pedagógicas têm resistido a todo tipo de reforma e não se tem verificado nenhum avanço. Azanha (loc.cit.) comenta que *‘é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais*; Celestino Alves da Silva Júnior (loc.cit.) acrescenta que *“o que pode nos unir, nos afasta, por inexistência ou insuficiência: a percepção clara do sentido do trabalho pedagógico”*, portanto, não deve acontecer nada diferente na escola se o professor não se decidir por isso, e essa decisão para ser democrática tem que ser coletiva e consensual, e talvez nesse grande acordo que a escola precisa celebrar, no sentido de clarificar o trabalho e seu sentido pedagógico, primeiramente no seu interior, buscando unicidade em seu propósito e procurando definitivamente afastar-se dessa torre de babel que sempre a ameaçou, o Conselho de Escola seja a arena propícia, já instalada e autorizada a negociar também, para além da escola.

Pinto (1999, p. 219-45) aponta para o paradoxo do Conselho de Escola, pois sendo um órgão que busca o entendimento através do diálogo, tem que garantir a sua existência no interior de uma instituição maior onde as ações das pessoas são coordenadas por mecanismos burocráticos, cujas características são: definição da área de competência, impessoalidade dos cargos, uso de normas escritas, o princípio da hierarquia e da divisão de tarefas e o treinamento especializado para o exercício de funções. Como se nota, bem oposto à Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, interpretada por José Marcelino Rezende Pinto, e que propõe como mecanismo de coordenação de ações, processos comunicativos mediados linguisticamente na busca de entendimentos e de consensos.

¹⁰ Essas propostas curriculares da CENP, que foram submetidas a um certo nível de discussão com os educadores paulistas, e eram destinadas para a educação pública do próprio Estado, hoje desprestigiadas estão aceleradamente sendo substituídas pelos prescritos parâmetros curriculares mínimos de abrangência nacional e inspiração internacional.

Para ele, a organização do Conselho de Escola é calcada no princípio da participação colegiada, portanto não hierárquica, no princípio da não especialização, pois todos podem participar e isso entra em choque com a organização burocrática que predomina nas escolas. Nesse contexto, o Conselho de Escola se constitui numa engrenagem que não se encaixa, destoante das demais.

Concordamos com essa proposta, mas mesmo assim não devemos desconsiderar pequenas possibilidades de avanço e que devem ser aproveitadas. A primeira possibilidade de avanço é que nessa perspectiva neoliberal, o Estado minimiza principalmente a sua burocracia, sem o quê ela própria se transforma em entrave para o seu avanço na meta maior de ter o mercado como mecanismo de controle universal de todas as ações. Minimiza, mas não desautoriza a sua competência como instrumento de controle; minimiza e reparte, transferindo algumas de suas funções e custos, na pretensão de sempre fazer mais com menos. Viabilizando essa estratégia, a burocracia central permite através de abertura na legislação, de projetos administrativos e de outras determinações que cada escola elabore, com a comunidade, a sua própria proposta pedagógica. Para que isso se realize, chama e estimula a comunidade para assumir o seu papel, propiciando-lhe um certo nível de autonomia para dar conta dessa participação decretada.

As pessoas que têm chegado às escolas, convocadas para uma participação do tipo utilitária, têm atendido aos objetivos da sociedade política, mas também estabelecido processos de interação com as outras pessoas que ali trabalham, e que a partir daí, essas interações passam a ser parcialmente mediadas pelas vias do entendimento, diminuindo o seu caráter estritamente burocrático e formal. Isso também tem acontecido com parte dos professores, que pela presença e pelo contato, passam a considerar a existência dos pais e das famílias por detrás dos alunos, o que tem refletido de forma positiva no processo pedagógico. Embora acontecendo muito pouco, mas já se configurando numa tendência e bastante promissora, a melhoria no processo pedagógico pelo entendimento entre as partes envolvidas precisa ser maximizada.

A segunda possibilidade de avanço acontece pela ineficácia da própria estrutura burocrática em dar conta de problemas como a normatização de comportamentos, condição básica para o desenvolvimento do ensino sistematizado e organizado da forma como está. Esse problema de proporções preocupantes era facilmente resolvido, quando a sociedade permitia e as instituições então mais *fortes* adotavam e praticavam a coerção como instrumento de controle. Hoje, diante de uma nova situação, em virtude mesmo do que apresenta o panorama mundial e dos compromissos assumidos pela sociedade política, para inserção nessa nova ordem, a desagregação e degeneração

social têm dificultado em muito o “regular funcionamento” das instituições sociais como a escola, dentro dessa estrutura organizacional desatualizada e inadequada. Têm-se nas escolas, novas dificuldades, que exigem uma outra sistemática de funcionamento dentro de uma estrutura burocrática obsoleta. A estrutura e o funcionamento não mais se harmonizam, e o formalismo administrativo é ineficaz em suas determinações.

Em outros tempos, essa burocracia era reforçada como solução, mas hoje, com a racionalização e o desmonte do estado brasileiro, os novos problemas só encontraram soluções adequadas através do entendimento das partes envolvidas. Para isso, é preciso que a escola seja resgatada pela sociedade civil, transformada em comunidade escolar, deixando de ser a somatória de vários corpos, (o corpo docente, o corpo discente, o corpo administrativo) que agem mesmo com corporativismo como estratégia de defesa contra o Estado e fazendo disso a razão de ser. Isso só tem provocado atitudes agressivas e progressivas de enfrentamento entre segmentos que deveriam estar unidos em torno de um único projeto: qualificar a escola democrática para todos. Os “diferentes corpos” continuam se estranhando cada vez mais, inviabilizando a convivência pacífica dentro do mesmo espaço. Não tem outra solução que não o entendimento mútuo, através da participação ampla e verdadeira. Esses corpos terão que ser transformados em órgãos, integrados a um só corpo com coordenação e harmonização compartilhada. O Conselho de Escola, dentro da participação formal, poderá através do entendimento ajudar a juntar esses órgãos isolados, que a burocracia separou na escola, oxigenando-os e dando lhes mais vida, a vida do *mundo da vida* de que nos fala Habermas.

José Marcelino de Rezende Pinto vê na implantação da progressão continuada a possibilidade de mudança na relação de subordinação dos alunos e pais aos professores. Muito embora já exista proteção legal contra esses possíveis abusos, como já nos referimos anteriormente, a advertência que precisa ser feita é que se a reprovação era utilizada como arma, não se trata de apenas desarmar o seu contendor, porque corre-se o risco dele substituir por outra, com mais poder de destruição, como a arma da indiferença. É preciso acabar com a contenda, esclarecendo definitivamente que esse enfrentamento é absurdo, pois é praticado por pessoas que na realidade histórica não são adversários. Tendo entre si objetivos comuns, embora com o desempenho de papéis diferentes, deveriam estar unidos em atitude de cooperação, e que para a luta necessária o alvo é outro, o da emancipação das camadas populares.

Preocupa-se também Rezende Pinto com o monopólio do conhecimento das regras, por parte da comunidade interna, assegurando poder de convencimento em pais pouco esclarecidos. Realmente essa é uma forma de subordinação perversa, mas tem

aumentado significativamente a procura por esclarecimentos tanto no Ministério Público, quanto no Conselho Tutelar e principalmente junto à equipe de supervisão da Diretoria de Ensino. Além do mais, os documentos centrais da escola (proposta pedagógica, plano de gestão e regimento interno), além de contar com a possibilidade de participação da comunidade na sua elaboração, seguido da aprovação do Conselho de Escola, têm que necessariamente ficar à disposição de pais, visitantes, estudantes, estagiários e pesquisadores, em lugar visível e de fácil consulta. Começa a se formar uma consciência contra esse tipo de hermetismo interesseiro.

Rezende Pinto critica o pequeno repasse de verbas para as escolas, e que esse fluxo deveria ser maximizado, com a aplicação definida e controlada pelo Conselho de Escola. Essa descentralização de recursos já acontece até em nível de Diretorias Regionais que foram transformadas em unidades de despesas, mas falta ainda chegar nas escolas, que têm recebido algum repasse, via Associação de Pais e Mestres, tanto na decisão da aplicação quanto na prestação de contas.

Outro problema que Rezende Pinto coloca se refere as inúmeras resoluções baixadas pela Secretaria da Educação que limitam a participação do Conselho de Escola. A propensão crescente da burocracia em normatizar tudo é conhecida, mas esse fato deve-se também em parte à omissão dos conselhos em ocupar os espaços abertos à participação, e vazio de poder não existe, ou é ocupado por quem de direito ou ocupam-no. Um conselho organizado, dinâmico e consciente de sua função e espaço, com poder de pressão, pode inverter esse fluxo, ampliando espaços e não permitindo o contrário.

O três autores, Maria Raineldes Tosi, Vitor Henrique Paro e José Marcelino de Rezende Pintos, são unânimes em destacar a importância do diretor de escola, como facilitador ou dificultador do funcionamento do conselho, liderando a abertura ou fechando da escola à participação popular, descentralizando ou centralizando os procedimentos administrativos.

Maria Raineldes Tosi acredita que, não se trata unicamente de eleger o diretor de escola e o problema da democratização estaria assim resolvido. Ela acredita na formação intelectual, técnica e política e isso o processo eletivo não garante.

Paro propõe a eleição, pois não acredita no provimento de cargos que demandam também competência política, preenchidos burocraticamente através de concursos, e possibilitando a perenização do profissional no cargo. Assim mesmo, o diretor eleito não teria as mesmas funções, faria parte de um colegiado restrito de gestão, formado

por três outros coordenadores: o financeiro, o pedagógico e o comunitário, sendo apoiado e fiscalizado pelo Conselho de Escola.

Rezende Pinto sugere também o referendo popular porque, citando Paro, comenta que a competência que a direção de escola demanda é essencialmente política e que (agora referindo-se a Habermas) a escola encontra-se umbilicalmente ligada ao *mundo vivido* e boa parte de seus problemas decorrem de mecanismos sistêmicos (burocracia) que a governam atualmente. Acrescenta ainda que o diretor é um técnico que toma decisões políticas, sem que a sua competência para isso tenha sido avaliada, e que quando o diretor for escolhido pela comunidade, esse critério de aferir a competência política muda radicalmente, mudando também o seu compromisso, que agora é apenas com a burocracia do Estado e deverá ser dividido com a comunidade que o elegeu. Esse critério não antepõe ao concurso, mas que entre os concursados (competência técnica e intelectual) seja eleito (competência política) aquele que deverá exercer a função de diretor por um determinado tempo.

Devemos nos render à lógica dessa argumentação toda, mas, como aponta Maria Raineldes Tosi, estamos convictos de que a eleição não é certeza de compromisso, a realidade nos mostra isso, e muito menos de competência política e, lembrando Neidson Rodrigues, acrescentaríamos que a escola não se democratizará, democratizando apenas um de seus aspectos; para que isso aconteça é necessário desencadear um processo que a envolva em sua totalidade.

3. Espaços de participação nos projetos administrativos

Além incentivar e valorizar formalmente o Conselho de Escola como instituição auxiliar de gestão democrática, exigindo o seu referendo nas decisões mais importantes da escola, ainda dentro dessa mesma lógica, os órgãos centrais abrem possibilidades de participação da população em outros canais, através da implementação de projetos administrativos e na flexibilização da própria legislação. Apresentamos e comentamos os mais recentes comprovando que, sob a sua ótica, o sistema central tem demonstrado interesse na atuação das famílias no acompanhamento do processo educativo.

3.1. Amigos da Escola

(...) A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas considerando:

- as diretrizes estabelecidas pela atual administração em seu processo de melhoria da qualidade da escola pública em que as mudanças significativas nos padrões de gestão vem abrindo o sistema educacional paulista à participação da sociedade, conferindo às escolas condições para o fortalecimento de sua autonomia pedagógica;
- a diversidade dos mecanismos adotados por esta pasta na implementação dessas diretrizes, dentre os quais o repasse de recursos às unidades escolares e o desenvolvimento de alguns projetos como os da ‘Comunidade Presente’, ‘Parceiros do Futuro’ e ‘Prevenção também se ensina’, ocupam espaço próprio e específico;
- a intenção da Rede Globo de televisão de disponibilizar sua força de comunicação a serviço de um grande projeto de apoio à educação em âmbito nacional – ‘Projeto Amigos da Escola’, solicita das autoridades educacionais especial empenho na sustentabilidade dessa iniciativa, que conta com o apoio do Ministério da Educação e do Programa Comunidade Solidária.

Nesse sentido, a natureza do ‘Projeto Amigos da Escola’ se constitui em mais uma efetiva oportunidade de integrar a proposta pedagógica da escola, uma vez que seu objetivo é o de convocar a participação da sociedade no processo de melhoria da escola pública. Direcionado a escolas estaduais que mantêm ensino fundamental, dotadas de Associação de Pais e Mestres, esse projeto busca facilitar e ampliar as parcerias entre a escola e a comunidade, estimulando desde o trabalho voluntário individual até o apoio de empresas e instituições especializadas (...). (Comunicado CENP de 28.9.99 – D.O. 29.9.99)

A princípio pode parecer um tanto paradoxal, pois a mesma empresa que veicula regular e intensamente discursos e mensagens que fortalecem e ampliam o sistema de desvínculos, de repente mostra algum nível de preocupação com o oposto disso. Tentam mobilizar ou compromissar pessoas da população com a melhoria da escola, subentendida pelas imagens seguidamente transmitidas, como reforma da estrutura física pela utilização de mutirões, com pessoas que às vezes não se conhecem e nem têm afinidades com o cotidiano e com a história da escola.

Mobilização é importante e a prática do mutirão também pode ser, mas como estratégias de integração de todos com a totalidade; ações desse porte, com o sentido

de reformar o prédio escolar, têm mesmo um caráter intrinsecamente reformista e talvez objetive buscar apenas isso, imagens maquiadas da realidade.

Em nosso contexto, poucos pais têm se apresentado em algumas escolas, mas como não existe uma cultura de participação instalada, não há como engajá-los prontamente no movimento, e o *deixa para depois* desestabiliza a vontade incentivada que provavelmente não era tão intensa porque inconsciente.

3.2 Comunidade Presente

Objetivo geral-

Fortalecer, por meio das Diretorias de Ensino, das Unidades Escolares, das Associações de Pais e Mestres, dos Conselhos de Escola e dos Grêmios Estudantis, a interação da escola com a comunidade, com o intuito de promover uma ação mais eficaz no trato das diferentes formas de violência e elucidar a importância da participação da comunidade como prática no processo de construção da cidadania.

Objetivos específicos:-

- 1 Subsidiar diretamente assistentes técnico-pedagógicos e indiretamente a comunidade intra e extra escolar, instrumentalizando-os para elaborar, desenvolver e avaliar projetos/ações que visem a promoção da qualidade de vida e da responsabilidade individual e coletiva na prevenção e combate a violência.
- 2 Desenvolver com a comunidade escolar estratégias de ação que promovam a socialização e a convivência, através de atividades esportivas, culturais e de lazer.
- 3 Conscientizar a comunidade a ocupar melhor seus espaços de direito.
- 4 Sensibilizar a comunidade escolar da necessidade de ações antiviolação.
- 5 Promover a articulação com as instituições governamentais e não governamentais que estejam ligadas à questão dos direitos da criança e do adolescente.

Ações do projeto:

- 1 identificar as ações de violência existentes na escola e à sua volta;
- 2 resgatar o que a escola tem feito para minimizar essas ações;
- 3 propor ações mais eficazes;
- 4 desenvolver estratégias de ação que promovam a socialização e a convivência por meio de atividades esportivas, culturais e de lazer;

- 5 implantar ações que a comunidade, juntamente com a escola, julgar necessário.
(Projeto Comunidade Presente - Falando com a Comunidade, FDE, SP. 1998)

O projeto aparenta ser mais significativo em seus objetivos específicos do que no objetivo geral, que apresenta claramente a intenção de que a comunidade assuma a solução de problemas como o da violência *na* e *contra* a instituição escolar, problemas que a burocracia do Estado nada pode fazer para equacioná-los.

Novamente, nesse projeto verifica-se a abordagem unilateral que contempla um só aspecto, dando a impressão de que a comunidade é alguma coisa que se mobiliza de acordo com as necessidades para resolver determinados ou localizados problemas e se desfaz quando começar a interferir naquilo que não lhe diz respeito, e para o qual não foi convidada.

A questão da violência, segundo experiências e teorias a respeito, pode ser minimizada quando a comunidade assume a escola em sua totalidade. Não se pode pretender que somente determinados aspectos patológicos sejam destacados para serem acertados e novamente reintegrados ao todo, ainda mais em se tratando da realidade social degradada, onde na maioria dos casos a comunidade tem sido a própria vítima.

Mas de todas as formas, a violência não é o caminho, e o sistema de ensino abre espaços para que os problemas sejam resolvidos com a participação da comunidade, mas uma participação calculada e direcionada. Mais uma vez, devemos admitir que as possibilidades de soluções são muito complexas e vão muito além do que abrir canais e incentivar a população.

As reuniões de sensibilização têm ocorrido em escolas que se candidataram ao projeto, mas ações concretas e significativas ainda estão por acontecer.

3.3. Parceiros do futuro

(...) O Programa Parceiros do Futuro deverá se estender por todo o Estado mas terá início imediato nas regiões mais atingidas pelos efeitos da desintegração social. Nelas, as famílias não são apenas vítimas da agressão, mas convivem diariamente com o temor de que seus filhos sejam aliciados pelos diversos segmentos da desordem, tornando-se, eles mesmos, novos agentes de violência e marginalidade. O programa através de suas parcerias buscará:

- 1- Criar núcleos de convivência comunitária capazes de congregar crianças e adolescentes, pais, moradores de bairro e líderes comunitários em torno de

atividades desenvolvidas nos finais de semana, que atendam ao interesse de todos os segmentos.

- 2- Desenvolver nas comunidades reunidas nos núcleos uma cultura voltada para a organização local e para o trabalho conjunto na busca de resposta e soluções para suas necessidades e interesses, de maneira que permaneçam integrados e passem a atuar com autonomia cada vez maior.
- 3- Estimular, nesses núcleos, interesses da comunidade em acompanhar e apoiar o desenvolvimento dos adolescentes e jovens, reservando a eles espaços para:
 - expressão de suas opiniões, interesses, manifestações culturais e artísticas;
 - discussão dos problemas comuns enfrentados pela comunidade regional e pela sociedade como um todo, que os afetam diretamente;
 - busca de possíveis soluções para problemas identificados.

Condições para a existência do projeto:

- 1- oferta de um espaço físico de convivência e desenvolvimento de atividades, representado, num primeiro momento pelo espaço e equipamento das escolas locais da rede estadual de ensino;
- 2- criação e estabelecimento de uma estrutura de atividades e programas de integração nesses núcleos, com a participação, desde o primeiro momento, da comunidade, permitindo que ela se aproprie das informações necessárias para garantir sua organização futura, independentemente de apoios governamentais;
- 3- valorização da cultura local e suas manifestações;
- 4- capacitação das lideranças comunitárias para o estabelecimento de parcerias com outras instâncias da sociedade civil que garantam apoio técnico ou financeiro necessários à manutenção, a longo prazo de seus núcleos;
- 5- criação de estratégias para fomentar, nas comunidades atingidas, o estímulo à apropriação dos núcleos instalados (nas escolas ou em outros locais, tais como: centros comunitários, associações de bairros, centros desportivos) e a transformação dos mesmos em espaços permanentes e solidários de convivência social e atividades construtivas.

(...)

Sem dúvida, a intenção do projeto é importantíssima e oportuna por abordar a questão premente dos efeitos da desintegração social, mas enfoca apenas as conseqüências e deixa de fazer qualquer alusão às causas que provocam essas patologias sociais, que inegavelmente se concentram no processo de radicalização das políticas monetárias principalmente para fazer face aos compromissos assumidos com o pagamento dos serviços da enorme dívida externa.

Não há como pensar em resultados significativos, mobilizando a comunidade para atuar apenas nos efeitos perversos e cruéis dessa política econômica. É

dramaticamente urgente estancar as causas dessa desintegração social e, para isso, a organização e o poder de pressão da comunidade teriam que assumir uma proporção infinitamente maior, que ainda não dispõe.

Na nossa realidade não conhecemos seu resultado porque esse projeto foi implantado timidamente em poucas escolas nas regiões onde seus efeitos aparentemente são mais vistos, o que indica a cautela que as autoridades educacionais apresentam com os objetivos do programa ou com a dificuldade em encontrar parcerias para a sua realização, porque, como geralmente acontece, também não dispõe de verbas específicas.

4. Normas Legais

4.1. LEI nº 10.309, de 06 de maio de 1999

Projeto de Lei nº 476 de 1997, do deputado Wagner Lino –PT

- Dispõe sobre cessão de prédios escolares para uso da comunidade local.

(...)

Artigo 1º - Fica o Conselho de Escola de cada unidade escolar, e na sua impossibilidade, a direção escolar, responsável diretamente pela expedição de autorização para uso do prédio escolar, desde que o solicitante, assine um termo de responsabilidade sobre o patrimônio escolar.

Artigo 2º - Desde que a atividade não prejudique o funcionamento normal da escola no período de aula ou de atividades extracurriculares, não cabe ao Conselho nortear a cessão em função de critérios discriminatórios, quer sejam religiosos, políticos, econômicos ou culturais.

Parágrafo Único – As atividades lucrativas só serão autorizadas se forem realizadas por entidades públicas ou de caráter social ou filantrópico com destinação social comprovada.

(...)

Muito antes da aprovação dessa lei, as escolas mais identificadas com a comunidade já emprestavam as suas instalações físicas, em período de recesso escolar, para grupos organizados e sem finalidades comerciais, bastando apenas a autorização do diretor da escola e o termo de responsabilidade dos coordenadores do grupo solicitante.

Durante esse governo, no primeiro mandato, a cessão foi condicionada a aprovação pela Diretoria de Ensino e proibia terminantemente a realização de convenções partidárias nas escolas.

A aprovação da lei veio normatizar esse procedimento, mas estranhamente o legislador demonstrou não acreditar muito na maturidade do Conselho de Escola, pois

seria desnecessário estatuir que “desde que não prejudique o funcionamento normal da escola no período de aula” e também “não cabe ao Conselho de Escola nortear a cessão em função de critérios discriminatórios”... Zelo excessivo da burocracia? Desejo incontido de direcionar? De qualquer forma reforça e consolida a visão e a interpretação dos burocratas da administração central, com as tímidas e temidas possibilidades de autonomia.

4.2. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais

(...)

TÍTULO II – Da Gestão Democrática

Capítulo I

Dos princípios

Artigo 7º - A gestão democrática tem por finalidade possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado.

Artigo 8º - O processo de construção da gestão democrática na escola será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantido os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.

Artigo 9º - Para melhor consecução de sua finalidade, a gestão democrática na escola far-se-á mediante a:

I – participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;

II – participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar – direção, professores, pais, alunos e funcionários – nos processos consultivos e decisórios, através do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres;

III – autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;

IV – transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;

V – valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

Artigo 10 – A autonomia da escola, em seus aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, entendidos como mecanismos de fortalecimento de gestão a serviço da comunidade, será assegurada mediante:

I – capacidade de cada escola, coletivamente, formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão;

II – constituição e funcionamento do Conselho de Escola, dos Conselhos de Classe e Série, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Estudantil;

III – participação da comunidade escolar, através do Conselho de Escola, nos processos de escolha ou indicação de profissionais para o exercício de funções, respeitada a legislação vigente;

IV – administração dos recursos financeiros, através da elaboração, execução e avaliação do respectivo plano de aplicação, devidamente aprovado pelos órgãos ou instituições escolares competentes, obedecida a legislação específica para gastos e prestações de contas de recursos públicos.

(...)

A autonomia da escola pública é freqüentemente confundida com soberania¹¹ no sentido de liberdade irrestrita na tomada de decisões, pois às vezes não observa os limites impostos pelo sistema (administração central). Ela deverá ser conseguida a partir da transformação ou superação da “autonomia decretada” pelas condições estabelecidas pelas políticas educacionais, fortemente influenciadas pelos organismos internacionais e também pelas normas legais vigentes, em “autonomia construída” (Barroso, 1996, p. 172) pela própria comunidade. Parece-nos que, quanto a espaços, oportunidades e condições institucionais, não há como duvidar. Eles existem para essa participação utilitária. O que falta é o aproveitamento dessas possibilidades, para aprender a participar, para ampliar espaços na pretensão de transformá-la de utilitária em política, com objetivos mais gerais e muito mais amplos. Falta construir a autonomia.

¹¹ Nos parece que a obrigatoriedade do uso do uniforme se constitui num exemplo de confusão entre soberania e autonomia. A Lei Estadual de nº 3.913 de 14 de novembro de 1983 proíbe a obrigatoriedade, no entanto, os Conselhos de Escolas muitas vezes foram convocados para instituí-la, usando uma competência que não tem, pois sua autonomia não é irrestrita, ela é consoante com toda constelação normativa de ensino, do magistério e de pessoal. Se a comunidade escolar, e não só a direção da escola, entender que a obrigatoriedade do uso de uniforme é importante para melhorar o ensino, deverá pressionar para alterar a legislação e não simplesmente transgredí-la como solução, utilizando inábil e ingenuamente a formalidade do Conselho de Escola.

4.3. A nova L.D.B e a gestão democrática

A nova L.D.B. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece que:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

V – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

(...)

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

As normas maiores para a autonomia da escola estão decretadas pelos marcos jurídicos, muito embora sem o esperado entusiasmo.

Enfim, as normas legais estão publicadas, mas por si só não garantem e tampouco proíbem a existência da autonomia, nem mesmo a ‘autonomia decretada’, o que elas regulamentam é a distribuição de poderes e competências nos diferentes níveis, incluindo o próprio estabelecimento de ensino. O que se faz necessário e urgente é iniciar o processo de construção (embora em progressivos graus) da legítima autonomia da escola, a partir do reconhecimento da autonomia de cada ator social componente da própria comunidade educativa.

Sem dúvida, deve iniciar a partir do entendimento que

(...) a participação não é uma prática de ‘generación espontánea’ que se dá pela mera circunstância de serem reconhecidos determinados direitos e deveres dos distintos setores e membros da comunidade educativa, sem se ter em conta que o processo de *participação é algo que se aprende*, que exige ser incluído como um valor nas relações interpessoais e que como consequência, os indivíduos assumem a condição de participantes efetivos, senão através de uma experiência prolongada e enriquecedora em que contam tanto os aspectos psicológicos pessoais como sociais, porque, sobretudo, as estratégias colaborativas e de intercâmbio, só se tornam possíveis com uma atitude positiva constantemente renovada e comprometida com tal processo. É requerido um compromisso cognitivo-afetivo de natureza ética. Pérez Pérez (1996, p. 333-71)

Não é possível dinamizar uma organização escolar conferindo-lhe autonomia a partir da participação, sem que a grande maioria de seus membros tenham compreendido sua finalidade, seus valores, e sejam capazes de compartilhar os modos de atuação.

Desenvolver uma organização educacional exige fazê-lo com uma visão integradora de planejamentos, de perspectivas, de pessoas, de setores e instituições sociais que vão apresentando os elementos básicos para definição e construção de um modelo cultural em que os comportamentos adquirem uma significação (relevância social) para todos integrantes dessa comunidade – ‘autonomia construída’. Em sentido contrário, quando as estruturas administrativas são impostas, não assumidas por quem vai desenvolvê-las, se convertem em esqueletos inertes que burocratizam e esclerotizam toda a funcionalidade das mesmas – ‘autonomia decretada’ Pérez Pérez (ibid).

Construir internamente a autonomia parece, pois, ser a questão central, uma vez que existe, como demonstramos ao analisar tanto os projetos incentivados pela administração quanto a legislação, espaço efetivo para a escola, se tiver concretamente “vontade política e pedagógica”, tornar-se bem mais participativa do que é hoje.

Ao lado da participação através dos espaços formais, também ocorre outra participação – espontânea – na escola, que denominamos informal, que talvez contribua neste caminho de busca de autonomia construída. É o que veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

A PARTICIPAÇÃO INFORMAL NA ESCOLA

Ao lado de todo esse complexo de normas, estratégias e procedimentos formais para incentivar e viabilizar um determinado modo de participação que interessa à administração (mas que certamente também pode ser colocado a serviço dos legítimos interesses da população), timidamente existe uma outra modalidade que designamos como participação informal, e tem interessado muito a quem participa. Surgida do entendimento entre as pessoas que estão próximas em sua “territorialidade” pela convivência simétrica, e não pela hierarquia, a intenção tem sido inegavelmente a de exercitar o companheirismo e a solidariedade. Muito embora o produto final dessa participação não chegue a questionar o sistema, o processo de interação acrescenta humanidade às pessoas que dela participam.

Concretamente são essas as experiências de participação informal registradas em cinco escolas do sistema pública de ensino:

1. Sinais singelos de participação

1.1. A experiência da escola “J C”

Na expectativa de registrar alguma forma demarcada de participação ‘não decretada’ nessa escola pública, encontramos na sala de visita de uma casa inacabada (telhado na laje e sem muro frontal), próxima a essa escola, uma experiência de envolvimento efetivo de participação na área pedagógica da escola, denominado pela professora LL. que a conduz, de *projeto NANA*, e pela professora coordenadora pedagógica de uma das escolas estaduais atendidas, de *projeto de resgate da alfabetização*.

Pelo caráter inédito dessa experiência nessa região, e também para entendê-la, é preciso primeiramente conhecer o perfil das pessoas que a viabilizam.

A professora LL. é a mais importante delas, com 45 anos de idade, casada, mãe de dois filhos: Aline com 8 anos de idade, cursa a segunda série nessa mesma escola estadual e Gutemberg, com 16 anos, filho adotivo e aluno da APAE. Considera-se “autodidata pela necessidade de buscar informações para apoiar o desenvolvimento do filho” e alfabetizadora de crianças especiais, possuindo habilitação de magistério para o ‘ciclo I’ do ensino fundamental. É uma pessoa muito religiosa que frequenta regularmente com toda sua família as celebrações da Igreja Presbiteriana Independente às quartas e quintas-feiras à noite e aos domingos de manhã e à noite.

SC. é professora coordenadora pedagógica, há 10 anos no magistério, licenciada em História, mas tendo trabalhado nesse período muito mais como PEB I -

professora de educação básica do ciclo I. Premiada no concurso “A Professora Maluquinha” e escolhida pelo programa “Fantástico” como a professora do mês de julho/99 (“*Nunca deixe matar os seus sonhos*”), que além de coordenar todo o processo pedagógico da escola, também desenvolve atividades com grupos de alunos em dificuldades de aprendizagem.

Uma pelo desprendimento e pela iniciativa, e a outra por acreditar e por conduzir a *abertura* do processo sistematizado de ensino a interferências externas e informais, mas ambas com expressiva sensibilidade social e esperança no caráter humanizador da educação, contagiaram grande parte da escola. Com poucos meses de duração, a aceitação desse trabalho tem sido unânime segundo depoimentos de uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, professoras e mães de alunos e também dos próprios alunos envolvidos. Ainda que pesem os cuidados de praxe sugeridos pela supervisora de ensino quanto às reais intenções de quem pratica o projeto (para ela, talvez ainda não manifestadas), o que pode ter abalado momentaneamente a confiança dos gestores escolares quanto a sinceridade de propósitos, mas não chegou a comprometê-lo e nem impediu a sua viabilidade.

A disposição das pessoas da comunidade externa em participar do processo, e a aceitação dessa participação por quem compõe a comunidade interna, constituíram a primeira e mais importante etapa desse trabalho, e nesse caso a aceitação aconteceu principalmente pela impossibilidade de a escola resolver esse tipo de problema considerando exclusivamente os seus instrumentos e suas estratégias formais.

Outro fator oportuno a considerar é exatamente a proposta de se empenhar para tentar resolver a carência mais urgente do processo de aprendizagem, que consiste em atender sistematicamente alunos ‘diferentes’, com defasagem diversas tanto em conteúdos quanto no processo de socialização, com procedimentos e estratégias padronizadas pelo sistema escolar. Dadas as características da política atual de racionalização tecnicista de recursos, priorizando sempre a relação custo-benefício, não é permitido ao próprio professor da classe dispensar, embora seja muito estimulado pelos agentes pedagógicos o trabalho metodologicamente diferenciado como solução. Mas na verdade, torna-se muito complicado dar atenção específica e individualizada a alunos com dificuldades comportamentais e de conteúdos, em meio a uma sala de aula densamente povoada e indisciplinada.

A rede pública de ensino disponibiliza projetos de reforço e recuperação para alunos com defasagem de aprendizagem, que acontece em período contrário, três

horas aulas por semana, para grupos de 15 a 20 alunos, que podem ser reagrupados segundo a necessidade da escola, durante dois meses no primeiro semestre e três meses no segundo semestre (ano de 1999), preferencialmente atribuídos para a mesma professora da classe, quando a jornada de trabalho permitir. Muito embora esses projetos tenham solucionado alguns casos tidos como de defasagem, não resolve a todos, principalmente pela sua estrutura sistematizada, pois acontecem sempre no mesmo lugar, trabalhados da mesma forma, quase sempre pelas mesmas professoras. Para alunos convenientemente adaptados ao sistema, isso pode estar servindo para suprir lacunas, mas para alunos ‘especiais’ é bem provável que a insistência na formatação do processo padrão, que se tem mostrado inadequada para as características especiais desses alunos, esteja sendo reprisada, reforçando a desintegração e não a superação dos entraves de aprendizagem.

Desde os objetivos propostos tacitamente pela professora LL.:-

- despertar no educando o prazer de aprender;
- resgatar a auto-estima e a confiança;
- oferecer condições diversificadas para assimilação do conteúdo trabalhado;
- permitir que a aprendizagem ocorra de forma espontânea e agradável;
- induzir, através do lúdico e da curiosidade nata, a necessidade de “gravar” o que está estudando;
- desenvolver habilidades até então não manifestadas de forma positiva tais como: ler, escrever, expressar (diálogo, exposição de idéias...);
- preparar o aluno a se adequar intelectualmente à série em curso, sem lhe causar constrangimento de qualquer ordem,

e considerando o depoimento da coordenadora pedagógica, dizendo que:

O principal é o resgate da auto estima. Ninguém consegue aprender tendo a auto-estima em baixa, sendo alvo de decepções e de desvalorização como ser humano. Na própria família é excluído, na escola fica num cantinho e não consegue aprender e, resgatando a auto-estima, pode potencializar o aprendizado. É bem verdade que essas crianças tem limitações e, duas horas de atenção, para quem não tem um minuto sequer é bastante e pode reabilitar para o aprendizado. A professora LL. resgata primeiro a criança em si, o comportamento, a

socialização, as normas básicas de convivência e depois trabalha com as dificuldades de aprendizagem.

e do depoimento da professora SS., da quarta série:

É importante resgatar a auto-estima da criança. Por mais que a gente tenta, são muitos alunos e acabamos não conseguindo. Eles lá (com o reforço da professora LL.) convivendo especificamente com seus problemas, é mais fácil de conseguir. O meu aluno APD. está melhorando a aprendizagem e o comportamento pois antes ele nem se comunicava e agora está começando a se soltar.

passando também pela consideração de MLV., mãe do André:

É importante esse trabalho, pois ele não sabia ler nada, demorava quase um ano para ler uma letrinha e agora ele já sabe ler as palavras. O André vai com vontade no reforço da D^a LL.; chegou o dia e a hora ele vai mesmo. Esse trabalho caiu do céu, pois ele ficava, ficava numa palavrinha e não saia do lugar e a professora da classe perdia a paciência com isso, e o André não estava nem aí. Agora é diferente.

e de EAF., mãe do BSF. – nove anos, segunda série:

Prá ele está sendo ótimo, já melhorou, e está lendo; ele tinha dificuldade em leitura e para quem não sabia nada, ele está lendo e escrevendo bem. Parece que o Bruno está mais interessado lá e aqui na escola também. Ela incentiva muito. Ele se sente bem indo lá no reforço da professora LL. No ano passado, viemos transferidos para cá na metade do ano e a classe do Bruno passou por cinco professoras, mudou muito e isso acabou atrapalhando a aprendizagem do menino. Quando morava em Araçatuba, no ano passado, precisei pagar, por duas vezes por semana, 60 reais de reforço para a outra filha minha e, mesmo assim, a professora dela mandou me chamar e disse que não estava adiantando nada. Mas, o que eu podia fazer, já estava pagando com muita dificuldade. E aqui não tem esse problema.

e pela declaração verbal dos alunos André 10, Cintia 9, Deivison 9, Ederson 9 e Leandro 9, das terceiras e quartas séries do período da manhã, afirmando que:

- raramente faltam, só quando têm que sair com a mãe, ou quando estão doentes;

- no reforço fazem atividades de leitura, exercício no livro, caça palavras, desenhos, pinturas, formar palavras, utilizam formas de fazer coelhinhos com jornal picado e molhado, confecção de petecas, esculturas em formas de gesso;
- a professora adverte da necessidade de tomar banho na hora de ir para o reforço, ficar quieto na classe, de que precisa estudar em casa, lavar as mãos para estudar, ir para casa depois que terminar as aulas e não ficar na rua, ter respeito pelos professores, não xingar, não brigar;
- ela pergunta também o que a gente vai ser no futuro e aí então diz que precisa estudar, pois muitos alunos que ela teve, hoje são médicos e dentistas;
- gostam de ir lá, mais do que aqui na escola, acham que o que aprende lá, melhora na escola;
- que lá cada um faz o seu próprio trabalho, que a diferença é que lá a gente pode ir no armário e 'catar' o que quiser, como massinha, livros, lápis de cor, borracha, papel, revistas, mas só quem terminou a atividade que ela passou;
- que a tarefa da escola que não conseguem fazer em casa, ela ajuda ou pede para quem sabe ensinar quem não sabe;
- que se a gente falar um palavrão ela joga dois, se uma criança bater ela manda descontar,

estabelece a indicação do Conselho Estadual de Educação - 05/98 de 23.09.98 quando argumenta sobre a validade do projeto de reforço e recuperação:

(...) É importante que o conceito de recuperação seja bem analisado e compreendido, mas antes é preciso repensar o conceito de educação escolar. Este consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas, motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social. Assim os conteúdos escolares não podem se limitar aos conceitos e sim devem incluir procedimentos, *habilidades, estratégias, valores, normas e atitudes* (grifo nosso). E tudo deve ser assimilado de tal maneira que possa ser utilizado para resolver problemas nos vários contextos.

Por outro lado sabemos que os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo. O que eles podem aprender em uma determinada fase depende do seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou mais espacial. No cotidiano da sala de aula, convivem pelo

menos três tipos de alunos que têm “aproveitamento insuficiente”: os imaturos, que precisam de mais tempo para aprender; os que têm dificuldades específicas em uma área do conhecimento; e os que, por *razões diversas*, não se aplicam, não estudam, embora tenham condições.

Dentro do processo ensino aprendizagem, recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como processo unilateral. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu os seus efeitos, não havendo aqui qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidades a uma das partes envolvidas. Para receber algo perdido, é preciso sair à sua procura e quanto antes melhor: inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, *pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor*. (grifo nosso) Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida.

- Na afirmação da professora EFAS.:

O modo dela trabalhar é bastante interessante pois ela não trabalha o que nós damos aqui, mas de outra forma ela resgata o que o aluno não aprendeu - e que é difícil para o professor da rede pública, em virtude das condições de trabalho, detectar as dificuldades do aluno e voltar a programação para resolver a defasagem, quase sempre classificada como falta de pré-requisito do aluno. Não existe condições estruturais para isso. A professora LL. está disposta a trabalhar individualmente e acertar isso, principalmente com a utilização do lúdico, o que comprova, segundo a minha opinião, a posse de algum conhecimento para lidar com esses alunos diferentes.

Tudo isso tem mostrado a validade e relevância pedagógica desse trabalho voluntário, agradável para as crianças, importante para as famílias e eficiente para as professoras das classes regulares. Nem mesmo o possível confronto com as normas legais, o que seria esperado, com essa tentativa de estabelecer algum nível de convivência do sistemático formal com o informal, se tem verificado. Muito mais mesmo uma salutar integração de objetivos de todos os atores e instituições envolvidos em benefício de crianças passíveis de exclusão, em virtude de suas dificuldades e, como responde a própria coordenadora pedagógica, quando indagada a respeito da real intenção de quem pratica esse trabalho:

Creio que é fazer as pessoas serem valorizadas, mesmo sem recompensa financeira, sem renda, fazer alguma coisa de utilidade para a comunidade. Se, por outro lado as pessoas, verificam que existe alguém concretizando isso, em sua

cidade, poderiam se despertar para a cooperação e para a solidariedade e multiplicar essa experiência

Outro aspecto a considerar é a questão da participação voluntária e eficaz na solução de problemas educacionais que a estrutura organizacional, até mesmo pelo seu desvínculo com a realidade, não tem conseguido. De certa forma, experiências significativas como essa podem avançar muito mais. Mas a princípio, trabalhar sem receber é algo muito raro, num contexto onde mesmo remunerado é extremamente difícil garantir a sobrevivência, e por isso tem suscitado dúvidas e indagações como:

A professora LL. é formada?

Deve ter algum interesse por trás disso!

Por quê essa professora está fazendo isso?

Será que é só voluntarismo mesmo?

Mas nem todos pensam assim, outras pessoas conseguem ver de maneira diferente, por outros ângulos, utilizando lentes mais claras e muito mais sensíveis:

A professora LL. deve se sentir muito satisfeita porque o trabalho que ela faz não é coisa fácil e isso deve lhe trazer muita satisfação. Eu fico entusiasmada que existem pessoas como ela que dispõe de tempo para ajudar aos outros. (professora WRS. da escola Z C., a outra escola também atendida pelo projeto)

Deve ser muito gratificante, se o objetivo é estar realmente ajudando, prestando serviços à comunidade, coordenadora pedagógica da mesma escola.

Trabalhar na escola só para receber o salário, o professor não consegue nada. Pelo que eu conversei com a LL., ela faz com muito carinho, um trabalho com método diferente para crianças com dificuldades. (RCD., professora)

Nesse caso, acho que o trabalho voluntário pode ser até melhor do que aquele que se realiza só por recompensa financeira, mostra que você faz porque acredita e então procura fazer melhor. O funcionário remunerado que faz só pelo que recebe, às vezes faz um pouco menos. O voluntário, porque acredita no que está fazendo, faz mais, pois ele não está ali por ele, está sim para os outros, isso acaba ficando sempre um pouco melhor. (professora EFAS)

Indagada sobre a verdadeira razão para a realização desse trabalho, a própria professora LL. declarou que o faz por ter aprendido, com a experiência de seu filho

Gutemberg, que mesmo as pessoas com poucas potencialidades, são capazes de aprender alguma coisa. E também que realiza esse trabalho em sua casa porque não acredita nessa formatação pronta, esse molde da escola pública, não aceita e por isso tenta desenvolvê-lo a sua própria maneira.

A professora LL. sonha em conseguir ver a sua experiência reconhecida e apoiada pelos poderes públicos, em local estrategicamente situado com a construção de instalações mais adequadas e até mesmo multiplicada por todo o Estado, funcionando como verdadeiros anexos às escolas regulares. Nesse aspecto, a coordenadora pedagógica IA. adverte para os riscos desse trabalho tornar-se por demais institucionalizado, vinculando-o às empresas particulares, prefeituras municipais, Estado, e perder as suas características originais, a sua maior riqueza.

1.2. A experiência da escola “ MNM”

A escola MNM., municipalizada no início de 1998, atendeu, em 1999, a 596 crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade do ensino fundamental, agrupadas em 18 classes. Está situada em um bairro de classe média, constituído em sua maioria por famílias estruturadas de pequenos comerciantes, comerciários e funcionários públicos, com nível de escolaridade de ensino fundamental completo e que têm demonstrado certa preocupação com a formação de seus filhos pelo comparecimento às reuniões (95% de presença).

Das 18 professoras que compõem o corpo docente, apenas duas não têm formação superior, e 89% delas são efetivas. É uma escola que, depois de municipalizada, ampliou o atendimento aos alunos oferecendo em períodos diversos, aulas de informática, de inglês e de dança, todas com orientação de professores especialistas, além da fanfarra. Por isso e pela reforma geral nas instalações físicas, tornando-a agradável aos olhos, ela se transformou numa escola muito concorrida, cujo maior problema a ser administrado pela diretora DCC. é o pedido de vagas iniciais ou por transferências. É verdade que a escola já dispunha, antes disso, de um história favorável, mas as mudanças ocorridas com a municipalização, e o fato de ser das duas primeiras municipalizadas, a mais vista, até mesmo pela sua melhor localização, multiplicou o cuidado e o esmero do Departamento Municipal de Educação, para que essa experiência fosse exemplarmente bem sucedida e o processo de municipalização pudesse avançar, sem tantas resistências.

Nessa bonita escola trabalha *seu* Osmário com 49 anos, casado, pai de duas filhas: Milena, 11 anos e Mirian, 14 anos. Morando há 38 anos no mesmo lugar, aposentado por invalidez, ocupa seu tempo ocioso para assistir jornal e futebol pela televisão na casa dos outros ou na rodoviária. Participar dos encontros do grupo da terceira idade, às terças-feiras, quintas-feiras, sábados e domingos, freqüentar regularmente os cultos religiosos da Igreja do Evangelho Eterno, e ainda, acordar cedo para retirar a senha na fila do Posto de Saúde para as pessoas que moram distante, sem nunca ter cobrado nada, são ações que contribuem também para o preenchimento de seu tempo livre.

Seu Osmário acompanhava regularmente sua filha caçula na entrada e na saída do período escolar e, numa determinada reunião de pais a convite da direção, passou voluntariamente a atuar na função de inspetor de alunos, desde fevereiro de 1998 até hoje. Cumpre regularmente uma jornada de trabalho diária de 4 horas, das 8h às 10h e das 14h às 16h, com uma única ausência, para visitar o irmão enfermo em Cuiabá, ocasião em que a equipe escolar se cotizou para pagar suas passagens. Sua disponibilidade vai além, pois quando alguém da escola solicita os seus serviços, em outro horário, até mesmo nos finais de semana, para realização de projetos e eventos, ele sempre comparece com a mesma dedicação.

Mesmo depois que sua filha concluiu a quarta série e passou a estudar em outra escola, *seu* Osmário continuou a prestar serviços com a mesma dedicação. Isto mereceu da professora EB. o seguinte comentário:

Isso mostra o desprendimento do *seu* Osmário, pois, geralmente quando os pais se dispõem a participar, o fazem para proteger o seu *pintinho* (numa alusão à figura da galinha choca). Mas com ele foi diferente, pois desde o princípio ele começou a trabalhar também no período em que sua filha não se encontrava na escola e depois com a transferência dela para outra escola, continuou normalmente o seu serviço.

Podemos acrescentar que provavelmente tal fato se deve à oportunidade de participação nesta escola (e não na outra onde suas filhas estudam atualmente) e também ao círculo de amizades que ele conseguiu conquistar.

O trabalho que *seu* Osmário desenvolve na escola é destacado da seguinte maneira pelas suas colegas de serviço:

- merendeira Dorisnei, há dez anos nessa escola:

Ele consegue por ordem nas crianças na distribuição da merenda, entrega os pratos, organiza a fila, sempre preocupado com as crianças. Elas estão mais moderadas agora. Gostam dele e chegam a perguntar por ele quando está fazendo outro serviço na hora do recreio.

- professora da quarta série EB.:

Ele ajuda em tudo, é um amor de pessoa; organiza a fila, cuida das crianças na hora do bebedouro, orienta na hora do banheiro para elas não se machucar.

- a coordenadora pedagógica EMG:

Abrimos as nossas portas, deixando-o à vontade e ele sabendo das nossas normas, cuida muito bem das crianças, se preocupando mais ainda quando a criança é portadora de algum grau deficiência. É uma pessoa que tem se mostrado solidária, amiga e por isso conquistou a simpatia e o respeito das crianças e dos pais que o conhecem; é o nosso organizador de filas, sem nunca ter tido nesses 18 meses um comportamento que desabonasse a sua conduta. Colabora dedicadamente em todas as promoções que a escola realiza; também ajuda as serventes a varrer os pátios e tem a maior satisfação em atender algum tipo solicitação extra de professores ou funcionários.

Questionados a respeito da intenção de *seu* Osmário em realizar uma jornada sistemática de trabalho diário, sem qualquer retribuição de ordem material ou expectativas de compensações em formas de favores, as opiniões expressadas mereceram o seguinte registro:

- a secretaria SLN:

Acho que é por puro prazer; como nunca se cogitou em remunerar o seu trabalho, mesmo porque não há condições, então acho que é por puro prazer a intenção dele trabalhar tanto e voluntariamente.

- a merendeira Dorisnei:

É que ele não gosta de ficar parado e, ele se sente bem aqui junto com as crianças e com a gente. É nosso amigo. O prazer dele é vir para a escola. No sábado e no domingo ele fica incomodado por não se encontrar com as crianças.

- novamente a coordenadora pedagógica:

Eu vejo que para ele é o que faltava em sua vida; de repente ele achou um lugar para ser útil, pois sendo aposentado, ficava andando pelas ruas sem ter o que

fazer e aqui ele encontrou um bom ambiente, e uma boa razão para a ocupação de seu tempo livre, o que contribuiu para aumentar também as suas amizades fazendo-o sentir-se muito querido. É realmente o que faltava para ele se sentir valorizado, e útil.

- a professora EB.:

Em todos os lugares, até mesmo fora da escola, quando as crianças o avistam, cumprimentam-no, e nós também, quando o encontramos, cumprimentamos, brincamos e se ele estivesse em sua casa, não teria esse carinho, esse contato com a gente. Isso lhe traz muita satisfação pelo fato de ser reconhecido pelos alunos, pais, professores e colegas de serviço.

E indagados também sobre o preparo que o *seu* Osmário tem para o desempenho da função de inspetor de alunos, a própria professora EB. acredita que, mesmo que a capacitação formal não tenha ocorrido, ele apresenta um certo preparo natural por ser uma pessoa calma que sabe chamar a atenção de uma criança, “pois elas gostam de ser abordadas com delicadeza” e com a passar do tempo ele foi observando como é o processo de relações pessoais na escolas e foi aprendendo a função. Ele tem sido muito capaz no que faz, mesmo sem capacitação técnica: “tem um nível de dedicação, que às vezes o funcionário remunerado não tem, percebe-se que ele gosta daquilo que está fazendo”.

A merendeira Dorisnei acredita que ele trabalha só com a experiência de vida que tem, “mas é por demais cuidadoso com as crianças”.

Quanto à aceitação do trabalho voluntário de *seu* Osmário, pelos funcionários que desempenham a mesma função com remuneração em salários, não ocorre nenhum problema de rivalidade ou de invasão de espaço por pessoa “estranha ao sistema”; muito pelo contrário, eles aceitam muito bem por ter alguém para repartir a sobrecarga de trabalho, já que as escolas operam com um módulo defasado de 10 classes para cada inspetor de alunos, estabelecido para um tempo onde a realidade e o perfil do alunado era muito diferente. Também tem sido unânime a aceitação pelas famílias, que conhecem o caso, pois as famílias novas na escola chegam a acreditar que ele é mesmo um funcionário regular dada a sua dedicação e a sua constante presença. Assim se pronunciou a respeito o pai de aluno AM.:

Acredito que os pais se sentem mais seguros, pelo fato de ser o *seu* Osmário uma voluntário, portanto não tem obrigação de fazer, faz por amor, e

tudo que a gente fez por dedicação e não por obrigação, consegue fazer muito melhor.

Na tentativa de aferir o nível de satisfação ou insatisfação pela realização desse trabalho, ouvimos do próprio Osmário que:

Fazer a bondade para os outros ninguém gosta. Muitos falam que sou bobo de trabalhar de graça, mas o pessoal da escola reconhece o meu trabalho e já até me homenagearam. A minha família também gosta que eu faça isso, tenho boa amizade com todos e não agüento ficar em casa parado e já que a minha alegria é trabalhar com crianças, vou continuar.

Para ser reconhecido, para ser notado, para ser visto, para ser valorizado, para ser respeitado, para ser procurado, pelo prazer, por ser gratificante, na verdade a escola conseguiu, através dessa forma de participação, ainda que incipiente e isolada, resolver um problema de fluxo de alunos no seu cotidiano, pois os pais reclamavam que o recreio estava muito perigoso pela falta de número suficiente de funcionários para acompanhar as crianças.

Também pelas determinações da Resolução S.E. – 4 de 15.01.98 que transformou a hora-aula, em hora-relógio, e o tempo destinado ao intervalo passou a ser considerado como efetivo trabalho escolar sendo computado como carga horária anual prevista para o aluno.¹² Na ausência de outra solução alternativa, os gestores escolares interpretaram que os recreios deveriam ser dirigidos pelos professores. Isso causou enorme desconforto entre os professores, pois, historicamente, sempre utilizaram o tempo do intervalo para se refazer, se recompor, replanejar as atividades do restante do período, interagir com os próprios colegas, comunicar-se com a secretaria e a direção, tanto no que diz respeito à documentação escolar dos alunos, quando da sua própria vida funcional, assim como inteirar-se das atividades previstas pelo calendário, resoluções publicadas pela S.E., promoções e eventos escolares, o que é muito justo. Dessa forma, *seu* Osmário ajudou a resolver um problema com implicações muito mais complexas do que a princípio aparentava, mantendo direitos tradicionais dos professores e minimizando também a sua provável crise de “inutilidade” ocasionada pela ociosidade.

É bem verdade que se trata de uma participação útil para a escola sem alterar substancialmente a sua estrutura organizacional, pois resolveu um problema de natureza comportamental dos alunos, atendendo às reclamações das famílias, mas outros

¹² São normas do sistema estadual aplicadas ao sistema municipal, pois os Departamentos Municipais de Educação, por não dispor de estrutura organizacional para estatuir legislação própria, têm procurado seguir o estabelecido pela legislação de ensino da Secretaria de Estado da Educação.

pais, talvez estimulados pelo exemplo e atendendo ao chamamento da escola, começaram, dentro da disponibilidade de seu tempo e das habilidades, a participar da vida da escola, como: grupos de mães que acompanham as crianças em pequenas excursões de cunho educativo; mães que cuidam da decoração da escola por ocasião de eventos; grupo de pais que vendem espaços para publicidade nos muros da escola; e pais que organizam e dirigem a fanfarra escolar. E é exatamente do pai responsável pela fanfarra que ouvimos isso:

Os pais aposentados deveriam participar da vida da escola, para não ficarem ociosos, para se sentirem úteis, mesmo que não tenham filhos na escola, têm netos ou sobrinhos; eles deveriam vir, isso dá mais respeito à criança, além de servir de exemplo, pois o meu filho vendo a minha participação e se orgulhando disso, no futuro certamente será também um pessoa dedicada à participação pelo exemplo que teve e, além do mais considero muito importante essa abertura que a escola dá para a comunidade participar porque, primeiro começa a haver um conhecimento melhor da escola e dos professores e você passa a ficar integrado e segundo porque os filhos passam a ter orgulho dos pais que participam da vida escolar.

Ainda comentando o trabalho desenvolvido pelo *seu* Osmário, a professora EB. acrescentou que: “Ele é um em um milhão”. E continua:

Tem trabalho de participação voluntária, nos hospitais, nos asilos, nos presídios, com famílias carentes, mas nas escolas é muito raro encontrar. Eu acho que as pessoas acreditam que a escola não precisa de ajuda e também porque os resultados são mais lentos de se conseguir do que nas outras instituições, mas, quanto mais tivermos escola e famílias unidas, melhor para o nosso trabalho. Acredito que nos hospitais, nos presídios e nos asilos, a participação acontece sob a forma de caridade.

1.3. A experiência da escola “PP”

O *mirim* Carlito, estudante do primeiro ano do ensino médio noturno, com a função de *office boy* na Diretoria de Ensino, ouvindo a conversa com a secretária IM, da escola “PP”, quando as visitas eram agendadas, se pronunciou espontânea e ‘gratuitamente’ a respeito do caso:

Esse cara é louco

Quase ninguém gosta de ir para a escola e esse cara vai para trabalhar de graça e agüentar 'atormentação' de aluno?

Eu não gosto de ir para a escola. Escola tem tudo de ruim, enche o saco. Ir na escola para aprender coisas que aconteceram antes de Cristo?

Nessa escola trabalha *seu* Martins, com 49 anos, desquitado, pai de 3 filhos: Elaine com 21 anos, Daniel com 19 anos e Daiane com 14 anos. Mora atualmente com a mãe e o filho de 19, e tem como profissão a função de tratorista de uma associação de pequenos produtores rurais, mas recebe só por hora trabalhada e assim mesmo quando há serviços. Exerce também a função de comissário de menores nesse pequeno município de menos de 3 mil habitantes. É católico praticante, membro da diretoria da igreja onde atua como dizimista. Suas diversões principais são jogar, assistir futebol e pescar no rio próximo à cidade.

1.3.1. Seu Martins

Comecei participando das reuniões do Conselho de Escola, como pai, sempre acompanhando os filhos na escola, acabei gostando e fiquei. Há quatro anos venho todas as noites e ajudo no que precisar, mas mais na função de inspetor de alunos.

Não conheço o regimento escolar e nunca fui preparado para exercer essa função, mas está dando resultado. No começo eu ficava com vergonha de atender as alunas, pensando no que as mães poderiam pensar de mim, mas minha cabeça é firme e nunca tive problema. Levo o serviço com base no bom senso, não brigo com aluno, converso com eles em separado pois uma conversa vale mais que muitos gritos.

Os colegas de serviço acham até bom que eu venha ajudá-los, principalmente quando eles tiram férias, nem se preocupam, pois eu toco o serviço como se fosse eles.

Às vezes, chego do serviço, tomo banho e vou para a reunião na Igreja e portanto chego mais tarde na escola e todo mundo preocupado pergunta onde eu estava.

No começo as pessoas da minha família não aceitavam, diziam: 'o que você vai fazer lá toda noite sem ganhar nada'? Agora a minha mãe até gosta que eu venha para a escola todas as noites.

Meu trabalho é reconhecido pela escola, e nem tanto pela população porque alguns acham que eu estou aqui para me engrandecer. Alguns pais acham que eu quero ‘dar uma de bom’, quando vou entregar algum comunicado a respeito da educação do filho.

Muitas coisas boas aconteceram comigo nessa escola. Que eu me lembro agora, foi quando as assistentes do Fórum , vieram aqui fazer uma reunião e eu fui chamado como pai exemplar e todo mundo bateu palmas para mim. Fiquei com muita vergonha, com a cara no chão, e quando cheguei em casa, chorei de emoção.

1.3.2. Seu Martins na ótica da comunidade escolar

A participação do Sr. Martins na vida da escola começou desde 1991 através das promoções da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola, e foi aumentando até que nos últimos quatro anos se transformou em atividades regulares do cotidiano escolar, ou como diz o Sr. JAL., pai de aluno e tesoureiro da Associação de Pais e Mestres: “O trabalho dele começou devagarinho, foi se afirmando e hoje ele tem isso como função, como uma obrigação”:

- Seu Martins tem desempenhado na escola aproximadamente a função de inspetor de alunos, mas ajuda em tudo que a escola precisar:-
- leva alunos para casa;
- entrega comunicados para os pais em suas residências;
- atende os professores, inclusive na instalação de vídeos;
- conversa com alunos desestimulando-os a cabular aulas, atendendo a pedidos de pais que o conhecem e solicitam;
- instala e cuida da aparelhagem de som nas promoções da escola, além de ajudar na montagem das instalações;
- controla entrada de alunos na portaria;
- atende ao portão dos professores;
- realiza pequenos reparos na parte elétrica e hidráulica do prédio;
- faz cartazes para as promoções da escola;
- tem o controle de todas as chaves da escola;
- acompanha todas as excursões de cunho pedagógico e recreativo que a escola realiza;

- elabora tabelas de torneios ou campeonatos esportivos, apita jogos, faz a função de mesário e atua até como gandula, se necessário.

Procurando precisar o motivo ou a intenção que levou o *seu* Martins a esse trabalho de participação efetiva e voluntária na escola, ouvimos das diferentes pessoas que compõem essa comunidade escolar os seguintes comentários:

Ao invés dele ficar na rua, bebendo em bares ou procurando briga com o rapaz que hoje se relaciona com a sua ex-esposa e que provocou o separação deles, [como relata o inspetor de alunos DM.], ele vem para a escola. [Ou], se sente bem no meio de pessoas mais estudadas que *ele*” na opinião do vice-diretor da escola.

Para a professora CC., “a intenção é preencher o espaço, o vazio de sua vida, e aqui na escola ele se sente valorizado, e isso faz bem para o seu ego”.

O pai de aluno FA. acredita que: “Ele pegou amor mesmo pela escola e hoje ela faz parte da vida dele. Ele merece ser reconhecido pela sua boa conduta, por ser amigo de todos e respeitador dos alunos”.

Para outro pai de aluno JAL.:

Eu tenho certeza que é pela vontade de colaborar mesmo, sem nenhuma intenção de contribuição financeira, se bem que ele precisa. No final do ano passado a APM deu uma cesta básica para ele, mas ele nunca pediu qualquer contribuição, nem para vereadores, nem para o prefeito municipal e nem mesmo para a direção da escola.

Quanto ao preparo prévio para o exercício da função, o pai de aluno FA. afirmou que ele tem demonstrado capacidade: “Acho que é dom da natureza, pois ele nunca fez nenhum curso”; o outro pai JAL, a respeito do mesmo assunto comentou que: “Ele é muito comunicativo na igreja, nas quermesses, além do que sempre fez trabalhos comunitários, veja, até mesmo o serviço dele como tratorista é para um grupo comunitário de pequenos produtores rurais”.

A aluna RL. do segundo ano do ensino médio regular, também comentou sobre a competência de *seu* Martins:

Ele é mais do que preparado, porque não fica só nessa de “dedurar” e entregar alunos para a direção, ele também é amigo de todo mundo, conversa com todos e nunca faltou com respeito a ninguém. Ele é extrovertido, pois a gente

ainda está conversando depois que o sinal bateu, ele chega, abraça e diz: ‘vai para a aula’, e por isso conquista os alunos, que acabam atendendo, e se fosse uma bronca, poderia ter reação por parte de alunos mais nervosos.

Nas opiniões do vice-diretor AB. e da professora CC., ele é uma pessoa preparada para o desempenho da função e, embora não dispondo de boa escolaridade, foi aprendendo por observação e pela própria vivência na escola.

As famílias, os alunos e os outros funcionários entendem e aceitam muito bem a sua participação no cotidiano escolar pois “até hoje nunca ninguém veio aqui fazer reclamações ou pedir para tirá-lo dessa função”, relata o vice-diretor

Questionando se realmente seria por satisfação pessoal a razão maior da dedicação de *seu* Martins à escola, ouvimos das diferentes pessoas as seguintes afirmativas:

A boa amizade que ele conseguiu aqui dentro, a amizade dos professores, da direção e dos alunos. (pai de aluno JAL)

Ele se sente gente importante aqui dentro, pelo carinho de todos dedicado a ele. (pai de aluno FA)

Acho que só pelo fato de conviver com as pessoas da escola, e pela amizade, isso é tudo para ele. Isso lhe dá satisfação, é o valor da amizade. (WR. aluno do terceiro ano do ensino médio regular)

Pela amizade com a turma, ele deve gostar daqui. Só pode gostar, senão não viria todas as noites. (inspetor de alunos DM)

Acho que a satisfação dele é estar sempre no meio das pessoas fazendo alguma coisa útil para ajudar alguém. Ele se sente muito bem aqui com a gente, principalmente quando falamos para ele que deu certo o que ele fez. Ele se sente importante nesse papel. Pode ser até que seja uma fuga da realidade em que ele vive na sua casa, separado de sua esposa. A solidariedade dele pode ter vindo de sua vida religiosa, a religião ensina muito sermos solidários, aliás, atualmente só na igreja é que se aprende isso. (professora CC.)

Nesses três casos individuais de participação no cotidiano escolar, constatamos a influência da religião na orientação desse tipo de comportamento, aliada a uma certa dimensão social que se manifesta quando a comunidade intra escolar, em contrapartida pelos serviços voluntários prestados, devolve em reconhecimento e consideração, conferindo um certo *status social*, a pessoas que sem isso viveriam sempre na obscuridade do anonimato. Notamos que esse envolvimento carrega forte componente

emocional, afetivo¹³, ao satisfazer a necessidade de aceitação, de *pertencimento* e até de sentido de utilidade contra a marginalidade social de pessoas com histórias de vida marcadas pelo isolamento e pela solidão.

Poderíamos estar encontrando alguma explicação dentro da nossa lógica, pelo fato de que participação se aprende e portanto precisa ser ensinada, e talvez hoje a religião seja uma das poucas instituições que ensinam lições de cooperação em contrapartida à preponderância da competição como forma de interação, ou também que solidariedade é virtude e não envergonha a quem a pratique, embora sob sua ótica.

Dentro de um contexto mais amplo, talvez o sociólogo espanhol Manuel Castells¹⁴ ofereça algum entendimento ao afirmar que:

(...) para surpresa dos intelectuais de esquerda de 20 anos atrás, a sociedade em vez de ser mais laica é o contrário. Neste momento os grandes movimentos de oposição à globalização são movimentos religiosos. As grandes tendências de organizações de comunidades de base, são religiosas de todos os tipos. Nos E.U.A o movimento social mais importante é o cristianismo fundamentalista.

As direções dessas escolas oficiais ora pesquisadas, quer estaduais ou municipais tem sido unânimes em ressaltar o crescimento da presença dos pais quando convidados a participar de atividades do calendário cívico ou ‘social’, ou principalmente para ajudar como mão-de-obra na organização das atividades com fins lucrativos, em que as quermesses se constituem em exemplos tradicionais. Mesmo quando acompanham seus filhos até às portas das salas de aula, participando do culto à bandeira, de mostras de arte, de semana do folclore, de apresentação artísticas de seus filhos, da campanha de reciclagem do lixo, da semana do meio ambiente, essas presenças têm apresentado outros aspectos muito interessantes e importantes para a melhoria da relação pedagógica..

No comentário da coordenadora pedagógica EMG, elas se constituem num avanço muito significativo para o processo pedagógico, pois “esses pais a princípio foram ‘estranhados’ pelos professores pois identificaram esse comportamento como atitude de pura fiscalização na verificação da presença, do horário de trabalho do professor, da forma como está ou não trabalhando porém, hoje defendem o nosso trabalho e a nossa escola”.

¹³ Díaz Bordenave (op. cit.) ...a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com os outros, e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com os outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos.

¹⁴ Catedrático de sociologia e planejamento urbano e regional da Universidade da Califórnia em entrevista ao Programa Roda Viva da TV Cultura de Sp. no dia 5 julho de 1999.

2. A enorme diferença entre uma escola pouco participativa e outra nem um pouco participativa

Com o interesse de constatar se o mínimo de participação que acontece nas escolas, muito mais determinada pela informalidade do que através dos canais institucionalmente competentes, pode estar contribuindo para a melhoria do processo pedagógico, comparamos duas unidades estaduais de ensino, com características estruturais semelhantes e dinâmicas de funcionamento bem diferentes.

Duas escolas da rede pública de ensino, situadas no mesmo município, supervisionadas pela mesma Diretoria Regional de Ensino, com estrutura organizacional semelhante e demanda também muito próxima, (a primeira delas atende 1.385 alunos, distribuídos em 36 classes, 12 salas de aula, pelos três períodos com um quadro de 45 professores e 19 funcionários; a outra atende 1.750 alunos, distribuídos em 45 classes 20 salas de aula, também pelos três períodos, com um quadro de 55 professores e 25 funcionários); fazem-nos acreditar que o nível de participação, por mais incipiente que possa parecer, é muito importante para a comunidade escolar e se transforma rapidamente em significativos benefícios para seus alunos.

Suspensão das atividades escolares, proibição de entrar por ter chegado atrasado ou sem uniforme, depredação da estrutura física e dos equipamentos escolares, desrespeito aos professores, funcionários e colegas, interferência do Conselho Tutelar, são muito mais freqüentes na segunda que na primeira escola. Contando com o apoio dos pais e compreensão dos próprios alunos, a escola mais participativa já equacionou alguns dos problemas, minimizou outros e regulamentou pelo próprio grupo, os demais.

Interessante é notar a diferença na satisfação dos alunos em pertencer a uma escola e, a insatisfação verificada na outra, pela sua imagem estigmatizada. Em uma, professores, funcionários e alunos desempenham seus papéis com prazer; na outra, o fazem talvez em sua maioria por obrigação, no 'estrito cumprimento do dever'. Cumprir o dever profissional na escola é pouco, principalmente quando se trata de instrumentalizar as novas gerações para a sociedade do futuro, dentro dos contornos utópicos da visão de educadores sensíveis à questão social.

Para dimensionar essa diferença de qualidade em escolas com estruturas aparentemente iguais, tentamos caracterizar e registrar um pouco do cotidiano de cada uma delas, a começar pela mais participativa.

2.1. Uma escola um pouco participativa

Uma escola construída há 24 anos, em um bairro próximo a área central, mas localizado abaixo da ferrovia que corta a cidade ao meio, numa região de menor valorização imobiliária. A necessidade desse bairro ter o seu próprio ginásio (o 2º da cidade) fez com que a comunidade se mobilizasse, desde a campanha de doação de tijolos até a mão-de-obra em forma de mutirão. Esse propósito foi se realizando pouco a pouco na configuração de um desenho arquitetônico bastante simples, mas bem apropriado, muito adequado ao nível de construções do próprio bairro; não tem faixada, não tem portais monumentais, nem granitos reluzentes, tudo é muito simples e bem integrado à cultura da clientela que a escola se propõe a atender.

Cadeado, grades, cercas não existem, só um trecho de alambrados na parte próxima às duas quadras de esporte, e a quadra de areia apenas com a função exclusiva de conter a saída de bolas para a rua. O portão principal fica aberto o tempo todo, sendo controlado por uma inspetora de alunos que, além da função de recepcionista, desempenha concomitantemente a de telefonista, atendendo e encaminhando todos os que procuram pela escola. No terreno restante da escola, pequenas construções foram edificadas (como sala de professores, biblioteca, refeitório, depósitos, sala de educação física), sem muito critério, obedecendo mais à precariedade de recursos do que a um planejamento racional de ocupação, mas nenhuma grade, portão ou cadeado cerceia a liberdade dos alunos por entre elas, permitindo transitar por toda a área da escola.

Essas pequenas edificações foram necessárias para disponibilizar todas as dependências para salas de aulas que se encontram totalmente ocupadas para atender a grande procura nos três períodos, recebendo principalmente alunos do ensino fundamental durante o dia, e do ensino médio no período noturno.

O processo técnico de reorganização racional da rede pública de ensino não provocou grandes mutilações nessa comunidade, redistribuindo apenas os alunos do ‘ciclo I’ do fundamental que passaram a estudar numa escola municipalizada distante apenas um quarteirão, ao mesmo tempo que recebeu os alunos ingressantes no ‘ciclo II’ do ensino fundamental dessa mesma escola.

É uma escola aberta e dinâmica em sua programação, pois participa de todos os concursos, campanhas, certames e projetos, tanto oficiais quanto comunitários. Não é raro ler notícias que destacam o ‘comportamento exemplar’ de seus alunos e quando isso não acontece a própria direção da escola se encarrega internamente de reconhecer e valorizar destaques obtidos por participações.

Na última campanha do agasalho a nossa escola foi a que mais arrecadou de todas as instituições e clubes de serviço da cidade; até a mobília inteira de uma casa foi conseguida em doação e repassada para o Fundo Social de Solidariedade do município. (comenta a diretora, com muito orgulho de seus alunos)

Escola que não se nega à comunidade, empresta as suas quadras de esporte, as suas instalações físicas em períodos de férias e recesso, suas vasilhas da cozinha, seus filmes de vídeo, seu equipamento de vídeo e som, para o MST., para igrejas evangélicas, para a Prefeitura Municipal, para os funcionários da CESP, enfim para todos que precisam e que se responsabilizam pela sua utilização. Em contrapartida, a comunidade reciprocamente não tem negado nada para a escola, quando solicitada, assume-a e ajuda a cuidar dela.

Eu sempre gosto de assinar a panilha de furtos e roubos que todos os meses encaminhamos para a Diretoria de Ensino, pois na nossa sempre consta: nada a declarar. E a comunidade sabe de todos os equipamentos de valor que nós temos aqui, porque constantemente emprestamos a ela. Ninguém rouba o que é seu, e a comunidade sente que a escola é dela, por isso não mexe; nos ajuda a conservar e proteger. (comenta a Diretora)

Isso nos leva a admitir que a escola que não agride, não é agredida, dispensando o aparato e os equipamentos ou construídos para defesa, e que quando utilizados, a descaracteriza como educandário. E isso reflete também no interior da sala de aula e no procedimento pedagógico do professor.

Se a escola não faz uso de muros, cercas e alambrados para se proteger da invasão externa, tampouco sente necessidade desse aparato todo para manter os alunos em seu interior. Por ser movimentada, alegre, agradável e adequada às expectativas de seus jovens alunos, eles não têm razão para se ausentar dela.

É ainda uma das raras escolas que insiste em manter orgulhosamente a posse da premiada banda marcial, apesar das tentativas de repassá-la para a Departamento Municipal de Educação, devido aos elevados custos de manutenção. Mas, o Conselho de Escola reunido por convocação de um terço de seus membros, impediu o repasse. Esse se constituiu no único episódio em que o Conselho usou de sua autonomia e de seu poder para contrariar a intenção da diretora da escola, fazendo prevalecer a vontade da comunidade.

Desde o recreio musicado com recadinhos, mostra de arte, torneios internos de esportes, excursões culturais, utilização do equipamento esportivo nos finais de semana

por grupos de alunos, tudo é realizado para mantê-los ocupados e interessados. A solidariedade (muito mais sob a forma de caridade) também é incentivada, como no exemplo da campanha de uniformes usados dos alunos que não mais estudam na escola, ou dos alunos das oitavas séries e dos *terceirões* (que tradicionalmente fazem camisetas diferentes), para serem doados aos colegas que não podem comprar. Tudo isso contribui para que ela seja uma escola vibrante, dinâmica, alegre, muito querida pelos alunos, professores e funcionários, e paradoxalmente calma.

Mas a escola acredita que só isso não basta para manter o comportamento dos alunos em níveis adequados. Professores orientadores de sala, líderes de classe, pais que fazem palestras, que acompanham os intervalos, principalmente no noturno, além de iniciativas próprias dos alunos coordenadas pelos professores, como o Grupo MEL (Mutirão Escola Limpa) com símbolos nas camisetas buscando identidade própria, fazem o trabalho de conscientização e de cobrança de atitudes corretas quanto à educação ambiental.

A proposta pedagógica da escola naturalmente se abriu para aceitar esse volume de atividades realizadas fora das classes, e pela intensidade e frequência com que elas acontecem, haveria um sério comprometimento no desenvolvimento dos conteúdos curriculares se essas realizações não fossem incorporadas à proposta. Isso tem contribuído decisivamente para que os alunos, em termos de indicadores internos e externos de avaliação, apresentem melhor desempenho que os alunos da outra escola.

Quanto à direção, se não descentraliza tudo o que é possível descentralizar, compartilha ou comunica todas as decisões, desde o planejamento até a execução das empreitadas que o plano de gestão exige.

“Eu peço e valorizo muito o trabalho do grêmio que sempre é consultado, para os eventos que pretendemos realizar. O grêmio é dez”, na consideração da diretora.

O conselho também é consultado, assim como a APM, mas a diretoria do grêmio, por estar diuturnamente presente a serviço e nos serviços da escola, e ser mais acessível, é sempre a primeira a ser consultada. Talvez seja esta uma das razões de melhor adequação do funcionamento da escola ao nível de interesse e necessidade da faixa etária que caracteriza essa juventude.

É uma escola onde o que realmente chama atenção e faz a diferença é o processo interno de comunicação que flui intensiva e naturalmente. Todos podem conversar com a diretora, com os coordenadores, com professores, com funcionários,

sendo prontamente ouvidos, em qualquer situação e lugar. A prioridade é sempre atender as pessoas (pais, alunos, gente da comunidade) interrompendo o serviço que se está fazendo, exceto quando se trata de aulas. A escola tem consciência de o quanto isso é importante para manter a seriedade de sua proposta e a confiança dos pais, e o quanto eles estão atentos e vigilantes a isso. Mesmo com intensas atividades, a escola cuida para que o horário de aulas não seja interrompido, apresentando no final do ano letivo um número reduzido de aulas a serem repostas para completar a carga horária mínima exigida para cada disciplina.

Para confirmar a prioridade ao atendimento, à disponibilidade, ao diálogo e à informação, registramos durante duas horas, das 9h às 11h, a rotina de atendimento da vice-diretora, no dia 16 de fevereiro de 2000, momento em que era a responsável por toda a escola, pois nesse dia a diretora faria os períodos da tarde e da noite:

1. atendimento ao professor LC – oferecendo a sua disponibilidade para o horário das aulas de matemática;
2. aluno da sexta série reclamando que seu boné com a inscrição “Jesus 100%”, presenteado por sua mãe, moradora em São Paulo, em seu aniversário de dez anos, sumiu da sala de aula;
3. aluno Paulo Henrique, de uma quinta série, veio entregar a doação de pequena quantidade de papel sulfite e estêncil, para ajudar a escola;
4. visita do presidente do Conselho Tutelar, disponibilizando-se para realização de palestras para pais, enfocando “o dever dos pais em matricular e acompanhar a frequência escolar dos filhos - previsto no artigo 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente e artigo 246 do Código Penal, como abandono intelectual”, assim como para acompanhar o caso de um aluno que precisava de ajuda, por estar sendo desvalorizado (estigmatizado) pela avó;
5. alunas de uma sexta série tentando localizar o local de inscrição para o concurso de dança de rua, anunciado nos cartazes afixados nos murais externos;
6. LD., avó do aluno Wesley, justificando que o garoto vive com ela, pois a mãe dele mora com outro homem e ela sobrevive de poucas rendas e, portanto, não pode comprar a camiseta de uniforme que custa seis reais;
7. os alunos Luiz Henrique, Fernando, Bruno e Rodrigo, de uma sexta série, solicitando autorização para utilização de uma das quadras de esporte no sábado próximo, para um jogo de futebol de salão;

8. Renato, Waldir e Gilmar, de uma sétima série, solicitando também autorização para usar a outra quadra de esportes, no sábado à tarde;
9. a professora MJ., perguntando se os livros do Programa Nacional do Livro Didático estavam disponíveis para utilização de seus alunos;
10. grupo de alunos solicitando a bola e autorização para usar a quadra de esporte, no espaço de uma aula vaga, em virtude de o professor estar participando da seção de atribuição de aulas excedentes;
11. Rodrigo e Paula, alunos de uma quinta série, comunicando que não têm uniforme, nem dinheiro para comprar porque o pai está desempregado há muito tempo;
12. Vitor Hugo, solicitando remanejamento para o período diurno pois estuda no noturno, mora com a avó, pois os pais são separados, e pretende estudar de manhã para fazer companhia a ela, que no momento fica sozinha durante a noite;
13. Léo, presidente do grêmio, por duas gestões, procurando a chave da sala de informática onde atua como monitor;
14. mãe de aluno solicitando autorização para levar o seu filho ao médico, pois só havia conseguido marcar consulta no PAM- Pronto Atendimento Municipal, naquele horário;
15. Paulo, aluno do 3º ano do ensino médio, integrante da diretoria do grêmio, solicitando requisição para comprar tomadas para as salas de aula, e se dispondo a trocá-las, pois tem curso técnico de eletricista instalador;
16. Edna, inspetora de aluno e telefonista, pedindo uma cartolina para fazer cartaz com o nome dos professores orientadores de classe, que deverão fazer a eleição entre os alunos para a escolha de líder e vice-líder de cada classe.
17. dois policiais civis investigando se determinado aluno estuda nessa escola.

Infelizmente esse era o último dos 30 dias do “breve reinado” dessa professora na função de vice-diretora. Perfeitamente identificada com os propósitos e com a história da escola, pois nela estudou como aluna e há 17 anos trabalha como professora, sentia-se impotente e insegura para dar conta da totalidade da escola.

“Você trabalha intensamente o dia todo..., é muito trabalho, não dá tempo para nada, e quando chega em casa, o telefone toca da escola com problemas para resolver”, comenta ela.

Como conceituada professora de matemática e bem aceita por seus pares, pois há muitos anos elabora, o horário de aulas e sempre contentando a todos, preferia dar a sua colaboração do interior da sala de aula onde encontra mais satisfação e, conseqüentemente maior, nível de realização profissional.

Essa escola, no ano de 1999, foi incluída pelo RENAGESTE- Rede Nacional e Estadual de Referência em Gestão Escolar entre as 5 representantes do Estado de S. Paulo para participar da fase nacional do certame. O RENAGESTE é uma iniciativa conjunta do CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação, UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e UNESCO e avalia os seguintes itens: gestão participativa – gestão pedagógica – gestão de pessoas – gestão de apoio, recursos físicos e financeiros – gestão de resultados.

Essa premiação indica que a escola atendeu aos quesitos propostos pelos avaliadores da burocracia central, que buscam com esse intento encontrar “experiências bem sucedidas” para servir de exemplos a outras escolas e também para a confirmação de que o modelo de gestão proposto, em alguns casos e sob a sua ótica, começam a se viabilizar.

O destaque não deixa de ser importante para a escola, porque revela e reconhece o trabalho desenvolvido. Mas é interessante lembrar que o nível de participação, premiado administrativamente, ainda pouco representa, tanto teórica quanto politicamente mas já engatinha e beneficia os maiores interessados do processo educativo.

Essa participação, ainda em fase inicial, deve-se muito mais às facilidades de diálogo e de informações voluntariamente disseminadas pela direção às instituições auxiliares e, principalmente, pela capacidade histórica de organização, pressão e mobilização dessa comunidade para ter o seu ginásio, do que as estratégias ou artifícios da burocracia do sistema.

Nesse caso, *experiências bem sucedidas* devem ser divulgadas como forma de mostrar que “alguém está conseguindo trilhar algum caminho melhor, ou encontrou um jeito mais seguro de caminhar”, mas deve-se evitar aplicar o mesmo modelo em outro contexto culturalmente diferente. Ao invés de reproduzi-lo, adequando-o ou adaptando-o, é preciso ouvir a voz da comunidade e junto a ela, e por ela, construir modelo próprio.

2.2. Uma escola nem um pouco participativa

Construída no centro da cidade, por obra e graça do governo do Estado, há 60 anos atrás, em arquitetura suntuosa para a época, com dois pavilhões de dois pisos cada, exclusivos para salas de aula e mais dependências administrativas e de apoio, além de enorme pátio, tudo isso edificado em um vasto terreno, fizeram dessa escola, durante muito tempo, motivo de orgulho a quem dela pudesse pertencer como aluno ou como professor.

Quando a cidade era menos povoada, possibilitava à escola atender a toda demanda, sem distinção, até mesmo alunos de municípios circunvizinhos. Mas com o aumento populacional provocado pelo crescimento da periferia, as áreas nobres foram ficando restritas às pessoas de melhor nível de renda que durante muito tempo constituíram a clientela privilegiada dessa escola.

Como escola da elite do município, integrava-se e entregava-se perfeitamente a essa proposta numa *convivência pacífica* exigindo ordem, disciplina e asseio a quem nela quisesse permanecer. Novos tempos, novas políticas públicas, novo perfil da população, alteraram a “paz e a ordem” reinante por décadas nesse educandário.

Com o *processo técnico de reorganização e racionalização da rede pública* de ensino, que destaca a relação custo-benefício, a racionalização e os novos padrões de gerenciamento como prioridades, as “escolas reorganizadas” passaram a atender especificamente uma faixa etária de crianças e outra de jovens, transformando-se em escolas de ensino fundamental ‘ciclo I’ (as fatias do sistema estadual disponibilizadas para a municipalização), ensino fundamental ‘ciclo II’ e escolas exclusivas de ensino médio.

Em virtude disso, essa escola deixou de atender à população estudantil em sua volta, com valores e hábitos bem coerentes à sua proposta, e passou a atender jovens de outros bairros distantes com padrões culturais diversificados, e que por isso tem ocasionado intensas dificuldades de convivência. Não resta dúvida de que a escola em mais de meio século de história construiu, no âmbito de sua *territorialidade*, uma certa totalidade cultural que a autorizava a existir como um organismo social, que de uma forma ou de outra era mais ou menos harmônico e regulado e que a burocracia estatal mutilou com o processo de reorganização da rede pública de ensino. Os ferimentos foram profundos e a assimilação das partes dos órgãos transplantados ainda não se cicatrizaram.

Esse motivo muitas vezes é utilizado para justificar a postura da estreita abertura que essa escola mantém com a comunidade; ela se fecha em atitude de defesa.

Mas não é o único motivo, nem tampouco o mais importante.

Outros motivos são mais relevantes, como por exemplo, o fechamento físico interno da escola, (esse o mais vexatório deles, pois nos indica que procedimentos e estratégias pedagógicas que teoricamente têm a função de manter os alunos motivados e interessados do lado de dentro da escola, não estão sendo eficazmente utilizados) estão desatualizados ou faliram e com eles, a escola e seus educadores. E aí medidas repressivas ocupam os espaços das medidas educativas. Ironicamente isto acontece no momento em que é solicitado, às instituições que cuidam especificamente de menores com comportamento desviante, que substituam procedimentos repressivos por pedagógicos. A Promotoria Pública, o Conselho Tutelar, a Polícia Militar comparecem, e sob o peso da lei, *convencem* os pais a se empenharem no controle da frequência regular de seus filhos à escola, mesmo que por coerção e não por decisão, livre e espontânea. Isso não é a educação que desejamos; ou seja educação para a liberdade e para a autonomia.

Acreditamos que tais medidas têm um lado interessante, pois nos levam a concluir que a sociedade acredita na escola, ou pelo menos não dispõe de nenhuma outra instituição capaz de socializar convenientemente e informar atualizadamente as novas gerações, notadamente as pertencentes à camada mais popular. Crianças carentes, de famílias desestruturadas, encontram na rua condições mais propícias para a delinquência, e é tudo o que a sociedade política explicitamente não aceita, porque estaria admitindo com isso seu próprio fracasso. Por outro lado, desconsiderando ou desconhecendo as dificuldades que a escola enfrenta para dar conta de sua especificidade (Saviani, 1997, p. 17), empurram para o seu interior as conseqüências e as vítimas maiores (menores, antes ingênuos e puros, hoje degradados e desumanizados)¹⁵ desse processo injusto de crescimento econômico, agora em acelerada fase de expansão mundial.

E com isso, mais uma vez a escola é convocada para dissimular ideologicamente as mazelas inseqüentes desse sistema progressivo de exclusão.

Nessa escola o prédio foi bem planejado, distribuído amplamente por todo o terreno, com vastas áreas entre pavilhões, para servir ao fluxo de alunos, para que pudessem exercitar a sensação de liberdade tão própria da juventude. Mas grades enormes, portões e cadeados foram instalados pela direção da escola, roubando e inutilizando esses

¹⁵ Em nenhuma hipótese a escola pública, que pretende ser democrática, deve estabelecer limites ou condições para o acesso dessas crianças e jovens, mas, “oriundas de famílias desestruturadas em escolas descaracterizadas” (linguagem jurídica da região), elas não têm encontrado a atenção e a assistência de que necessitam, pois na maioria das vezes a escola não se mostra receptiva nem competente por não dispor de condições estruturais, que independe de sua vontade e nem políticas internas que depende.

espaços e debitando a conta dessas decisões no item segurança para os alunos. Até o acesso às quadras de esporte é fechado, permitido apenas aos alunos enquanto em aula de educação física.

Durante os intervalos, os alunos ficam praticamente confinados ao pátio coberto, intensamente povoado nesse momento, o que provoca trombadas, esbarrões, destratos, enfim, muita confusão. A continuar essa obsessão e se nada for feito para contrariar essa tendência é bem provável que as grades e os cadeados logo chegarão às portas dos pavilhões e depois nas salas de aulas.

O fechamento físico externo da escola torna-a semelhante a presídios de segurança máxima, tão comum nessa região, com muros altos, grades, cadeados, alambrados, cercas, ou todos num só também, pois sobre o muro de tijolos (já aumentado mais de uma vez) foi colocado um alambrado e uma cerca de arame, numa postura ostensiva de defesa a indicar:

- contra-ataque como revide, de quem sofreu antes, alguma forma de agressão simbólica ou explícita;
- a contenção da presença física pela ausência de qualquer nível de satisfação em estar e/ou permanecer num espaço de convivência pouco propício ao desenvolvimento de personalidades livres;
- a situação de penúria, indignidade e violência a que têm sido submetidas as classes populares em função das políticas econômicas mundializadas;
- ou a somatória de todas as causas.

Soma-se a isso o fechamento pedagógico com propostas e procedimentos insensíveis aos níveis de interesses dos alunos sem mesmo oferecer qualquer alternativa de soluções aos problemas enfrentados por eles, e não emprestam significado às suas existências nem históricas e nem utópicas, consolidando assim a sensação de impotência face as patologias sociais e a resignação diante dos modelos adrede construídos.

Tão violento quanto o fechamento físico, o fechamento pedagógico é muito mais perverso, porque fecha as mentes, liquida com as possibilidades e com elas as esperanças de mudanças, condenando muitos ao imobilismo estéril, que a poucos interessa.

Acrescenta-se ainda a centralização administrativa, essa sim, talvez a mais fácil de ser assimilada, pois torna confortável e cômoda a posição dos hierarquicamente

‘comandados’. Por outro lado, é a mais difícil de ser enfrentada porque implica em conhecer o que lhe é intencionalmente negado, a consciência das informações e do desenvolvimento do processo, sem o quê as possíveis tentativas de interferências podem mostrar-se imprecisas, inoportunas ou descontextualizadas. Ações mal colocadas indicam falta de objetividade de propósitos e tendem a enfraquecer os seus propositores, levando à descaracterização das intenções de mudanças, podendo ser utilizado, em termos de reação, como tentativa de estabelecer a confusão e desestabilização.

Além do mais, ela não é ilegal, não contraria o que está estatuído e nem mesmo os padrões culturais, porque nossa história tem se constituído desde o início e pelo decorrer dos séculos na história da centralização exacerbada de nossas instituições, defendida e mantida religiosa e militarmente.

Todos sabemos também que centralismo e autoritarismo são irmãos xifópagos, filhos prediletos da exclusão das maiorias para a inclusão das minorias, crescem e se fortalecem em épocas de exceção e se propagam com fertilidade incrível por todo tempo e em todos os lugares.

Pois bem, ambientes com essas características não servem para o desenvolvimento de propostas pedagógicas democráticas e populares comprometidas com os ideais de humanização do processo social, muito embora o que está escrito afirma a intenção; mas esses documentos refletem intenções e não compromissos, mesmo porque, na sua elaboração, o que é de construção coletiva foi muito restrito, atendo-se apenas às formalidades das exigências legais.

Pela inexistência do coletivo e do sentido de comunidade, as interações entre as pessoas se processam pautadas nos limites de cada papel social individualizado, sem nenhum nível de transposição. Cada qual cumpre estritamente as suas tarefas, e a somatória de todas não formam o todo como, provavelmente, os dirigentes são capazes de supor. Cumprem atribuições um tanto obsoletas, elaboradas para os diversos funcionários exercerem o controle de um alunado que hoje apresenta outro perfil, outro nível de carências e, principalmente, outras expectativas. É preciso, por exemplo, mais inspetores de alunos (o módulo das escolas também está defasado) com melhores salários e condições de trabalho, mas fundamentalmente com atribuições adequados às necessidades da comunidade que atenderão. É necessário também que todos tenham consciência e compromisso na concretização de um projeto maior, o projeto da coletividade escolar.

São urgentes acordos para pôr fim às agressões mútuas, mas eles só acontecerão por negociações, tendo de um lado a comunidade intra e do outro a

comunidade extra escolar, e na mediação o bom senso, a tolerância e a sensibilidade social num só discurso polifônico. Reforço nas medidas repressivas, e investimento na estrutura física ou equipamentos de segurança (comenta-se, em outra escola, até na instalação de circuito interno de TV nos corredores e salas de aula, para vigiar, talvez vigiar e punir) só elevará a qualidade do enfrentamento.

Escola feia, escola triste, escola nervosa, escola de ninguém, na opinião de alunos, onde os professores não agüentam mais os alunos, e estes não aturam mais determinados professores, e por isso, não é raro encontrar aluno fora da sala de aula, mas tentando permanecer na escola, quando é possível. Isso nos remete ao entendimento de que os espaços interiores da escola e exteriores às salas de aula ainda se constituem em cenários dos poucos momentos de interação, de encontro, de troca de idéias e sentimentos e da elaboração, construção ou socialização dos projetos utópicos da juventude, tão necessários, mas tão pouco alentados.

Que outra função mais nobre seria reservada para a instituição escolar no tempo presente e futuro, onde a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e atualizados podem se processar também em outras instituições e talvez até com mais eficácia, que não a de espaços férteis de encontros para a edificação de projetos futuros das gerações novas, sob o olhar crítico, humanista e digno de educadores de verdade?

De certa forma a observação de que há muitos alunos que gostam da escola, mas detestam a sala de aula, se confirma. Fosse a escola um único espaço propício e agradável de convivência e a sala de aula um segmento desse todo, o aluno por certo seria mais integrado, mais alegre e, portanto, mais afeito ao processo educativo. E isso passa por abrir a proposta pedagógica e o processo de gestão e ouvir e aceitar o que todos da comunidade escolar têm a dizer.

Mas como a realidade é dinâmica, (não há mal que sempre dure), essa escola foi *tomada de assalto* por um grupo de pais que, no início do ano letivo de 1999, não aceitou a sistemática que a direção utilizou para reagrupamento dos alunos pelos períodos de funcionamento da escola. A preferência da maioria das famílias é pelo período da manhã, pois existe um hábito cultural consolidado de que esse período é o melhor para estudar. Outras razões somam-se a ela: à tarde a temperatura é mais elevada, indispondo as crianças; no período da tarde, algumas famílias oferecem complementos para educação integral de seus filhos, como aulas de língua estrangeira, dança, informática, prática de esportes; e, por último o significativo número de alunos oriundos da zona rural que, em sua maioria, são

transportados pela manhã, pois quase sempre os mesmos veículos, voltam para os bairros para transportar os alunos do período noturno.

A rede física, como estava estruturada, no período anterior à *reorganização técnica que racionalizou a demanda da rede pública de ensino*, atendia perfeitamente às necessidades da população, mas, a partir da reestruturação da rede física, a Secretaria da Educação passou a garantir a vaga, mas não o período e tampouco a escola, suprimindo classes pouco povoadas e redistribuindo esses alunos para outros períodos e escolas, além de organizar as escolas para o atendimento de apenas um segmento de escolaridade, contribuindo para viabilizar as condições necessárias para o incremento do processo de municipalização das escolas do 'ciclo I' do ensino fundamental.

Parte das famílias, principalmente aquelas que não conseguiram mais manter seus filhos em colégios particulares, ou aquelas em que os irmãos foram separados de escolas, ou ainda aquelas que ficaram distantes das escolas não coincidindo mais o itinerário ou o horário de sua jornada de trabalho com o período escolar dos filhos, quando então era possível acompanhá-los à escola, não aceitaram a lógica da reorganização e muito menos o critério estabelecido pela própria Secretaria da Educação e praticado pelas escolas: o sorteio de vagas nos períodos de demanda congestionada.

Nessa escola a procura pelo período da manhã para as quintas séries foi intensa, pelo fato de ser a mais centralizada, e também por ter recebido alunos concluintes do 'ciclo I' do ensino fundamental de três outras escolas, que em sua maioria já estudavam no período da manhã.

A direção da escola, atendendo às determinações superiores, realizava o sorteio mas, individualmente, no momento em que as mães apareciam para assinar o requerimento de matrícula de seus filhos, na sala do vice-diretor. Um grupo de pais não admitindo isso, e depois de muito conflito com a direção, procurou pela intermediação da dirigente regional de ensino, que determinou o cancelamento do sorteio individual e propôs um único sorteio coletivo, com data e horário antecipadamente divulgados e na presença do Conselho de Escola.

Esse episódio foi suficiente para esse grupo perceber que, como pais poderiam e deveriam fazer parte das decisões da escola. Conseguiram um estatuto da APM, cobraram a data da eleição da nova diretoria, compareceram, ofereceram-se para ocupar cargos e foram referendados pelos seus pares. Alegaram que, as diretorias anteriores da APM sempre foram *montadas* e não eleitas, só com pessoal facilmente manipulável, do tipo *maria vai com as outras*, concentrando todas as decisões na mão da diretora.

Em pouco mais de cinco meses, conseguiram mudar algumas coisas, às vezes com certa animosidade ou excesso, o que é muito natural nesse tipo de conquista de espaço e de aproximação abrupta:

- já realizaram vários mutirões de limpeza, “pois a escola estava muito suja”, e continuarão a fazer, tentando envolver a maioria dos pais.¹⁶
- já reformaram o refeitório, um espaço de 130 metros quadrados com mesas e bancos de concreto, assentamento de piso de cerâmica, colocação de forro de madeira, duas amplas janelas de vidro e pintura completa;
- reformaram também a cantina com assentamento de piso, forro de madeira e pintura;
- já reformaram um sala de aula, substituindo o piso de madeira antiga por piso de concreto e pintura nas paredes e na laje;
- conseguiram toda a tinta necessária para que as professoras de educação artística orientassem seus alunos na reprodução de imensos painéis copiados de obras artísticas clássicas, em paredes antes sujas e rabiscadas.¹⁷

Todo o material foi conseguido por doação de empresários da cidade que mantêm bom relacionamento comercial com uma das diretoras da APM, e a mão-de-obra é praticada aos sábados pelos pais, que responderam anteriormente um questionário informativo registrando a sua profissão e a sua disponibilidade. Assim, quando a necessidade é pelos serviços de um eletricitista, por exemplo, consultam os dados, relacionam os pais com essa profissão, visitam-nos durante a semana e solicitam a sua colaboração, no que têm sido bem atendidos.

Acreditam que devem investir na conscientização dos pais para ajudar a melhorar a escola, “porque o governo não adianta mesmo”- comenta uma das diretoras da APM.

Os pais deveriam vir aqui e ver seus filhos usando um banheiro sujo, um refeitório sujo, uma cantina suja... os presidiários são melhor tratados que nossos filhos; por isso o pai que vem e vê o que nós estamos fazendo, ajuda mesmo” continua a mesma mãe e acrescenta que “a escola que dá a base da educação, não coloca papel higiênico no banheiro, porque os alunos jogam no vaso sanitário; aí

¹⁶ Segundo a vice diretora da escola, a diretoria da APM, insatisfeita com o número de pais presentes, pretendia estabelecer alguma forma de punição aos alunos cujos pais não comparecessem ao mutirão, por acreditarem que é dever de todos participar de atividades em que o próprio filho é beneficiado.

¹⁷ É interessante notar que alguns desses vistosos painéis artísticos que passam a sensação de liberdade, foram colocados bem próximos das grades altas e dos cadeados, que simbolizam exatamente o oposto, a falta de liberdade; quem sabe diante dessa antítese simbólica, a síntese possa se processar.

para resolver a escola não coloca mais, punindo a todos, ao invés de ensinar a alguns, e intranquilizando as crianças que não têm como fazer a sua higiene pessoal.

Esse ano pretendem continuar a investir na melhoria da estrutura física da escola, mas afirmam que o aluno que quebrar propositalmente deverá ser responsabilizado materialmente, ou pela direção da escola ou pelo Ministério Público.

Acreditam também que a presença constante deles na escola tem contribuído para melhorar o processo pedagógico. Comenta um dos diretores da APM:

(...) quando estava filmando o trabalho dos alunos que pintavam os painéis, só para documentar, a câmara registrou inspetores de alunos trabalhando sentados na porta dos pavilhões. Isso gerou muita confusão. Falaram para a diretora que estávamos fiscalizando e íamos encaminhar essas imagens para a Secretaria da Educação.

2.3. Participação é presença

Por informações dessas diretoras de escolas, dos membros das instituições auxiliares e do Conselho Tutelar, ficou patente a idéia de que participação, para essas pessoas, é presença física de pais nas escolas para auxiliar na conservação, manutenção e ampliação da estrutura e de recursos materiais da escola, assim como para colaborar nas dificuldades que a escola tem, como é o caso da indisciplina, da violência e da falta de respeito de alguns alunos para com seus professores e funcionários, considerando os padrões tradicionais de convivência.

A participação acontece tanto formal (reuniões das instituições auxiliares) quanto informalmente, quando os pais solicitados aparecem na escola para prestar serviços, e, é muito mais freqüente entre pais de alunos das séries iniciais, sendo a mãe a figura mais presente, mas avós e tios são presenças também freqüentes, em virtude de famílias desestruturadas pela separação dos pais, ou porque trabalham fora do município ou até mesmo sentenciados.

Os pais que dispõem de tempo têm um certo poder aquisitivo e uma escolaridade razoável situada entre o fundamental e o médio, participam mais formalmente, têm voz e assumem cargos; o que não acontece com os pais mais humildes, fora desse perfil, que pouco podem estar presentes e que, quando isso acontece, não têm voz e nem

disposição para ocupar cargos, numa nítida constatação de resignação diante do processo crônico de exclusão.

A presença dos pais na escola é justificada pela intenção de ter uma escola melhor, mais organizada e segura para seus filhos, e que eles tenham boas companhias em bons ambientes longe das drogas e dos maus costumes.

“A falta de participação traz enorme prejuízo para as crianças, pois elas percebem que seus pais desligaram”, na fala de uma diretora.

A criança tem que sentir que está sendo acompanhada, mesmo que seus pais não saibam ler bem, mas só pelo fato de pegar o caderno e ver o que o filho fez naquele dia e acompanhar seu desenvolvimento, incentivando-o, a criança vai se manter interessada e motivada à aprender. (depoimento da mesma diretora)

A presença dos pais não aumenta ainda mais porque falta à direção das escolas incutir na cabeça deles, a necessidade de participar, pois a escola nunca foi tão aberta como agora. (depoimento de outra diretora)

Todos acreditam que os esforços dos pais em melhorar as escolas, cooperando tanto na conservação da estrutura física como no aspecto disciplinar, reflete beneficemente no interior das salas de aula, pois até por reciprocidade os professores se preocupam em melhorar seus procedimentos pedagógicos, diversificando, dinamizando, atualizando suas aulas e projetos; e também as próprias escolas sentem-se na obrigação de promover muito mais atividades extra-classe para seus alunos, mostrando aos pais que estão empenhadas.

No início, determinados professores se sentiram vigiados, cobrados, mas depois isso se transformou em nível de consciência. Os pais já comentam com a direção o trabalho dos professores, mas ainda é uma avaliação baseada em aspectos emocionais e na verificação da pontualidade e frequência dos professores nas atividades curriculares.

Admitem que a presença dos pais na escola pode ser geradora de mudanças de comportamentos, porque os filhos, assistindo o exemplo vivo dos pais, tornam-se também mais participativos e solidários.

Quanto e a quem mais interessa a participação, se à sociedade civil ou política, as opiniões divergem, pois alguns acreditam que a comunidade é a grande beneficiada e, além do mais, o ato de participar leva as pessoas a crescerem, serem notadas e reconhecidas; outras acreditam que o governo é o maior beneficiado, pois a sociedade

civil passa a resolver os problemas que caberia a ele equacionar. Mas, na nossa observação notamos que esses dois aspectos não são excludentes, a princípio aparecendo sempre juntos.

Não notamos nenhum sinal de proposição de uma nova escola; alguns têm como referência a escola do passado, a escola do seu tempo, muito embora outros concordem com o tipo de escola proposto pelas organizações centrais, desde que melhor organizada e mais disciplinada, enfim melhor caracterizada como escola dentro do padrão de referência conhecido. Não têm a menor consciência de que elas, como estão organizadas, ainda são intencionalizadas para educar exclusivamente objetivando atender à sociedade do trabalho, que na forma como é concebido não existe mais para todos, só para alguns, os bens sucedidos na competitiva batalha pelo ingresso no seletivo e cada vez mais explorado mercado de mão-de-obra.

Também não têm consciência de que a proposta pedagógica das escolas, em consonância com os organismos centrais, insistem em preparar só para a cidadania e para a competitividade, com objetivo claro de formar cidadãos intensamente voltados para a produção e pouco para a distribuição, mas perfeitamente adequados ao modelo hegemônico.

Na verdade, o que a burocracia central pretende é que o sistema de ensino utilize toda sua potencialidade para propiciar, numa ponta, uma parcela reduzida classificada de competentes profissionais, e na outra, enorme contingente de pessoas conformadas de que a solução passa pela adoção do auto-emprego ou pela servidão. E atendendo a essa intenção, a escola mais uma vez se colocará a serviço do processo de seleção e exclusão.

Cidadania, a outra proposta do modelo que aí está, mas qual cidadania? Aquela capaz de aceitar e se conformar com a exclusão, com a injustiça na distribuição das condições básicas de sobrevivência, e com a indiferença ao sofrimento alheio, acreditando que o aumento de produtividade poderá dar conta de minimizar esse quadro? Isso não pode ser cidadania sem qualificativos.

Em seguida, nas considerações finais, discutiremos como a participação pode ajudar a construir outra cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois a democracia não se concede, se realiza. (Vitor Henrique Paro – FDE, Seminário Idéias n. 12)

A esta frase de Vitor Paro poderíamos acrescentar que a democracia *se constrói*. Nesse processo pequenos avanços podem representar grandes ganhos e o início passa pela tentativa de constatar se realmente ela é pretendida (?), por quem (intra e extra escolar) e que tipo de participação desejam e, também, pela análise crítica das condições do contexto de realidade e de suas influências.

Como apontam Silva Júnior (1994) e Nosella (1992), as condições históricas culturais não foram favoráveis, pois mais de três séculos de dominação de governo centralista e militarista, condicionaram a todos só a obedecer e respeitar a estrutura pensada e praticada por uma elite dominadora por dentro e dominada por fora. Mas as fortes determinantes sistêmicas (econômicas e sociais) que tornam a abertura e a democratização das sociedades, via participação popular, muito difíceis, apresentam contradições que devem ser percebidas e habilmente exploradas no esforço de fazer didaticamente da democracia uma grande escola.

Num esforço de síntese, destacamos o problema sob três aspectos: a possibilidade permitida pela esfera legal, (ou o que pensa o sistema sobre a participação), a participação real no cotidiano escolar (o que faz a comunidade quando participa) e a participação necessária à emancipação (a ampliação e a qualificação da participação na organização da sociedade civil)

1. Analisando a estrutura legal

A estrutura legal permite e estimula certo tipo de participação dos usuários da escola, atendendo aos propósitos do estudo setorial do Banco Mundial (maio de 1995 – versão preliminar) que estabelece, no seu pacote de reforma para os sistemas de ensino dos países em desenvolvimento, entre outras, como prioridades¹⁸ a *descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados* - mas fixa e mantém padrões (parâmetros também) para controlar a aproximação ou distanciamento, das metas através de sistemas de avaliações, e a *convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares*. É preciso entender que essa descentralização, autonomia e participação (induzidas e

¹⁸ As ações mais importantes apontadas pelo Banco Mundial no texto *Prioridades y Estrategias para la Educación*, são: *dar más prioridad a la educación; prestar más atención a los resultados de la enseñanza y del mercado de trabajo; centrar la inversión pública en la educación básica y al mismo tiempo recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior; prestar más atención a la equidad; dar más participación al grupo familiar e dar más autonomía a las instituciones*. Não há hierarquia entre essas prioridades.

interesseiras) têm como objetivo muito mais envolver as famílias em atividades de custeio e manutenção da infra estrutura escolar, em critérios de seleção de pessoal, e no processo de gestão, do que melhorar a interação entre todas as partes e provocar alterações e/ou adequações na proposta pedagógica e no plano de gestão, assim como no regimento interno e nas normas de convivência que orientam o cotidiano escolar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não só permite como determina que, respeitadas as normas, (portanto concede certo grau de autonomia, mas não soberania) as escolas devem assumir a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, para criar processos de integração escola-comunidade.

Verifica-se legalmente que a incumbência é da escola que deverá, sob a ótica do sistema, criar condições para o envolvimento das famílias, obedecendo às normas existentes, caracterizando assim uma participação formatada a partir de sua propositura; e também que os profissionais da educação participarão na elaboração do projeto pedagógico da escola. Como se trata da participação só do *experts*, configura-se a unilateralidade na construção daquilo que deveria ser coletivo desde o início, pois não é possível participar verdadeiramente por anexação, ou seja depois de tudo pensado, decidido e estruturado, junta-se o último ingrediente, a comunidade, para referendar e emprestar leve aparência de democracia. Participar é poder fundamentalmente decidir, é compartilhar coletivamente do planejamento da execução e da avaliação.

Quanto às normas regimentais básicas para as escolas estaduais, publicadas em 21 de março de 1998, elas asseguram “a capacidade de cada escola, coletivamente formular, implementar e avaliar sua proposta pedagógica e seu plano de gestão”. Se principalmente os gestores escolares entenderem que o legislador contemplou no ‘coletivamente’ tanto a comunidade intra como extra escolar, pode significar possibilidades de avanços, comparando com as normas legais anteriores. Mas será que todos entenderam assim?

Mesmo que signifiquem avanços, as normas legais, como instrumentos da legislação e enquanto estrutura, não garantem qualquer nível de participação porque são ‘decretadas’ pela burocracia oficial e não ‘construídas’ pela população. Nesse caso, a coordenação das ações acontecem por meios deslingüísticos (poder ou administração burocrática), levando ao individualismo, ao esvaziamento do papel do cidadão (que só pode ocorrer no coletivo) e ao desinteresse que leva à submissão e à *colonização do mundo da vida*, consumando assim a visão produtivista de que nos fala Paul Singer (1996, p. 5-15) “aquela que concebe a educação, sobretudo a escolar, como preparação de indivíduos para o

ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho”, enfatizando o que é chamado pelos economistas de ‘acumulação do capital humano’.

A existência de normas legais que estimulam a participação, muito embora representem interesses de classe, possibilitando apenas limites de participação, não devem ser desprezadas, pois revelam indícios positivos de possibilidades de abertura. Elas não foram concedidas gratuitamente, apesar dos esforços desencadeados para minimizar as funções do Estado nas políticas públicas mas. Mesmo assim, são conquistas que ocorreram por pressões exercidas por pessoas, partidos, movimentos sociais ou tendências no sentido de ampliar a abertura da sociedade. Esses espaços oficiais de participação decretada precisam ser conscientemente ocupados como oportunidade de mobilização da comunidade, para serem posteriormente ampliados, permitindo maior aproximação com os objetivos da construção de novas e mais humanas relações sociais.

2. Analisando a realidade

Se as normas regimentais estabelecidas e reformuladas pelo poder central, por elas mesmas não são competentes para desencadear processos mais dinâmicos de participação, buscados no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, encontramos uma outra forma de participação mais significativa e natural. Analisando os casos pesquisados em cada escola, deduzimos a princípio, que essa outra modalidade de participação na realidade confunde-se com filantropia de perfil religioso. Gente que se propõe a atender a pedidos de ajuda formulados pela administração das escolas, que não encontraram dentro do sistema de ensino meios convencionais capaz de resolver problemas surgidos com a nova ordem. Não encontraram, ou os meios e recursos não foram disponibilizados com a intenção de provocar a participação da comunidade para assumir parcelas da função do Estado que ora se “despubliciza”

Filantropia de caráter assistencialista, caridade própria de cultura sobrenatural¹⁹, na classificação de Emílio Williams (1966, p. 14-5), ou caridade religiosa propriamente dita, e distante ainda dos ideais humanistas dos socialistas utópicos Saint-Simon, Fourier- comunidades autogestionadas (Gohn, 1999, p. 75), pode ser transformada em procedimento político próprio da cidadania em uma democracia participativa.

¹⁹ Ao lado das forças naturais e não raro confundidas com elas, existem, em todas as sociedades humanas conhecidas, crenças em *forças sobrenaturais* que se imagina interferir na vida humana e que, por isso mesmo, constituem objetos de controle. (...) Oferecem-se orações e sacrifícios, promessas e penitências, usam-se amuletos e feitiços, a fim de proteger a vida, a saúde, a propriedade ou o futuro no mundo além.

É preciso também criar condições para a ultrapassagem imediatista do cotidiano, pois a realidade percebida e enfrentada parcialmente tem a propensão de encerrar-se em si mesma, como acontece no tipo de participação utilitária que se esgota na solução da tarefa para a qual foi mobilizada.

Quanto à situação dos Conselhos de Escolas, mesmo após as mudanças que alteraram por decreto a sua função, de apenas consultivo para deliberativo, muito pouco serviu para transformar a sua postura meramente referendadora de políticas educacionais decididas pelo poder central, segundo a lógica de mercado, no sentido de conferir às decisões adrede tomadas, nuances de participação democrática. Talvez, outro aspecto da “teatralização do poder”²⁰, desta feita envolvendo como figurantes a própria platéia.

Mesmo assim, os Conselhos são importantíssimos na democratização do ensino público, pois se constituem em espaços de participação, espaços formais, espaços potenciais que, quando preenchidos convenientemente, podem neutralizar ações radicais de centralismo e autoritarismo.

Modelos de administração e de planejamento participativo, estratégias e mecanismos estruturais na organização escolar ampliam o rol de condições facilitadoras, mas não podem isoladamente desencadear e determinar o processo de participação real. Através deles é provável que ocorram riscos de, depois de decretados e instalados, serem direcionados exclusivamente para o controle, servindo assim para esvaziar ou atenuar o sentido e o ritmo do processo de participação.

Mas tanto num caso quanto no outro, pode estar acontecendo a micro-participação, ou seja, uma participação em seu menor grau e ainda incipiente, um início de processo de aprendizagem que pode ser intensificado, para a participação mais efetiva, sabendo que nem na família, nem na escola, nem na fábrica, e muito menos no partido político, se ensina a participar. Essas oportunidades precisam ser valorizadas e convenientemente aproveitadas.

Refletindo sobre as condições encontradas, no empirismo de nossa pesquisa e na experiência de nossa vivência, podemos enumerar condições que facilitam ou dificultam a democratização da escola pública, através da participação popular.

Verificamos que a história do mundo da vida é fundamental, pois atestam que grupos, comunidades ou pessoas que desenvolveram a cultura do coletivo naturalmente se fecham ou esboçam alguma forma de reação a procedimentos mais autoritários, ao mesmo tempo que reconhecem e os adotam mais prontamente quando são depositários de intenções democratizantes. Não pretendemos com isso fazer a apologia do

²⁰ MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do poder*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

determinismo cultural, tampouco histórico, que são frutos de processos de construção de outras pessoas em épocas diversas; queremos apenas afirmar que por detrás de escolas mais participativas, não existem apenas lideranças, projetos, estratégias ou artifícios exteriores plantados por força de decisões e procedimentos hierárquicas, mas fundamentalmente experiências vividas e transformadas em valores culturais que refletem a verdadeira história dessa gente, de seu jeito de ser e de proceder.

Nesse caso a aparente informalidade do processo é ditada pela história própria e, pelo outro lado, a formalidade, pela história parcial e exterior.

Mesmo na formalidade associativista, caso dos sindicatos, por ser exterior, compromete a espontaneidade e a naturalidade no procedimento e se afasta da realidade do cotidiano. Constatamos isso na *escola nem um pouco participativa* onde a diretora e a coordenadora desempenham também a função de representantes regionais de dois sindicatos de profissionais da educação. São pessoas politizadas, atentas à questão social, mas as estruturas sindicalistas que representam, tanto na própria escola, como na região que atendem, não somaram a favor das variáveis facilitadoras com potencialidades de ampliação e intensificação do processo de participação.

Quanto aos *sinais singelos de participação* que representam a outra forma de participação, nos levaram a constatação de que, nessas escolas, a informalidade é mais frequente em função de suas características de naturalidade e espontaneidade. É ainda capaz de causar enorme satisfação em quem a desenvolve, por permitir a inclusão de quem estava sob ameaça de exclusão social, através do estabelecimento de fortes laços de aceitação, de companheirismo e de reconhecimento. Mas é nitidamente de influência religiosa e precisa ser transformada, ou mesmo complementada por procedimentos políticos que contemplem o fazer coletivo para construção também das condições de materialidade para as maiorias.

Outro aspecto a destacar é que esse envolvimento informal das pessoas no processo educativo não exclui a outra forma de participação. As modalidades formais de participação não devem ser menosprezadas. Se hoje elas não possibilitam o nível de participação que queremos, mesmo assim são estruturas existentes que representaram conquistas e devem ser mantidas, ampliadas e adequadas para o atendimento das novas demandas.

Mas o fator principal, que indica a importância de olhar e refletir mais demoradamente sobre a vantagem da informalidade na participação, é a melhoria que em decorrência dela experimenta o processo pedagógico no interior das salas de aula. Por ser

mais intensa e mais constante, ela atende melhor a uma condição que a relação pedagógica não pode dispensar: a presença tanto do aluno quanto daqueles que o representam para a sociedade, seus familiares. Com isso, a interação educando-educador perde o seu artificialismo e assume a sua concretude; o aluno passa a existir como ser social, com sua teia de relações de *pertencimentos* explicitada e garantida pela presença da família, a instituição capaz de lhe conferir, até então, a existência (material, emocional, social e cultural).

3. Acreditando na participação necessária

É preciso ter sensibilidade para aproveitar toda e qualquer forma inicial de participação, para preservar espaços e avançar de uma visão produtivista²¹ para uma visão civil democrática que encara a educação como processo de formação cidadã capaz de proporcionar, ao filho das classes trabalhadoras, consciência e motivação, além dos instrumentos intelectuais que lhe permitam o engajamento em movimentos coletivos mais amplos. Quanto a isso, Paul Singer (1996, p. 14) afirma que: “Melhor que uma reforma produtivista que mercantilizasse o sistema educativo, seria uma reforma civil democrática que o politizasse”.

E talvez aqui resida o maior descuido, omissão ou “falha incentivada” dos educadores do sistema público de ensino, deixando de aproveitar a oportunidade para *tornar o político mais pedagógico e o pedagógico, mais político* como propõe Giroux (1992, p. 32):

A tarefa central para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. No primeiro caso significa inserir diretamente a educação na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significados, como uma luta a respeito de relações de poder. Assim a escola torna-se um espaço central, onde poder e política operam a partir de relação dialética, entre indivíduos e grupos, que funcionam dentro de condições históricas e limites estruturais específicos, bem como dentro de formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e as lutas. (...)

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico, significa utilizar formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório. (...)

²¹ Paul Singer denomina *visão produtivista* aquela que concebe a educação, sobretudo a escolar, como a preparação dos indivíduos para o ingresso da melhor forma possível na divisão social do trabalho. A visão produtivista não despreza outros propósitos do processo educacional, mas enfatiza o que é chamado pelos economistas de *acumulação de capital humano*.

Assim, pedagogicamente o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos, em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (...)

E neste ponto que a linguagem crítica une-se a linguagem da possibilidade.

Admitindo que a participação é comportamento aprendido, e a escola é por essência a instituição especializada para ensinar, através da seleção de disciplinas, já que participação não é conteúdo que se ministra, mas consciência que se adquire, que ela se disponibilize a implementar política em seus procedimentos pedagógicos, mesmo porque, participar se aprende na prática, participando, e sabemos que a opção metodológica pode e deve ser influenciada pela decisão própria de educadores comprometidos com a transformação.

Quem adota uma pedagogia transformadora por certo está buscando soluções para a humanização do processo de relações sociais, no intuito de minimizar as desigualdades sociais. Para estancar esse processo de exclusão social, é necessário vincular os objetivos da educação pública com os interesses populares, e essa decisão dos educadores muitas vezes tem permanecido apenas no campo da retórica.

Contudo, não basta a opção de classe. É preciso achar os caminhos propriamente pedagógicos. E aqui vale a pena colocar um caminho que Snyders aponta: a síntese (síntese e não confusão, reitera ele) entre as propostas da escola tradicional e a Escola Nova. Isso seria em suma a capacidade de abrir-se à existência sem negar a essência. Para isso, cabe apontar alguns pontos essenciais:

1. A afirmação de modelos

Os modelos constituem o fundamento necessário da pedagogia. Diz Makarenko que não podemos fazer uma obra educativa sem nos propormos um fim claro, bem definido, um conhecimento do tipo do homem que desejamos formar. No entanto esses modelos não podem ser tais quais os da pedagogia tradicional, atemporais, a-históricos. São modelos vivos, voltados às necessidades do presente, estão em estreita conexão com a experiência que o aluno já traz (sem no entanto limitar-se a ela).

2. Valorização dos conteúdos

Certos conteúdos são absolutamente essenciais a uma compreensão sólida do mundo e, portanto, a uma ação conseqüente sobre ele.

Cabe-nos repensar os conteúdos... e garantir a transmissão eficiente do patrimônio cultural indispensável a compreensão do mundo...

3. Valorizar a infância, sem entendê-la como um mundo à parte.

Cabe unir a especificidade, o valor próprio da criança a uma ação educativa capaz de conduzir o aluno à superação de si mesmo.

4. A disciplina é necessária, mas gradualmente deve fazer-se sob responsabilidade do grupo.

A democracia é uma conquista, não um ponto de partida. É preciso um processo educativo para se chegar a ela. Criar uma coletividade que seja autenticamente democrática, que não se deixe levar pelos padrões de competição, pela admiração pelos padrões de status vigentes 'lá fora'. (Di Giorgi, 1992, p. 70-1)

Se participação é comportamento aprendido, se a escola é por essência a instituição especializada em ensinar, se existem os caminhos propriamente pedagógicos por que os educadores não educam para a transformação?

Por que não o fazem? Exatamente porque “o que pode nos unir, nos afasta, por inexistência ou insuficiência: a percepção clara do sentido do trabalho pedagógico” – como diria Silva Júnior (1984, p. 52)– e acrescento, na construção de um projeto político marcado pela democracia. Silva Júnior se refere à ausência de sintonia e à resistência mútua de aceitação entre o especialista e o docente. Nesse caso, acreditamos que a preponderância é da insuficiência. Utilizando o mesmo raciocínio e estendendo-o a todos os atores sociais que participarão do processo educativo, em especial para os mais excluídos até então, os alunos e seus familiares, acreditamos que impera muito mais a ausência de um sentido único do trabalho pedagógico.

É preciso unir e convergir toda escola em torno de um projeto que tenha como elemento básico aglutinador exatamente *o sentido do trabalho pedagógico*, que isso tenha sido bem definido por todos que compõem a comunidade escolar e constantemente lembrados, na intenção de evitar possíveis desvios em virtude de desentendimentos ou mesmo dispersões que possam inviabilizar os compromissos assumidos.

É necessário investir cuidadosamente no entendimento porque a escola, pela extensão e complexidade de sua natureza e finalidade, pode ser transformada, como tem acontecido, numa “verdadeira Torre de Babel” (Nosella, 1992, p. 101-16), desarticulando os participantes do processo, ocasionando o pior dos males, a instauração pelo desentendimento de um sistema de desvínculos.

Mas se é urgente a necessidade de vincular e compromissar todos os que compõem a comunidade escolar, com o sentido do trabalho pedagógico, indiscutível também é o desenvolvimento de competências políticas até então pouco presente no

discurso e totalmente ausente da prática pedagógica dos educadores em seus cotidianos escolares. Pela mordaca, pela desinformação, pela omissão ou pela acomodação em instrumentalizar projetos políticos para a comunidade, a escola não tem servido a quem deveria servir, com o quê deveria servir: a democracia como prática da liberdade.

Mas também é verdade que nada melhor existe do que a democracia para regular a relação entre as pessoas, mas, em tempos de recrudescimento de sua dissimulada parcialidade, é preciso almejá-la plena, não só social e cultural mas econômica também, e se esse é um processo lento, demorado e homeopático, acreditamos que a sua realização será proporcional à velocidade que for imprimida na aceleração do processo de participação popular.

Exemplo de sociedade participativa com força capaz de controlar as instituições, até mesmo as econômicas, Celso Furtado cita, em uma entrevista concedida a uma revista brasileira no dia 2 de maio de 1999, quando lhe perguntaram qual seria o futuro do socialismo depois do colapso da União Soviética:

O socialismo não perdeu nada. Ao contrário, em princípio ganhou. Fundamental no socialismo, é a idéia de que o Estado passa a ter um papel secundário. O socialismo tem como finalidade enriquecer a sociedade, em detrimento do Estado. Mas, a União Soviética fez a experiência contrária. O Estado estava em tudo, o poder era concentrado. Socialismo verdadeiro existiu e existe nos países da Europa do Norte, como os da Escandinávia. São países socialmente muito homogêneos, onde o sistema econômico é comandado privadamente, mas a sociedade tem muita força e a alocação de recursos se faz em função de objetivos sociais.

Sociedade democraticamente forte, portanto, é sociedade engajada politicamente pela participação e pelo nível de consciência de sua organização e de sua capacidade de mobilização, adquire o poder de exigir o cumprimento da função social de todos os níveis e modalidades de instituições.

Pela participação, e só pela participação, será possível mudar a ênfase da democracia de representativa para participativa, sem alterar fundamentalmente a sua estrutura, mas qualificando sua prática, através da capacitação de seus cidadãos que se fariam representar pela sua organização coletiva.

*A verdade é que a velha e boa democracia representativa está em crise, uma crise que atinge diretamente o seu cerne: os representados não se sentem bem representados pelos seus representantes...*²²

Mesmo que o comportamento ético não estivesse tão ausente como está, nessa crise de representados e representantes, que tem elevado o descrédito a uma alarmante e generalizada proporção, insatisfação e até revolta com grande parte da classe política, assim mesmo haveria um divórcio entre eles, pois os representantes pautam as suas decisões pelos mecanismos formais de controle de ação, burocracia e poder, enquanto que os representados têm suas ações reguladas pelo informalismo da história cotidiana.. Instala-se assim, de um lado a preponderância do informal, enquanto que no outro a primazia do legal.

Quanto a esse desgaste de representação na democracia, Dom Mauro Morelli, em matéria ao jornal Folha de São Paulo de 2.11.99, registrou a seguinte opinião: “Os governos não governam, os partidos políticos não formulam projetos mais globais e não conseguem catalisar a energia do povo. É preciso desenvolver novas formas de participação e de poder político”.

Os Conselhos de Escola não estão isentos e nem imunes a essa crise de representatividade. Mas esta é uma situação a ser alterada, pois a burocratização dos Conselhos não é uma fatalidade histórica. Cabe mudar, recuperar a sua intenção democratizante. Os mecanismos formais de participação (Conselho de Escola, Conselho Municipal de Educação, Grêmio Estudantil) podem se constituir em espaços importantes de democratização escolar juntamente com a participação informal. Não é aconselhável que essas formas de participação sejam excludentes, ou uma ou a outra, mas sejam complementares, uma e a outra, que se entranhem é desejável, mas como esferas separadas.

Essa é a contribuição desse trabalho, destacar que existe uma outra forma de participação que precisa ser melhor entendida e mais valorizada, e que não descarta a modalidade formalmente instituída, mas dela deve se aproximar para influenciá-la, sem se descaracterizar e sem perder a naturalidade e a espontaneidade, marcas legítimas da história real de cada comunidade.

Talvez aqui, e com certo otimismo, tentando iniciar a superação da *colonização do mundo da vida*, na construção de uma proposta política própria, consensual e humanitária, outras condicionantes poderiam ser implementadas para facilitar a

²² Clóvis Rossi. Folha de São Paulo 1-2 opinião. *O fracasso da política*. 2 de novembro de 1999

transformação das escolas (unidades de ensino) em centros de participação, desde que por decisões consensuais tendo como instrumento o “diálogo verdadeiro, que só acontece entre pessoas iguais, ou entre pessoas que desejam se igualar” – Diaz Bordenave (1995, p. 51) – pois a administração burocratizada (*meios deslinguistificados*) não serve para regular processos formativos que têm lugar na família e na escola e que devem acontecer pela via da comunicação simétrica e considerando o *mundo da vida*. Os esforços maiores devem se concentrar mais no processo e menos nos resultados, com a intenção de expandir ampla e largamente essa prática pela sociedade, investindo na preparação das gerações novas. Não é tarefa da escola, por si só, proporcionar a equidade social, função que está para além de suas possibilidades. Mas é, sim, tarefa da escola a compromissada função de ‘equipar’ conscientemente novos cidadãos ameaçados de exclusão, de recursos para entender e enfrentar essa terrível ameaça.

Educar politicamente para a participação e socialmente para a solidariedade talvez sejam os mais eficazes dos antídotos contra as “Prioridades e Estratégias para a Educação”.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, J. A. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Caderno de Pesquisa. (São Paulo), n.77, 1991.
- AZANHA, J. M. P. *Cultura Escolar Brasileira*. Revista USP (São Paulo), 990. p. 65-69.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Versão preliminar. 1995.
- BARROSO, J. *Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? conferência no Forum Nacional de Projectos PEPT 2000 Lisboa : 1996*.
- _____. *O estudo da escola*. Portugal: Porto Editora Ltda. 1996.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CARVALHO, M. P. de. *Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular*. Cadernos de pesquisa, n. 70, p.65-73, 1989.
- CEPAL-UNESCO. *Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva com equidad*, Santiago do Chile, 1992.
- CRUZ, M. Y. da. *Efetividade da ação e função supervisora no ensino de 1º grau: participação e envolvimento dos agentes da educação*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- FAUNDEZ, A. *O poder da participação*. São Paulo: Cortes Editora. 1993.
- FORACCHI, M. M., PEREIRA, L. *Educação e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.
- FREITAG, B., ROUANET, S. P. In: HABERMAS. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. Rio de Janeiro: Ática. 1980.
- DÍAZ BORDENAVE, J. E. *O que é Participação*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DI GIORGI, C. A. G. *Escola nova*. São Paulo: Ática, 1992.
- _____. *Nuances - revista do curso de pedagogia*. UNESP- Presidente Prudente. v. 4. 1998.
- GHANEM, E. *Democracia: uma grande escola*. Ação Educativa, São Paulo: 1998.
- _____. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- GIROX, H. *Escola crítica e política cultural* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- GOHN, M. G. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez. 1999.
- GONÇALVES, M. A. S. *Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola*. Educação & Sociedade, n. 66, p.125-140. Campinas, 1999.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org) *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LIMA, L. C., AFONSO, A. J. *Participação discente e socialização normativa*. Aprender, v. 11, 1990. (s.l., s.e, s.d.).

- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Social democracia e educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- NOSELLA, P. *Série Idéias*, n.12. São Paulo: FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992.
- OLIVEIRA, I. B. de. *A contribuição de Habermas para a democracia na Educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 98, p.5-13, 1996.
- PARO, V. H. *O Conselho de Escola na democratização da gestão escolar*. In: BICUDO, M. A. V., SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 3, p.209-218.
- PÉREZ PÉREZ, R.. *La participación de la comunidad: cultura participativa, Derechos e deberes de los padres y otros sectores sociales*. In: MAYO, I. C. (Coord). *Manual de organización de centros educativos*. p. 333-371 Barcelona: Oikos-tau, 1996.
- PINTO, J. M. de R. *Administração e liberdade: um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- _____. *O paradoxo do Conselho de Escola*. In: BICUDO, M. A.V., SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 3, p.219-245.
- PRAIS, M. de L. M. *Administração colegiada na escola pública*. Campinas: Papirus, 1994.
- RIBEIRO, V. M.. (Org.) *Caderno do CEDI*, v. 19– *Participação Popular e Escola Pública*. São Paulo: 1989.
- SAVIANI, D.. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petropolis: Vozes, 1999.
- SILVA, C. S. B. da, MACHADO, L. M. *Nova LDB: Trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- SILVA JÚNIOR, C. A. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.
- _____. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Supervisão da educação: especialização e especificidade*. Didática (São Paulo), 1984.
- _____. *Série Idéias*, n. 24. São Paulo: FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1994.
- SINGER, P. *Poder, política e educação*. Revista Brasileira de Educação, n. 1, 1996.

- SOUZA, M. L. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SPOSITO, M. P. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo, 1988.
Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- TOMMASI, L., WARDE, M. J., HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TOSI, M. R. *Conselho de escola: teoria e prática*. In: BICUDO, M. A.V., SILVA JÚNIOR, C. A. (Orgs.) *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v.3, p. 173-207.
- TRAGTENBERG, M. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática 1992.
- TORRES, R. M. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: Papirus, 1995.
- ZIBAS, D. M. L., FRANCO, M. L., WARDE, M. J. (Orgs.) *Caderno de Pesquisa*, n. 100
Globalização e políticas educacionais na América Latina. São Paulo: Cortez, 1997.
- WILLIENS, E. *Antropologia social*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.