

UM INVISÍVEL CORDÃO DE ISOLAMENTO: ESCOLA E PARTICIPAÇÃO POPULAR

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO
mestranda em Filosofia da Educação, PUC-SP

Uma questão que chama a atenção na literatura sobre escola e participação popular é o enorme isolamento do sistema público de ensino em relação aos movimentos organizados, às expectativas e mesmo à vida cotidiana da população. Muitas vezes, a escola aparece para os educadores e para os pesquisadores como um mundo à parte, regido por normas técnicas, administrativas e legais. Seu cotidiano, sua história e sua prática — isto é, seu retumbante fracasso em ensinar às crianças das camadas populares — tudo isto nada teria a ver com a vida e a cultura da população trabalhadora, com suas lutas, ou com seu projeto de transformação social.

Esse isolamento foi evidenciado naqueles trabalhos que enfocam a escola a partir de fora, isto é, que de forma pioneira foram buscar qual é a visão das camadas populares sobre ela. Pesquisando os movimentos de luta por escolas, a vivência das famílias quanto à escolarização, a opinião das mães sobre o estudo de seus filhos, estes trabalhos revelaram a nossa enorme ignorância a respeito do bairro, da vida dos alunos e da história de lutas que geralmente precede a conquista da própria escola. Mais do que isso, mostraram como o isolamento e a ignorância caminham quase sempre em direção ao conflito aberto, seja na forma de movimentos coletivos, seja através da violência individual contra o prédio escolar e os profissionais da escola.

Maria Machado Malta Campos (1982a), pesquisando, na inter-relação entre escola e população as razões do fracasso da escola em reter e promover alunos das camadas populares, encontrou uma população interessadíssima na escola e revoltada com o

fechamento a suas tentativas de participação. Ela mostra, por exemplo, como a história das escolas e mesmo sua geografia — o bairro a que servem — são completamente diferentes na versão da população e na versão interna da escola: "A escola, enquanto integrante da realidade do bairro, e a escola enquanto unidade de um sistema burocrático, não vivem a mesma história" (p. 352). Da mesma forma, as exigências que são feitas aos alunos absolutamente não levam em conta suas reais condições de vida: desde os pedidos constantes de material, taxas, contribuições para festas etc., até as exigências de pontualidade, documentação em ordem e limpeza. Assim, "para que alguém se qualifique como aluno, é preciso que seja capaz de responder a uma série de pré-requisitos, mesmo que estes não coadunem exatamente com o quadro de fome e pobreza que a própria escola não se cansa de apontar em sua 'clientela'" (p. 467).

"Clientela", aliás, é uma expressão bastante esclarecedora da visão que o sistema escolar tem da população. Denota a passividade e a indiferença que se espera e se atribui a ela. No entanto, quando o ponto de vista adotado é o dos movimentos sociais, aparece o contrário: Rogério Cunha Campos (1985), através de levantamento no *Jornal dos Bairros*, que noticia as lutas populares na região industrial de Belo Horizonte e Contagem, mostra a frequência das denúncias, reivindicações e mobilizações por escolas, entre 1976 e 1981, naquela área. Mostra também como "um dos principais chamarizes para a venda de lotes na região é a 'escola', ao lado da 'linha de ônibus'" (p. 239). O que os expertos vendedores de

lotes populares já perceberam há muito, as diretoras e professoras ainda insistem em negar: que a escola é um valor e uma aspiração das camadas populares.

Esta valorização fica ainda mais evidente no estudo de Marília Pontes Spósito (1984), que faz um extenso levantamento das lutas populares por escola no município de São Paulo, a partir de 1940. Ela mostra como a própria expansão da rede de ensino — sua extensão, sua localização e sua qualidade — está ligada a estas lutas e às resistências que elas suscitaram, sendo impossível compreender as características atuais do sistema de ensino público sem levar em conta esse processo conflituoso.

Assim, “enquanto a população se percebe lutando por alguma coisa que lhe é constantemente negada, a escola a vê como indiferente e até hostil em relação aos benefícios que acredita estar colocando ao seu alcance” (Campos, 1982a, p. 466). Tanto a escola quanto a população têm expectativas diferentes e conflitantes em relação uma à outra. A escola espera que os pais e mães participem como mão-de-obra gratuita em tarefas para sua manutenção ou para arrecadação de fundos, diante da insuficiência dos recursos a ela destinados pelo Estado; e que acompanhem os estudos dos filhos, comparecendo às reuniões pedagógicas, porém sem entrar em questionamentos, quanto ao trabalho dos professores. Já a população deseja que a escola funcione bem — limpa, bem organizada, com a presença dos professores e diretores — que seus filhos aprendam e que eles próprios, pais e mães, sejam ouvidos e respeitados. Nas condições, ou melhor, na falta de condições, em que as escolas públicas são obrigadas a funcionar, este mínimo aparece como exigência a ser cobrada, conquistada e fiscalizada. É ainda Maria Malta Campos quem cita as palavras de uma servente: “A gente não pode infiltrar toda gente da população dentro da escola, porque elas começam a se meter na vida dos funcionários, mandar na escola...” (p. 468).

A população não quer ficar apenas cumprindo tarefas pré-estabelecidas e se sente pouco preparada para acompanhar os estudos dos filhos da maneira como a escola gostaria. Ao mesmo tempo, vê rejeitados seus esforços para interferir nas decisões internas da escola, tratados como invasão, infiltração e abuso.

O quadro resultante é de incomunicabilidade, incompreensão e hostilidade: “uma verdadeira guerra entre a escola e a população” (Campos, 1984, p. 65). A quem serve esta “guerra”? Como e por que se articulou esse isolamento da escola? Como o autoritarismo das relações internas da escola se articula com seu autoritarismo para fora? Quais são as alternativas possíveis a esta situação?

Com estes questionamentos, procurei entender esta “guerra” entre escola e população, a partir de uma das perspectivas possíveis de dentro da escola: o desvendamento das relações de trabalho e da organização e administração da escola.

A LÓGICA DA INEFICIÊNCIA

As relações internas no sistema público de ensino são marcadas pela centralização das decisões e pela divisão das funções, baseadas ambas numa estrutura hierárquica. A própria expansão da rede de escolas concorreu para isto, com a criação de órgãos intermediários, que tiram das mãos do professor e da escola algumas das decisões antes tomadas ali, a fim de garantir um mínimo de homogeneidade ao sistema escolar.

Porém, as relações de trabalho predominantes na escola pública hoje tornam-se mais compreensíveis se encaradas como tentativas de controle sobre a escola e o trabalho do professor, com base em pressupostos tecnicistas, que procuram separar o planejamento da execução. A discussão sobre a possibilidade de levar esta separação ao limite, efetivando a subsunção real do trabalhador em educação, nos moldes da que ocorreu com o trabalhador manual, permanece em aberto, mas há indicações de que a introdução de relações capitalistas de trabalho na escola encontra limites na própria natureza do trabalho pedagógico.¹

De qualquer forma, é necessário muita cautela na formulação destas e de outras questões que implicam uma comparação entre a empresa capitalista e a escola. O tecnicismo e suas tentativas de implantação da administração capitalista na escola pública já demonstraram fartamente os limites de uma transposição mecânica de uma à outra.

Nas escolas públicas, a fragmentação parcial do trabalho educativo, a hierarquização de funções, enfim, as tentativas de implantação de uma administração escolar moldada na administração de empresas capitalistas, não tiveram o mesmo efeito racionalizador que tiveram na produção material. Seu resultado foi, principalmente, o reforço do caráter autoritário das relações intra-escolares.

Vítor Paro (1988, p. 130) aponta a predominância dos aspectos de controle, no interior das escolas: “Embora, no nível do discurso, se defenda a eficiência e a racionalidade na obtenção dos objetivos — constituindo isso, inclusive, justificativa, para a aplicação da administração tipicamente capitalista na escola — no nível da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador”.

A unidade escolar se reduz, dentro da gigantesca estrutura burocrática, a executora de decisões tomadas por organismos alheios ao processo pedagógico e isolados do contexto social. Sua autonomia, se tomadas ao pé da letra as normas burocráticas, reduz-se a zero. A escola fica dilacerada entre seus objetivos pedagógicos proclamados e a lógica da miséria e da ineficiência que, na prática, rege seu funcionamento e sua administração. As camadas hierárquicas sucessivas e a estrutura autoritária podem contribuir

¹ Para desenvolver esta discussão, veja-se: Paro, 1986, p. 135-49; Saviani, 1984 e Sá, 1986.

para amortizar e reprimir os questionamentos a esse funcionamento, que ocorrem cotidianamente dentro de cada escola. As responsabilidades sempre podem ser remetidas a órgãos superiores: a eles podem ser levadas as reivindicações, deles se devem esperar soluções e iniciativas, deles se devem temer punições e controle.

Sucedem-se as normas burocráticas, os papéis a serem preenchidos, cada vez mais distantes da realidade escolar.

A ausência total de condições materiais de funcionamento transforma as medidas racionalizadoras em inutilidades burocráticas. Diante das classes superlotadas, dos prédios sem condições de uso, dos períodos de aula reduzidos, da situação salarial e funcional dos professores, a parafernália tecnicista se esvazia ainda mais de conteúdo, figurando apenas como um ritual.

Não há, na escola pública, uma administração que detenha visão global do processo e seus objetivos, porque os órgãos supostamente planejadores se encontram afastados da escola por camadas sucessivas de burocratas e também porque a definição dos objetivos da escola se encontra indissociavelmente ligada à sua definição política. Assim, no cotidiano do trabalho escolar, o professor cuida da sua pequena fatia, sem conhecimento do trabalho de seu colega do lado, deixando as "difíceis questões filosóficas" para os órgãos centrais e atuando de acordo com seu bom senso, sua experiência prática e sua precária formação, ou de acordo com as prescrições contidas nos livros didáticos. O resultado são professores, especialistas e funcionários, cada qual atuando numa direção diferente, sem um objetivo claro, como um processo de produção onde um operário executasse tarefas para a produção de televisões, outro de latas de salsicha, um terceiro acreditasse produzir cadeiras etc.

Finalmente, há que considerar que as medidas pretensamente racionalizadoras foram aplicadas numa sociedade e num Estado concretos — o Brasil dos últimos 20 anos — onde o autoritarismo, o clientelismo e o empreguismo já estavam instalados. A pretensa modernização da estrutura administrativa, tal qual a modernização econômica (leia-se desenvolvimento capitalista), fez-se através da conciliação com as formas de poder anteriores. Assim, os órgãos centralizadores e a hierarquia burocrática são rapidamente transformados em lotes de empregos, a serem repartidos entre os poderosos locais de plantão, diante de setores médios depauperados e ávidos por empregos de colarinho branco junto ao Estado (Oliveira e Neves, 1986). Aquilo que, no discurso, é feito somente em nome da racionalidade do sistema de ensino, na prática obedece também à lógica eleitoral do clientelismo.

Desta forma, a escola que a população sente tão alheia a sua vida e fechada a suas tentativas de participação possui, internamente, uma estrutura extremamente autoritária e ineficiente. A explicação desta ineficiência e autoritarismo, no entanto, não se encontra dentro da própria escola.

Na empresa capitalista, a divisão de trabalho foi introduzida visando ao aumento da produtividade, através da racionalização do processo de trabalho. A irracionalidade desta divisão se encontra menos no próprio processo de trabalho — já que seu objetivo, o aumento da produtividade, é alcançado — e mais no fato desta produtividade ampliada servir apenas aos interesses de uma minoria, significando para a grande maioria sua desqualificação profissional e o aumento de sua exploração. Já a desqualificação profissional do professor não teve, como ponto de partida, "a preocupação com a eficiência da escola, mas precisamente a desatenção para com a degradação de seu produto" (Paro, 1988, p. 131). Não se trata de buscar efetivamente atingir os objetivos proclamados da escola, isto é, a difusão do saber escolar para um número crescente de alunos.

Pressionado ao longo das últimas décadas no sentido da ampliação das oportunidades de escolarização, seja pelas necessidades de formação de mão-de-obra na nova fase do capitalismo no país, seja pela pressão popular, o Estado tem procurado atender aparentemente às reivindicações sem, no entanto, efetivamente possibilitar o acesso popular ao saber historicamente acumulado. A exclusão pura e simples é substituída por mecanismos internos à escola, que levam a trajetórias escolares marcadas por retenções sucessivas e à exclusão após uns poucos anos de escolarização infrutífera, com a vantagem para o sistema de poder acusar o aluno por seu próprio fracasso. Ambas as formas de exclusão são mecanismos de reprodução das desigualdades sociais: "Reprodução no sentido de manutenção das posições ocupadas pelas diferentes camadas na divisão social do trabalho e na estrutura do poder, e reprodução no sentido de garantir que esse processo apareça como legítimo aos olhos de todos" (Campos, 1982a, p. 91).

A irracionalidade se encontra, assim, instaurada dentro da própria escola. O seu funcionamento, o padrão de relações internas, a divisão do trabalho e as formas de administração são irracionais diante dos objetivos proclamados da escola. E só se tornam compreensíveis quando articulados aos mecanismos de exclusão e à reprodução das desigualdades sociais.

Da mesma forma, o autoritarismo das relações internas à escola e das relações entre a escola e o bairro faz parte dessa lógica de ineficiência. Pois o autoritarismo não está apenas no alto, nem nas grandes estruturas e mecanismos gerais. Ele está no cotidiano da escola, na sala de aula, na secretaria, na forma de servir a merenda. E mesmo este autoritarismo, particular e evitável, é funcional: "ele visa a afastar as crianças da escola" (Campos, 1982b, p. 16). E visa a abafar os questionamentos de pais, de alunos e de educadores à escola que não ensina.

CONSTRUIR UM NOVO TRABALHADOR COLETIVO

Quais são as respostas possíveis, em nível da gestão escolar, com vistas a reverter esse quadro?

O professor foi expropriado de parte do seu conhecimento e de parte das possibilidades de planejar a própria ação, desqualificado profissionalmente, tanto através da precariedade a que se reduziu sua formação, quanto pelas péssimas condições de trabalho. Foi expropriado de sua visão global do processo pedagógico, pela criação de órgãos centrais de planejamento, pelo funcionamento fragmentado da escola em graus, períodos e turnos desencontrados e — mais uma vez — pelas condições de trabalho a que se viu condenado, lecionando em mais de uma escola, sem tempo para reuniões, sem estabilidade no emprego. Diante deste quadro, o saudosismo do tempo do trabalho artesanal é quase inevitável.

Na produção material, a saída não está no retorno ao trabalho artesanal, mas na articulação entre a divisão do trabalho e a apropriação coletiva pelos trabalhadores tanto do saber fazer do seu processo de trabalho, quanto do seu produto. Também na escola não se pode fazer o tempo voltar atrás. "Trata-se, isso sim, de contrapor, à 'gerência científica' da organização do trabalho escolar, a reapropriação desse trabalho pelo coletivo dos educadores" (Mello, 1986, p. 58). Ou, em outras palavras, a constituição de um novo trabalhador coletivo, "decorrência do trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo escolar, guiados por uma 'vontade coletiva', em direção ao alcance dos objetivos verdadeiramente educacionais da escola" (Paro, 1988, p. 160). Isto significa criar instâncias onde os objetivos da escola e os meios para atingi-los possam ser deliberados coletivamente. Assim, ainda que cada um execute apenas uma parte específica do trabalho educacional, todos poderão conhecer o conjunto do processo, opinar sobre todas as partes e agir de acordo com os fins coletivamente deliberados. As formas concretas dessa instância de decisão só podem ser criadas e testadas na prática dos educadores e na reflexão sobre essa prática.

Esse processo de reapropriação do saber fazer coletivo da escola, por todos os trabalhadores do ensino, permite uma rearticulação em outro plano da velha dicotomia entre aspectos pedagógicos e aspectos administrativos, que tanto tem ocupado os educadores na prática e na teorização sobre administração escolar (ver, por exemplo, Valle, 1986, p. 46). É só através da reconstrução das relações de poder dentro da escola — mudança administrativa — que o processo pedagógico pode ser recuperado como um esforço coletivo em direção a fins coletivamente deliberados. A competência técnica do educador não pode, assim, ser desvinculada da transformação das relações de poder no interior da escola, isto é, do compromisso político, não apenas no sentido amplo da transformação social, mas também no sentido cotidiano, da quebra das relações autoritárias na escola.

É claro que, dada a atual falta de autonomia da unidade escolar, essa quebra de relações autoritárias terá que se estender às demais estruturas do sistema de ensino. A democracia nas relações internas à escola não faz sentido se desvinculada da luta pela ampliação da autonomia da unidade escolar.

Mais ainda, no bojo do processo de tomar em suas próprias mãos a direção do processo pedagógico, os educadores verão questionadas muitas das suas idéias sobre democracia e muito da sua própria formação profissional. Conforme aponta Denice Bárbara Catani (1987), os educadores, assumindo o papel que lhes é reservado na divisão do trabalho, passam a considerar questões como o que ensinar, com qual objetivo, qual o sentido e o papel social da escola, como questões já resolvidas, neutras e que não lhes cabe questionar. Ora, a construção de um novo trabalhador coletivo na escola passa, justamente, pela ruptura com essa desqualificação profissional e pelo enfrentamento dessas questões pelos profissionais da escola.

Mas, se falamos em novo trabalhador coletivo, não se trata apenas dos educadores. Coloca-se a questão de quem deve participar da constituição desse novo trabalhador coletivo. É possível observar a tendência, entre os professores e especialistas, mesmo quando se trata de pessoas envolvidas em projetos de democratização da escola (ver, por exemplo, Passos, 1988, p. 89), em não considerar os funcionários operacionais² e burocráticos como educadores. Não sendo educadores, eles estariam também excluídos das estruturas de decisão dentro da escola.

No entanto, inspetores de alunos e outros funcionários, como merendeiras e porteiros, guarda-noturnos e serventes são, em muitos casos, responsáveis por toda uma disciplinarização do comportamento dos alunos e dos pais e pelo autoritarismo em geral, com relação ao espaço da escola: onde se pode e onde não se pode ir, como se deve andar e falar dentro da escola, quem pode entrar, quem e quando pode sair, atitudes que são proibidas no espaço entre as salas de aula e o exterior da escola (fumar, namorar, ouvir música, usar drogas, usar minissaia, brigar etc.). Eles têm um grande poder sobre os alunos e sobre todos que vêm "de fora" da escola, poder que muitas vezes permanece invisível para os professores. E, nesse trabalho, estão constantemente pondo em prática uma determinada visão de educação.

É necessário, portanto, assumir como também pedagógico o trabalho de todos os funcionários e incluí-los ativamente no processo de construção do novo trabalhador coletivo.

DEMOCRACIA TEM HORA E LUGAR?

Mais ainda, é preciso questionar se é possível realizar a democracia dentro da escola sem alterar substancialmente suas relações para fora, isto é, uma democracia que exclua pais e alunos. A estrutura hierárquica, corporativa e fragmentada da escola pública muitas vezes tem levado setores de educadores a responder que sim.

2 No jargão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, funcionários operacionais são os inspetores de alunos, serventes, vigias e merendeiras.

Aplicando questionário sobre eleição de diretores de escolas, em 155 escolas estaduais de Curitiba, Eliana Barbosa Heemann encontrou resultados significativos neste sentido. Mais da metade dos professores (56,8%) recusou a participação de alunos e pais como eleitores. Avaliando a gestão dos últimos diretores, eleitos dois anos antes da pesquisa, todos os setores (pais, alunos, funcionários e professores) responderam que as decisões estavam concentradas nas mãos de professores e especialistas (Heemann, 1986, p. 52-3). Ou seja, havia uma democratização em relação à situação anterior, quando apenas os diretores tinham poder de decisão, mas esta democracia se limitava aos setores corporativamente mais fortes e mais organizados da escola.

Na base deste tipo de posicionamento encontra-se uma forma de pensar baseada na dicotomia rígida entre saber e não saber: professores e especialistas sabem; pais, alunos e funcionários não sabem.

Ora, o novo trabalhador coletivo da escola deve necessariamente incluir todos os sujeitos envolvidos no processo de trabalho escolar, ou correrá o risco, não apenas de ser somente outra forma de autoritarismo, mas também de não ser capaz de apreender o processo pedagógico em sua totalidade. Vítor Paro (1988, p. 142) mostra muito claramente como o aluno pode ser considerado, ao mesmo tempo, consumidor, objeto e sujeito do processo educativo: "Na medida, pois, em que, por sua própria natureza humana, o aluno age no processo educativo escolar, com vistas à consecução de um fim educativo, revela-se essa sua nova dimensão que é a de produtor ou, melhor dizendo, co-produtor, juntamente com as pessoas envolvidas também ativamente no processo pedagógico" (grifo no original). Para evitar que — no melhor estilo da pedagogia mais tradicional — os alunos sejam vistos como meros objetos no processo educativo, a escola deve incluí-los em suas estruturas de decisão.

Quanto aos pais, há inicialmente duas razões por assim dizer, práticas, para sua inclusão. A primeira é seu papel como fiscalizadores do produto escolar. Considerando o produto da escola como o aluno educado e as dificuldades existentes para a avaliação deste produto, Paro (1988, p. 143-9) indica a importância da reivindicação dos pais, feita de maneira coletiva, como controladora da qualidade do trabalho da escola. A segunda razão, ligada a este papel fiscalizador, é a sua atuação como grupo de pressão a favor da escola. Nas atuais condições de funcionamento do ensino público, qualquer melhoria ou ampliação resulta, sempre, de uma longa luta frente ao Estado, geralmente marcada por idas e vindas a órgãos burocráticos, escritórios e recurso a intermediários: "Hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe 'não'. Tornar-se-á muito mais difícil dizer 'não', entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e que esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia" (Paro, 1987, p. 53). A participação dos pais aparece, assim, como importante não apenas para fiscalizar a qualidade junto à própria escola, mas também junto aos

órgãos centrais do Estado, no sentido de prover a escola de autonomia e recursos para desempenhar suas funções pedagógicas.

OS DONOS DA VERDADE

A participação de pais e alunos, como membros ativos das estruturas de decisão na escola, toca diretamente duas outras questões centrais, para quem se propõe a repensar a escola pública do ponto de vista das classes trabalhadoras: a questão do conteúdo do ensino escolar e a questão do compromisso político da escola.

O pressuposto de que apenas a escola e seus agentes dispõem do saber e têm uma missão "civilizadora" diante do povo inculto ainda prevalece, não apenas nas teorias tecnicistas e tradicionais, mas também em algumas versões da assim chamada "pedagogia crítico-social dos conteúdos", com seu apelo à transmissão de um saber aparentemente neutro e à competência técnica dos educadores. Miguel Gonzalez Arroyo (1982, p. 37) enfatiza o desprezo de muitos educadores pelas formas de educação e de conhecimento não escolares: "Muitos educadores, até dedicados, compartilham a idéia de que o conhecimento, o saber e a educação somente podem ser transmitidos por profissionais especializados e apenas através da agência escolar. Conseqüentemente, supõe-se que qualquer forma de saber ou conhecer extra-escolar é primitiva, acientífica, mítica e pre-conceituosa".

A massificação da escola pública tornou urgente a necessidade de recriar seus conteúdos, levando em conta tanto o saber historicamente acumulado nas escolas e livros, quanto o saber historicamente recriado na vivência e na luta da classe trabalhadora. Mas, para isso, é necessário aprender com as experiências educacionais desenvolvidas fora da escola, aprender com os alunos e suas famílias sua experiência social, seu saber, sua linguagem e sua consciência, dos quais o ensino escolar deve partir.

Mas como aprender com o que está fora da escola, se esta se encontra no mais profundo isolamento? Se os pais, quando convocados para reuniões pedagógicas, devem apenas ouvir e assumir sua culpa pelo fracasso de seus filhos? Se os alunos, tratados como objetos do processo pedagógico, devem apagar sua vivência para se adaptar aos códigos escolares de comportamento? Se os professores, aliando o preconceito à objetiva falta de tempo, mal conhecem as redondezas da escola? Se os diretores, pressionados por todos os lados, tratam os pais como incômodos enxeridos, que lhes tomam tempo com reclamações?

É o mesmo Gonzalez Arroyo (1982, p. 37) quem sugere, como caminho para o enriquecimento dos conteúdos escolares, a co-gestão, com participação dos pais, das associações, sindicatos e partidos, trazendo para dentro da escola as questões concretas de suas lutas. Mas enfatiza que a presença da "realidade sócio-política do aluno e de sua classe social teria por finalidade servir de matéria prima, não tan-

to para conscientizar e politizar, mas para ser fonte de um saber pré-existente sobre as diversas áreas do programa e servir de núcleo central de um saber articulado”.

Relatando uma experiência de gestão colegiada, Inah Passos et al. (1988, p. 91), reproduzem o depoimento de um professor: *No caso das primeiras séries, por exemplo, ao invés de problemas como ‘Quantas maçãs mamãe comprou no supermercado?’, as professoras começaram a elaborar questões como ‘Quantos tomates eu peguei no final da feira?’.* Essa pequenina mudança mostra tanto o desconhecimento anterior das professoras sobre o cotidiano de seus alunos, quanto o esforço necessário e a enormidade de passos a cumprir, para que se torne realidade a construção do conhecimento escolar partindo da vivência social dos alunos.

Assim, a participação dos pais e alunos nas decisões sobre todos os aspectos do funcionamento da escola pressupõe e, ao mesmo tempo, impulsiona a quebra da divisão rígida entre quem é educador e quem aprende, a superação da dicotomia entre saber e ignorância. É fundamental reafirmar a escola como agência transmissora de um saber organizado. Mas também é preciso reconhecer que a própria crítica desse saber só é possível quando a escola souber valorizar o conhecimento que se constrói fora dela, nas lutas populares, e encontrar os caminhos para se encharcar dele.

UMA RESPOSTA POLÍTICA PARA UMA QUESTÃO POLÍTICA

Finalmente, mas não menos importante, a presença da população na gestão da escola está diretamente vinculada à questão central da escola pública brasileira hoje: seu compromisso político. A massificação da escola pública, com sua paralela redução a uma farsa de escola, onde nada se aprende, correspondeu a um projeto político. Embora, aparentemente, a expansão da rede escolar e a própria política educacional tenham sido caóticas, essa foi a resposta coerente do Estado e das classes dominantes à reivindicação popular por mais escolas. A este projeto correspondeu a desqualificação profissional dos educadores, através da degradação das condições de funcionamento das escolas e também da fragmentação do trabalho escolar. “A reapropriação do conjunto por cada um dos sujeitos envolvidos exige, assim, um questionamento radical do projeto político contido nessa massificação e sua substituição por outro” (Mello, 1986, p. 58). A revolução das relações internas da escola — construção de um novo trabalhador coletivo — só é possível se acompanhada do questionamento do conhecimento que se transmite, a quem se transmite e a favor de quem será apropriado e aplicado — um questionamento do projeto político contido nessa escola.

Isto é, há que ser revista mais uma velha dicotomia presente no discurso sobre a escola: a oposição entre o domínio do técnico e o domínio do político.

Todo o processo de modernização da administração pública levado adiante a partir do final dos anos 60, no Brasil, teve como eixo esta oposição, através de uma pretensa neutralidade técnica da administração, frente aos interesses políticos. Na educação, esta modernização correspondeu à implantação dos pressupostos tecnicistas que, através de mecanismos pretensamente objetivos e científicos, visavam a tornar eficiente e racional a administração e o trabalho nas escolas.

Já vimos como, na verdade, estes pressupostos embasaram um projeto político das classes dominantes para a educação pública, fundamentado na aparente ampliação das oportunidades de escolarização, ao mesmo tempo que mantêm a exclusão através de mecanismos mais sutis, internos à escola. Porém, não basta afirmar o caráter político da educação e de sua administração. É preciso definir qual é a visão política que fundamenta esta afirmação.

Segundo Gonzalez Arroyo, a partir da crise da ditadura militar, com o início da chamada Nova República, muitos educadores assumiram o discurso do caráter político da administração escolar, porém com uma visão de política como “a arte de gerir o bem comum (...), de coordenar interesses diversificados, de intermediar entre os interesses particularistas e o interesse global” (1983, p. 124). Estes educadores negam enfaticamente que a educação seja apolítica, porém é necessário destrinchar o sentido que eles dão à palavra política, sua visão da sociedade, pois essas concepções terão conseqüências sobre sua visão da escola e da gestão escolar. Para eles, a sociedade seria composta de diversos grupos com igual poder de pressão e o Estado, colocado acima destes grupos particulares, seria o defensor dos interesses globais, do chamado bem público. O papel do administrador seria de mediar estes interesses conflitivos.

É exatamente esta visão que aparece nas propostas de Neidson Rodrigues (1985, p. 76-8) para uma gestão colegiada da escola: “Finalmente, a escola, por tudo isso, deve ser o lugar onde os interesses individuais e corporativos sejam superados em favor dos interesses coletivos e políticos — política na sua concepção mais decente e universal, como atividade que congrega os interesses maiores e gerais da sociedade. (...) Ora, nesse sentido é que devemos entender o papel do Colegiado, quando ele congrega todos os segmentos no interior da escola e funciona como um órgão eminentemente político, na medida em que retira de cada um dos grupos seu papel específico, unificando os interesses em prol do projeto da escola”.

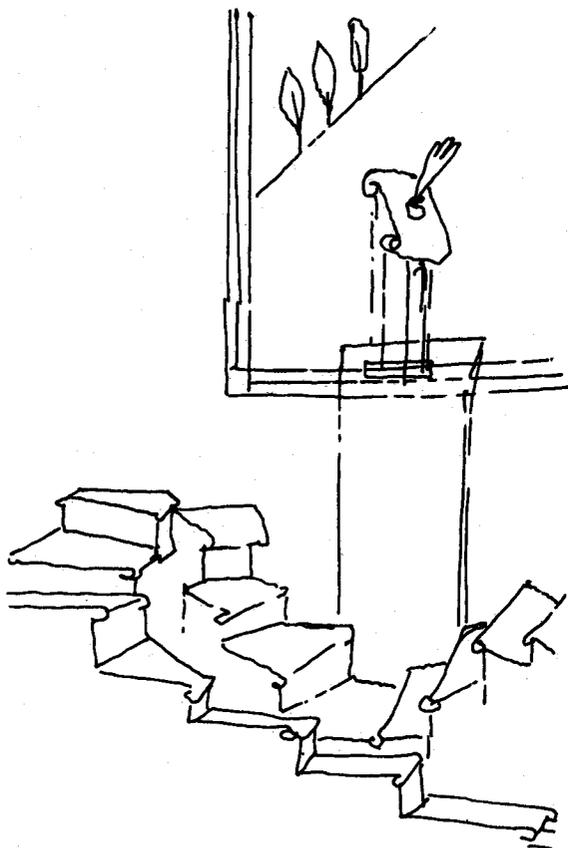
O Colegiado é, nesta visão, um organismo conciliador de interesses, da mesma forma que o administrador individual, visto como defensor do bem comum. Mas será possível conciliar os interesses antagônicos dos dominantes e dos dominados no interior da escola?

Um outro viés dessa interpretação da gestão colegiada é o de colocar o Estado como protetor das classes trabalhadoras. É o que parece propor Guio-

mar Namó de Mello (1985, p. 23-4): "Quando se propõe a autonomia e a participação deve-se ter lucidez para reconhecer que, sendo a sociedade dividida, caberá ao poder público que se pretenda popular, zelar pelas necessidades da maioria e dos menos privilegiados, que são os que têm mais dificuldades para organizarem-se, pressionar e defender seus interesses.

Desse modo, a gestão democrática não pode ser interpretada como o livre jogo das forças locais mas como um processo no qual o Estado e os educadores deverão ser partícipes destacados. Em especial os educadores (...) deverão ser os interlocutores privilegiados da democracia na escola".

É mais ou menos como entregar as ovelhas para o lobo pastorear. Só que neste caso — ao contrário do que afirma Guiomar Namó de Mello — as "ovelhas" estão cada vez mais conscientes e organizadas em associações, sindicatos e partidos, e sabem muito bem defender seus próprios interesses, inclusive no que tange à escola, como têm demonstrado largamente os estudos sobre os movimentos populares por educação.



Quanto ao papel reservado por estas propostas aos educadores — o de defensores do bem comum, acima dos conflitos sociais — ele se torna cada vez mais incongruente frente à polarização crescente da sociedade brasileira, com o avanço das relações capitalistas em todos os setores. É cada vez mais impossível definir-se como "servidor público", diante de um público nitidamente polarizado entre o proje-

to de conservação das classes dominantes e o projeto de transformação social das camadas subalternas.

É necessário, sem dúvida, saber superar, no interior do bloco dominado, os interesses particularistas e corporativos, como aqueles que opõem em tantos momentos professores e pais de alunos ou mesmo categorias de educadores entre si. Esta superação, no entanto, não pressupõe a tutela do Estado, nem a tutela dos educadores sobre os movimentos populares, mas, pelo contrário, a autonomia, a organização e a crescente politização das camadas populares. Há uma luta comum pela melhoria da qualidade do ensino e pela defesa do ensino público e gratuito. Por outro lado, há interesses corporativos dos educadores, que podem conflitar com esta luta mais geral e com os interesses da população usuária da escola. É o caso, por exemplo, de várias questões envolvendo direito a faltas abonadas, jornada de trabalho e estrutura das carreiras do magistério. O autoritarismo vigente nas relações entre a escola, os pais e os alunos só tende a reforçar estes pontos de conflito. São enormes as barreiras a serem superadas pelos movimentos populares para se fazerem ouvir dentro das escolas: desde o silêncio, imposto pela rígida divisão entre "os que sabem" e "os que não sabem", até a perseguição aos filhos dos pais mais ativos e a punição aos alunos que se organizam. Assim, é fundamental que os movimentos populares — elo mais frágil nessa aliança em construção — conservem sua autonomia frente ao Estado e às demais categorias organizadas. Mesmo a dispersão e o eventual particularismo que estes movimentos costumam apresentar só poderão ser superados no bojo do seu próprio processo de politização e de organização autônoma.

O que se coloca para os educadores, cada vez mais claramente, é a necessidade de uma opção política. Maria Malta Campos (1982a, p. 467), por exemplo, mostra em sua pesquisa como o próprio cotidiano da escola impõe e expressa essa opção: "Na verdade, o que acaba por diferenciar de forma mais flagrante a versão da população daquela da escola, é que, enquanto nos depoimentos dos moradores é possível perceber a existência de um projeto de mudança, ainda que frustrado, o discurso das quatro diretoras permanece preso àquela realidade, sem vislumbre de uma possibilidade de transformação. Sua luta diária consiste basicamente em adaptar a escola às condições que lhes são impostas pelo sistema público de ensino. A luta dos moradores, ao contrário, implica no questionamento dessas condições, reivindicando melhorias para a escola e procurando influir no seu funcionamento".

Aceitar, adaptar e conformar-se ou questionar, reivindicar e transformar são posturas que revelam a articulação ou não com um projeto de transformação social, ainda que difuso. À medida que a sociedade se polariza, tornam-se indefensáveis as posições de que o Estado, o saber ou a escola sejam neutros, estejam acima dos conflitos fundamentais da sociedade. A escola não pode nem mesmo ser vista como um mero reflexo destes conflitos. Ela é palco e parte

da luta de classe. Dentro dela, os projetos político-educativos presentes na sociedade estão em plena disputa. E cada uma das partes tende a pressionar os profissionais do ensino para que seus objetivos específicos sejam atingidos. O projeto burguês e o projeto dos trabalhadores não são os únicos presentes nesta disputa, mas são aqueles em torno dos quais, também na escola, os outros tendem a se polarizar. O movimento dos trabalhadores, incluindo o movimento dos profissionais do ensino, vem crescendo em consciência e organização desde o final da década de 70 e tende a questionar, cada vez mais diretamente, a hegemonia das classes dominantes no interior da escola. São expressões deste confronto, por exemplo: as lutas populares por escolas, vagas, turnos, contra-taxas etc.; as alianças entre pais e professores para reivindicar, perante o Estado, melhores salários e melhor ensino; a reorganização dos Grêmios Estudantis; os movimentos em defesa da escola pública, inclusive em torno à nova Constituição, LDB etc.; os esboços de projeto educacional criados no bojo de movimentos populares e sindicais; a luta pela democratização das decisões na escola e no sistema de ensino (eleição de diretores e delegados de ensino, conselhos e colegiados etc.).

As classes dominantes, por sua vez, pressionam cada vez mais os educadores no sentido do controle e do isolamento: "A direção escolar está deixando de ser apenas um cargo político-partidário e pretende-se que passe a ter a função política central de não permitir que se efetive o projeto político-educativo das classes subalternas, que a escola não seja redefinida a serviços dos interesses reais dos trabalhadores e dos profissionais do ensino, mas que continue a serviço dos interesses do sistema" (Gonzalez Arroyo, 1983, p. 128). São os diretores e especialistas convocados a denunciar colegas em greve; as tentativas, tantas vezes bem sucedidas, de cooptar os administradores através de concessões salariais diferenciadas; o autoritarismo cotidianamente exercido e constantemente reforçado pela formação profissional, a estrutura hierárquica das escolas e da burocracia da educação.

Estes movimentos não são lineares, mas seu sentido geral permite perceber que o autoritarismo e a impermeabilidade são centrais no projeto das classes dominantes brasileiras para a escola popular, que se constitui, antes, em um não-projeto, na negação da escolarização às camadas populares. No Brasil — país de capitalismo tardio e dependente — a burguesia não dispõe de uma ideologia liberal vigorosa que, apoiada em concessões econômicas e sociais, seja capaz de organizar seus aliados e de cooptar amplos setores das classes subalternas.

No caso da escola, isto significa que fica minimizada sua função de agência difusora da ideologia dominante, através de um longo processo de inculcação e de mecanismos de violência simbólica. As burguesias de países capitalistas centrais demonstraram, ao longo do último século, uma enorme capacidade de rearticular a reivindicação dos trabalhadores por

escolas em torno de seu projeto de dominação, fazendo da escolarização em massa menos um mecanismo de transmissão do saber do que uma instância difusora da ideologia dominante e legitimadora das desigualdades sociais. No caso do Brasil e da América Latina, as classes dominantes não têm demonstrado a mesma capacidade e "os sistemas escolares da região contribuem para a manutenção do *status-quo* através de mecanismos menos sutis. Entre eles ainda predomina a exclusão pura e simples da escolarização básica" (Campos, 1982a, p. 90). Quando se viram obrigadas a ampliar o número de vagas nas escolas, as classes dominantes brasileiras expandiram apenas uma aparência de escola. Seu grande projeto para a escola do povo é a exclusão.

É por isso que é tão sistematicamente evitada a participação popular, mesmo numa instância tão destituída de poder como a escola, onde não se toma nenhuma decisão central para a condução do Estado. Que projeto de escola as classes dominantes apresentariam num debate franco e aberto com a população? Quem se convenceria a apoiar a não-escola que elas têm a propor? Não tendo como combater de frente o projeto político-educativo que se gesta no interior dos movimentos populares, elas instituíram o silêncio.

Assim, o autoritarismo de cada gesto, o isolamento de cada escola adquirem sentido, não como gestos individuais, mas, como parte dessa estratégia de luta, em que as classes dominantes precisam reprimir, constantemente, o projeto — constantemente retomado e reorganizado — das classes dominadas. A fragmentação do trabalho escolar; a centralização das decisões; a predominância na escola dos aspectos gerenciais, de controle, dentre todos os aspectos da administração capitalista; o desprezo pelo saber popular; o reforço ao corporativismo; o apelo à neutralidade política do educador; a papelada burocrática inútil; o verdadeiro cordão sanitário que se ergueu entre a escola pública e a população, tudo isto faz parte de um projeto político, o projeto das classes dominantes para a escola pública.

E, a um projeto político, só é possível responder com outro projeto político: "Frente à tendência da administração da produção e dos serviços públicos, que se torna *política* na medida em que reforça o poder e exclui a participação, devemos responder com mecanismos *políticos*, de participação e de controle pela opinião pública, pelos pais, associações, partidos, grupos religiosos, intelectuais..." (Gonzalez Arroyo, 1979, p. 46, grifos no original).

A quebra do isolamento da escola se insere, assim, no âmbito da luta pela redefinição de seu papel, da luta para colocar a escola a serviço da transformação social. Só assim a participação popular na escola pode deixar de ser uma receita, um novo modelo, em substituição ao antigo modelo centralizador, uma nova panacéia que, absorvida na estrutura mais ampla da sociedade e do Estado, nada modificaria de fundamental.

Nesta perspectiva, lutar pela quebra do isolamento da escola pública significa, em nível mais amplo, lutar pela vinculação de todo o sistema público de ensino ao projeto de transformação social das classes subalternas, lutar pela participação e contro-

le em todos os níveis de decisão sobre a política educacional. Em nível particular, específico, significa democratizar as relações internas, quebrar o cordão de isolamento e abrir cada escola para se contagiar com a presença e a gestão da população.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, M. M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982a. Tese (doutor.) FFLCH/USP.
- . *O conflito na escola*. *Revista da ANDE*. São Paulo, (2):15-6, 1982b.
- . *Pesquisa participante; possibilidades para o estudo da escola*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (49):63-6, maio 1984.
- CAMPOS, R. C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. Belo Horizonte, 1985. Dissert. (mestr.) UFMG.
- CATANI, D. B. *A formação dos professores e o desempenho pedagógico*. In: FISCHMANN, R. (coord.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo, Atlas, 1987, p. 161-7.
- GONZALEZ ARROYO, M. *A administração da educação é um problema político*. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 1(1):122-9, jan./jul. 1983.
- . *Administração da educação, poder e participação*. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 1(2):36-46, jan. 1979.
- . *Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (41):28-37, maio 1982.
- HEEMANN, E. B. *A eleição dos diretores das escolas estaduais do Paraná e seus efeitos na vida da escola*. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 4(2):46-62, jul./dez. 1986.
- MELLO, G. R. *Ensino de 1.º grau: as estratégias da transição democrática*. *Em Aberto*, Brasília, 4(25):17-27, jan./mar. 1985.
- . *A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou a divisão do trabalho escolar*. *Cadernos Cedes*. São Paulo, (6):51-9, set. 1986.
- OLIVEIRA, M. G. C. & NEVES, L. M. W. *Planejamento educacional e clientelismo político*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (56):4-10, fev. 1986.
- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- . *A utopia da gestão escolar democrática*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (60):51-3, fev. 1987.
- PASSOS, I. et al. *Uma experiência de gestão colegiada*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (66):81-94, ago. 1988.
- RODRIGUES, N. *Colegiado: instrumento de democratização*. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Porto Alegre, 3(1):72-9, jan./jun. 1985.
- SÁ, N. P. *O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (57):20-9, maio 1986.
- SAVIANI, D. *Trabalhadores em educação e crise na universidade*. In: ————. *Ensino público e algumas falas sobre universidades*. São Paulo, Cortez, 1984.
- SPOSITO, M. P. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Loyola, 1984.
- VALLE, J. M. F. *O diretor de escola em situação de conflito*. *Cadernos Cedes*. São Paulo, (6):37-50, set. 1986.