

RELATO DE EXPERIÊNCIA

UMA EXPERIÊNCIA DE GESTÃO COLEGIADA

Inah Passos
Assistente Social

Marília Carvalho
Professora estadual de 1º e 2º graus

Zoraide I. Faustino da Silva
Professora municipal de 1º grau

Alunas de pós graduação em Filosofia da Educação, PUC-SP.

A expressão já é gasta: "escola de periferia". Um bairro com precárias condições de saneamento e transporte, moradias pobres, um trecho de favela. Uma população predominante de migrantes, que trabalham em sua maioria na cidade de São Paulo. Uma escola estadual localizada no alto do morro, divisa com outro bairro, considerado de "classe média" por seus moradores.

Esta é a EEPSP Pedro Monte¹, no Jardim Lúcia, periferia da Grande São Paulo, oficializada em 1982 como escola de 1º grau, criando-se em 1985 o 2º grau e, em 1987, o curso noturno de habilitação para o Magistério. A escola funciona em quatro turnos, abrangendo do pré ao 3º ano do 2º grau.

De acordo com o Plano Escolar, comparece no período da manhã, quando funcionam as quatro primeiras séries do 1º grau, uma maioria de alunos do Jardim Lúcia,

muitos deles dependendo da merenda escolar como única alimentação. À tarde, os alunos de 5ª a 8ª séries formam uma espécie de "elite do 1º grau" e nota-se uma presença proporcionalmente maior de moradores do bairro vizinho, o Serrado. E o noturno, 2º grau, recebe jovens de vários bairros do município, de todas as idades, geralmente trabalhadores.

Em 1987 matricularam-se na Pedro Monte 1.372 alunos, sendo 1.063 no 1º grau e 309 no 2º grau. Trabalham um total de 13 funcionários operacionais sendo 4 merendeiras pagas pela prefeitura; 3 serventes; 2 escri-

1 Todos os nomes de pessoas e localidades são fictícios.

turários; 1 secretário e 2 inspetores de alunos pagos pelo Estado; e mais um zelador. Trabalham 52 professores, todos com formação no mínimo de 2º grau completo².

Comparando-se os dados da evolução das matrículas no 1º grau (Tabela 1), verifica-se uma queda no número de novas matrículas na 1ª série, de 137 em 1984 para 107 em 1987, significando uma diminuição de 21,8%. Comparando-se o total de matriculados na 1ª série em 1984 e na 4ª série em 1987, temos uma diminuição de 45 alunos, equivalente a 23%, que pode ser considerada uma perda pequena em comparação com as demais escolas da região³. Da quinta à oitava série é que ocorre um maior afunilamento: dos 79 alunos matriculados na 5ª série em 1984, apenas 40 chegaram à 8ª, em 1987, significando uma redução de 49%.

É notável também o crescimento do número total de alunos nestes 3 anos: de 730 em 1984 para 1.372 em 1987. Parte deste crescimento de quase 100% deveu-se à criação do 2º grau noturno (309 matrículas em 1987) e parte ao crescimento do próprio 1º grau (333 matrículas a mais em 1987 em relação a 84).

TABELA 1
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO 1º GRAU – INÍCIO DO ANO

SÉRIE	1984			1985*			1986*			1987		
	N	R	T	N	R	T	N	R	T	N	R	T
1ª	137	58	195				111		117			107
2ª	130	15	145				185		140	151	38	189
3ª	103		103				156		141	151	45	196
4ª	92		92				98		153	124	26	150
5ª	70	09	79				90		91	130	28	158
6ª	56		56				75		76	68	20	88
7ª	38		38				46		44	56	15	71
8ª	22		22				32		33	32	08	40
TOTAIS	648	82	730				793		795	883	180	1063

N – novos R – repetentes T – total

* em 1985 e 1986 não existem dados separados para matrículas novas e de repetentes.

TABELA 2
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DO 2º GRAU

SÉRIE	1985		1986		1987	
	I	M	I	M	I	M
1ª	114		168		121	
2ª	36		84		50	83
3ª			31		55	
4ª						
TOTAL	150		283		226	83

I: Inciso III (2º grau comum)

M: 2º grau com habilitação para Magistério

O 2º grau tem início em 1985 com 150 alunos (a turma de 2ª série provinha de curso de 2º grau técnico da prefeitura, que fora fechado). Em 1987, é criada a habilitação para Magistério, com 83 alunos, perfazendo um total de 309 alunos no 2º grau.

Apesar de ser relativamente nova, a escola Pedro Monte tem história suficiente para várias pesquisas, desde a sua própria criação que, de acordo com o depoimento de Ana, mãe de alunos, resultou da luta da população, até a implantação do 2º grau em 1985 e do curso de magistério, em 1987. Porém, de todos estes processos de luta, optamos por nos concentrar na experiência de gestão colegiada desenvolvida na escola nos anos 1985 e 1986, pela importância do processo, que nos parece representativo de um movimento mais amplo na escola pública no Brasil, em direção à democratização das decisões no seu interior. Deste processo, em curso desde a crise da ditadura militar, fazem parte a luta e conquista, em alguns estados, da eleição para diretores de escola e a implantação, no Estado de São Paulo, do Conselho de Escola Deliberativo.

Este conselho, composto por representantes de pais, alunos, professores e pessoal administrativo, é hoje, em termos legais, a direção de cada escola estadual em São Paulo, devendo o diretor da escola encaminhar as suas decisões. Isto desde a aprovação de Lei Complementar em 1983, que ampliou a composição do Conselho Consultivo até então existente e transformou-o em deliberativo, sendo ligeiramente modificado em 1985 pelo Novo Estatuto do Magistério (Lei Complementar 444/85).

A experiência que analisamos desenvolveu-se à margem destas determinações legais. A proporção da participação de cada segmento, a periodicidade das reuniões, os mecanismos gerais de funcionamento e as atribuições foram definidas independentemente da lei, sempre com o sentido de ampliar sua abrangência. Outras medidas, como a participação dos alunos nos Conselhos de Classe ou a dissolução da Associação de Pais e Mestres (APM), na prática, no interior do colegiado não correspondiam a determinações legais.

O processo geral de implantação dos Conselhos de Escola Deliberativos, com base nas determinações da lei, tem freqüentemente se reduzido a mera formalidade. No entanto, como o sentido geral da legislação é o de participação dos pais, alunos, professores e funcionários na gestão da escola e como algumas experiências vêm sendo desenvolvidas neste mesmo sentido de ampliar o que rege a lei, como na Pedro Monte, pareceu-nos importante compreender as dificuldades e êxitos dessa experiência, de alguma forma, pioneira.

No processo de luta pelo ensino público, a questão do poder de decisão no interior da escola nos parece fundamental no sentido de liberar a educação da tutela do Estado, retirando a luta pelo ensino público dos marcos da ideologia liberal. Nas palavras de Dermeval Saviani (1987), "a estratégia (do Estado) consiste em não abrir mão do controle do processo educacional, transferindo porém para a população (via APM e outros mecanismos) os encargos relativos ao custo desse processo. Trata-se,

2 Dados fornecidos pela escola e pelo Centro de Informações da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

3 A Delegacia de Ensino à qual está ligada a EEPSP Pedro Monte não dispunha de dados sobre evasão e repetência na sua área de abrangência. Algumas escolas consultadas, a título de comparação, indicaram taxas em torno de 75%.

A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO COLEGIADA

pois, de inverter esta tendência, exigindo que o Estado assumisse plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas públicas. E isto só será viável na medida em que as organizações populares exerçam severo controle sobre a educação em geral e, principalmente, sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo Estado”.

É neste contexto, de luta pelo controle popular sobre a escola pública, que inserimos a experiência de gestão coletiva da EEPSP Pedro Monte. Luta para transformar a escola, de organismo governamental em organismo público, o que significa, como tivemos oportunidade de perceber, uma mudança profunda na visão de escola, tanto para aqueles que estão dentro dela, quanto para alunos, pais e mães de alunos e moradores próximos da escola.

Ao se propor a gestão colegiada, a escola vê-se face a suas divisões internas, a hierarquia entre professores, funcionários e direção: e entre estes e os alunos. Vê-se questionada em seu corporativismo, em seu funcionamento fragmentado. A direção vê-se colocada diante de tarefas eminentemente políticas, pois assume o papel de dirigente no sentido gramsciano (técnico e político). A abertura para a população significa a abertura não para um todo homogêneo (uma “comunidade”) e sim para uma população dividida, estratificada socialmente e ideologicamente diferenciada. Significa lidar com inúmeras expectativas e projetos políticos diferenciados.

Da parte da população, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre assuntos para os quais muitas vezes se encontra despreparada. Significa todo um aprendizado político e organizacional (participar em reuniões, dar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões etc.). Significa mudar sua visão de direção da escola, passando a não esperar decisões prontas para serem seguidas. Significa, enfim, mudar sua visão da escola como organismo governamental, portanto externo, alheio, para um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, como dirigido pelos seus usuários. Significa, na prática, inverter a tendência apontada por Saviani, passando de mera prestadora de serviços gratuitos a dirigente.

Para os alunos, a principal mudança refere-se a sua relação com os professores e direção: assumir sua parte de responsabilidade na direção da escola e do processo pedagógico, deixando de esperar soluções acabadas e de propor apenas a punição como saída. Transitar na difícil fronteira entre “liberdade e bagunça”, nas suas palavras, exige um compromisso com o projeto educacional, com princípios e também uma visão mais global, menos fragmentária da escola.

As várias versões sobre a experiência vivida a partir de cada um destes pontos de vista, que ouvimos no segundo semestre de 1987, nos forneceram pistas sobre estas dificuldades e sua superação. E nos permitiram levantar questões que nos parecem ir além da problemática específica desta escola em particular.

Algumas das interpretações que construímos a respeito não coincidem com a opinião dos participantes diretos da experiência os quais, lendo nosso trabalho, apontaram-nos essas divergências. Sempre que possível procuramos explicitar em notas suas opiniões.

Acompanhando nosso próprio percurso, apresentamos a história da gestão colegiada na Pedro Monte a partir das versões da então diretora Maria Célia e do professor Ricardo.

Maria Célia assumiu a direção da Pedro Monte em julho de 1984, trazendo consigo um projeto político e educacional desenvolvido em experiências anteriores como diretora de escola e em órgãos da administração estadual. Isso, na opinião dela e na nossa, será central tanto para o deslançar da experiência quanto para suas dificuldades, pois a gestão colegiada permanecerá sempre, de alguma maneira, como resultado de uma idéia vinda “de fora”.

Ao perguntarmos sobre fontes desse seu projeto, Maria Célia recusa qualquer filiação a esse ou aquele teórico. “Eu já fazia por intuição, acreditava nesses valores, mesmo antes de ler propostas que vão nesse sentido. Nem sabia que existia autogestão e já trabalhava assim, desde que eu me formei em 1963. As leituras foram servindo para sistematizar. Eu as incorporo e já não sei se aquela idéia é do fulano de tal, nem sei mais de quem é. Não existe uma fonte única, um enquadramento”.

Assumindo a direção em pleno ano letivo, sem conhecimento do corpo de professores e da realidade da escola, Maria Célia organizou antes de mais nada um questionário, respondido pelos professores e analisado por ela durante as férias de julho. Com base nesse questionário ela propôs, em agosto de 1984, uma semana de reflexão. As respostas ao questionário exprimiam a situação real da escola, o desânimo dos professores, sua falta de perspectivas, a fragmentação e outras coisas mais. Iniciou-se então uma discussão de princípios: a visão de homem, de escola, de disciplina, os objetivos da educação. O semestre seguinte foi de intensas discussões no interior da escola, envolvendo o conjunto dos professores em reuniões, palestras, leituras e reformulações no seu projeto educacional. A tal ponto, relata Maria Célia, “que eles levaram livros para ler nas férias, já visando o ano seguinte”.

O ano de 1985 começou com mudanças significativas no quadro de professores, o que obrigou a uma retomada das discussões. Porém o amadurecimento conseguido no ano anterior já colocava a questão da participação dos pais nesse processo de debate. Foram feitas eleições de representantes por classe (dois pais para cada classe), após um processo de discussão sobre o seu papel e importância. Este grupo de representantes passou a se reunir quinzenalmente, na escola. De acordo com Maria Célia, havia a presença de 30 a 40 pais e mães (principalmente mães), que discutiam e anotavam as deliberações em cadernos a fim de comunicar aos ausentes. Ainda de acordo com ela, nestas reuniões “foram discutidos os mesmos princípios debatidos pelos professores e questões como verbas e sua aplicação, organização da escola, relação professor-aluno, falta de funcionários”.

Em relação aos alunos, foi feita uma semana de debates no início do ano letivo, abordando os princípios e, a partir daí, eleitos representantes por classe, que também se reuniram regularmente com a diretora, debatendo o mesmo tipo de questões das reuniões de pais. Cada representante informava sua classe das decisões e procu-

rava levar às reuniões a opinião da classe e não a sua individual, o que é confirmado em depoimento de alunos não representantes. As decisões eram levadas e discutidas nas reuniões de professores e funcionários.

Na impossibilidade de realizar uma única reunião com todos os segmentos, Maria Célia atuava como elo de ligação entre as várias reuniões:

Eu costumo comparar o meu papel com aquele chinezinho que roda os pratos no circo. Eu ficava correndo de um prato para outro, mantendo todos girando, fazendo a ligação.

Foi também no ano de 1985 que foi aberto o 2º grau noturno na escola. Maria Célia foi procurada por um grupo de alunos do 2º grau comercial da prefeitura, ameaçado de fechamento. Estimulou-os a se organizarem, entrarem em contato com o padre, a comunidade, e através de pressões abriram o curso, ocupando a escola no período noturno.

O 2º grau foi, de acordo com Maria Célia, uma experiência muito rica para todos os envolvidos. Os alunos participaram no planejamento, a partir de discussões sobre suas necessidades e sua realidade, de um lado, e da priorização de conteúdos significativos que vinha sendo desenvolvida pelos professores desde as discussões do semestre anterior. Os Conselhos de classe bimestrais passaram a contar com a participação dos alunos, a princípio com um único representante. Mas foi avaliado que "era muito peso para um único aluno, debater os problemas coletivos e individuais de toda a classe". Então o Conselho passou a ser uma parada para discussão com toda a classe, para resolver todos os problemas de andamento do trabalho. Conta Maria Célia:

Isso não foi feito sem preparação. Houve um trabalho de dinâmica de grupo, mostrando a importância de fundamentar tudo que fosse argumentado no Conselho. No começo, os alunos tinham dificuldades de falar, mas aos poucos, não se notava mais diferença entre alunos e professores. Uma pessoa de fora, olhando a reunião, não poderia facilmente distingui-los, pois apesar das contradições inevitáveis, os professores não tinham preocupação com a autoridade e os alunos tinham direito de falar.

Até o 1º grau começou a reivindicar a participação no Conselho, que foi efetivada da 5ª à 8ª séries: *Era uma loucura porque parávamos durante uma semana. Alguns reclamavam que não havia aula. Mas você quer melhor aula do que estas reuniões?*

Maria Célia apresenta alguns dados que parecem confirmar esta avaliação: no ano de 1985 teria diminuído a evasão e a repetência na escola; havia um ambiente de trabalho extremamente positivo, o que é confirmado por vários depoimentos, até mesmo de pessoas que discordam da linha de trabalho; a escola não sofria depreações, permanecia limpa e bem cuidada.

Em relação à "comunidade", além das reuniões de representantes e das reuniões bimestrais regulares para as quais eram convidadas todas as mães de cada classe do 1º grau, houve uma abertura de discussões que se realizavam nas terças à noite, sobre temas de interesse dos pais. Eram assuntos sobre os quais eles demonstravam necessidade de se informar, temas gerais como a Constituinte e outros.

Da primeira vez vieram apenas cinco. Os professores

queriam desmarcar, mas fizemos com os cinco mesmo. A coisa foi crescendo e houve um debate ao qual vieram 300 pais. Era noite e acabou a luz. Continuamos à luz de velas, ninguém quis ir embora. Foi muito emocionante, uma coisa linda!

Havia também os elementos "marginais" da comunidade, provenientes, de acordo com Mária Célia, da favela. Esses rapazes a procuravam na escola, a primeira vez de forma arrogante, com os pés na mesa, *mas com a conversa, foram mudando. Vinham conversar até sobre os crimes que praticavam, tráfico de drogas. Eu procurava discutir alternativas, o que estava por trás dessa situação, nunca dar conselhos.*

A quadra da escola foi cedida "oficialmente" uma vez por semana para que eles a utilizassem. Acabaram os problemas, até mesmo de roubo na cantina. Um deles dormia na escola para vigiá-la.

A questão da relação da escola com os "marginais", embora pareça ter sido bem resolvida dentro da escola ("Foi um trabalho constante e intenso", explica Maria Célia), permaneceu como um dos pontos mais problemáticos para a "comunidade", como parecem indicar os depoimentos. Maria Célia mostra ter consciência disto:

Como a escola era aberta, disposta a trabalhar o conflito e a contradição, ela se tornou vulnerável. Cada um desenvolveu a sua interpretação, a sua história.

As instituições auxiliares da escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmio Estudantil não existiam na prática. Segundo Maria Célia, a APM existia formalmente, mas funcionava diluída no interior do Colegiado, que tomava todas as decisões oficialmente atribuídas à APM. Quanto ao grêmio, os alunos teriam debatido e decidido por não criá-lo, por não sentirem necessidade dele, já que tinham todo espaço de se manifestar e reivindicar. Esta fusão visava, segundo Maria Célia, "racionalizar o tempo, desburocratizar as reuniões".

O depoimento do professor Ricardo, que começou a trabalhar na escola Pedro Monte em 1986, nos permite esclarecer alguns aspectos relatados por Maria Célia. Ricardo foi trabalhar na Pedro Monte por opção, por ouvir falar do trabalho, pois lecionava no centro do mesmo município.

Eu ouvia críticas. O pessoal dizia que era uma bagunça, que não se sabia quem mandava. Eu percebia que era uma escola democrática, onde todos tinham participação, alunos, pais, professores.

De acordo com ele, o projeto de Maria Célia, com o qual ele concorda pelo menos nos seus termos gerais, é de uma "escola democrática, basicamente a orientação Paulo Freire, uma escola aberta, não opressora. Era um projeto que não estava totalmente estruturado do ponto de vista teórico". A administração colegiada, tal como aconteceu nesta escola, estava baseada num conjunto de princípios, que de acordo com Ricardo, são: "liberdade, responsabilidade, respeito, autoridade, disciplina e saúde mental"⁴. Ricardo destaca que não concorda com a utili-

4 PLANO ESCOLAR - 1987

Metas - princípios gerais da escola.
Educação: processo de libertação.

zação da expressão saúde mental e que Maria Célia pretende expressar com isso "a disposição para a ausência de intrigas, o clima de abertura e disponibilidade". Esse conjunto de princípios seriam os alicerces em que se edificou a proposta como um todo. De acordo com Ricardo, "a autoridade, por exemplo, significa o assumir da responsabilidade, porque, com o democratismo, ninguém assume nada e nada se constrói". O trabalho de Maria Célia seria de dividir com alunos, pais e professores uma responsabilidade, mas que ela assumia plenamente diante do Estado, dos órgãos da Secretaria da Educação.

"Era uma gestão realmente coletiva", afirma Ricardo. Perguntado sobre o que se decidia nas reuniões, ele cita a aplicação das verbas, tanto as originárias do Estado, quanto as obtidas em festas, filmes e eventos organizados "pela comunidade". "Era principalmente isso que se discutia: o que é que nós queremos?" Tanto alunos do noturno, quanto pais e mães do diurno, discutiam as normas, o cotidiano da escola: "a entrada das crianças, a merenda, problemas com o professor".

Ricardo também destaca o sentimento geral de bem-estar dentro da escola: "As crianças eram felizes aqui. As pessoas traziam plantas para a escola, tinha gente que vinha cuidar das plantas. A escola era um espaço comum".

Perguntado sobre o tipo de pais que mais participava, uma vez que demonstrou bastante clareza sobre a diversidade social que cerca a escola, Ricardo afirma:

Os pais e mães mais pobres não eram os que mais participavam. Mas não é verdade que os pais só vinham à escola se convidados. Havia um trânsito desse pessoal na escola. Eles sabiam que iam encontrar o portão aberto, a Maria Célia presente, que a linguagem não seria a linguagem da dominação, não haveria obstáculos burocráticos. Então vinham discutir com ela problemas com os professores, com seus filhos. Não era uma coisa que exigisse da comunidade um esforço tão grande como na maioria das outras escolas. Os pais mais pobres sempre participaram e tiveram contato com a escola, mas não eram essas pessoas, principalmente as que tinham um nível de vida miserável, que mais participavam.

A EEPG PEDRO MONTE HOJE

"A escola hoje é uma sombra do que foi", afirma Ricardo. "Sinto uma grande tristeza ao voltar lá e ver o estado da escola, a sujeira, os rabiscos, as depredações", conta Maria Célia. E ainda nas palavras de um aluno: "outro dia a Maria Célia veio aqui e perguntou: aqui é o Pedro Monte? Eu respondi: aqui foi o Pedro Monte ..."

Em outubro de 1986, Maria Célia deixa a direção da escola para assumir cargo de supervisora na mesma Delegacia de Ensino. Escolhe o setor da Pedro Monte, mas é visível que a escola se ressentia profundamente da sua ausência como diretora. Além da sua própria saída, Maria Célia aponta como fatores da crise a saída de vários professores que trabalhavam como ACTs (admitidos em caráter temporário) e se efetivaram em outras escolas no início de 1987, e também da turma mais ativa de alunos, aqueles que reivindicaram o 2º grau e que se formaram no final de 86.

Sobre a atual diretora, Marli, que na época atuava como assistente, Ricardo e Maria Célia afirmam praticamente o mesmo: "ela não concordava com a proposta mas fazia o que o grupo decidia. Agora não assume um papel ativo" (Maria Célia).

De acordo com Marli, ela e Maria Célia formavam "um casal perfeito", já que Maria Célia é uma "pedagoga perfeita" e ela, Marli, "sempre gostou de trabalhar com a papelada". Nos seus vinte anos de carreira, como professor I (1ª a 4ª séries), ela nos conta que permaneceu apenas três à frente de classes, ocupando-se nos outros anos em funções na Delegacia de Ensino e como diretora de escola. "Avisei aos professores que eu não tenho a cabeça, nem o pique da Maria Célia." Tanto mães de alunos como funcionários avaliam que D. Marli não tem "autoridade, perdeu o controle sobre a escola, não sabe dizer não". Os alunos do noturno reclamam de sua ausência e desinteresse.

1987 foi um ano extremamente acidentado para a escola Pedro Monte, desde a greve dos professores em maio. Nessa época houve uma reunião "para lavar roupa suja", de acordo com Marli, das 9 às 17 horas. Ainda durante a greve, a escola abrigou favelados cujos barracos desmoronaram próximo à escola e lá ficaram morando até julho. Durante este período as aulas foram suspensas, vários pais reclamaram, trazendo à tona, mais uma vez, as contradições e desigualdades dentro da "comunidade" escolar. Professores, pais, funcionários, atuaram juntos durante esse período tentando enfrentar a crise e debater soluções. A partir de agosto, relata Ricardo, foram formadas comissões (de finanças, material, manutenção e educacional).

"Estamos tentando substituir a ausência de Maria Célia pelas comissões", relata Ricardo: *A escola está ruim, mas dá para retomar. Os pais continuam preocupados com a escola, há os que mantêm a sua participação e colaboração. Nós, professores, fizemos reuniões o tempo todo, os professores retomando a escola, repensando a escola. As comissões são uma prática recente, de apenas dois meses e meio.*

Sobre o relacionamento com a atual diretora, ele é direto: "A formação das comissões foi um racha".

A diretora, por sua vez, afirma:

Nós achávamos que os professores que haviam participado com a Maria Célia estavam preparados para dar continuidade à proposta. Mas eles mostraram que ainda não estão preparados, ainda têm dificuldades.

Os depoimentos das mães e dos alunos não demonstram confiança no trabalho dessas comissões. "São

Liberdade: busca da autonomia (reflexão, expressão, decisão, ação).

Autoridade: ligada à liberdade e responsabilidade, auto-educação, auto-disciplina.

Saúde Mental: clima propício para haver o exercício da democracia.

Participação: garantia de três direitos: estar informado, opinar, decidir.

5 Lendo o depoimento de Ricardo, Maria Célia apresentou discordância quanto à participação dos "pais mais miseráveis". Ela acredita que eles tinham participação nas reuniões e citou como exemplo o pai de um dos rapazes "marginais".

poucos professores que participam.” “Falta informação. Os alunos não acreditam mais.” E os funcionários alegam não terem sido convidados a participar.

O MITO DA COMUNIDADE

A luta pela democratização da gestão das escolas públicas se insere no contexto dos movimentos sociais urbanos que emergiram no Brasil na década de 70. Por um lado esta é uma luta das associações de professores, que cresce lado a lado com o crescimento das lutas propriamente sindicais e da influência destas associações no seio do professorado. Ganharam até mesmo expressão parlamentar, como foi o caso da aprovação da lei complementar que transformou o Conselho de Escola em Conselho Deliberativo e ampliou a participação dos vários setores, em 1983, por iniciativa do deputado estadual Paulo Frateschi, ex-diretor da Associação de Professores de São Paulo, APEOESP. Por sua vez, as lutas estudantis contra os Centros Cívicos e pela construção de Grêmios Livres recolocavam o papel dos alunos dentro da estrutura de poder da escola.

Mas por outro lado são principalmente as lutas populares nos bairros, por escolas, por vagas, por abertura de novos graus no ensino, contra as taxas da Associação de Pais e Mestres e uniformes obrigatórios, por melhorias nas merendas e pela democratização das APMs, que, enfrentando o autoritarismo dos diretores, trazem à tona a questão da gestão colegiada nas escolas.

Assim, geram-se conceitos como o de “comunidade escolar”, significando todos os segmentos que devem participar da direção da escola. No caso da população alvo da escola, ela passa a ser caracterizada como “a comunidade”. A “comunidade escolar” no sentido mais amplo ou no sentido restrito daqueles que não trabalham na escola, mas se utilizam dos seus serviços é hoje um termo recorrente na linguagem dos profissionais de educação da rede pública, dos documentos oficiais a partir da “Nova República” e de militantes dos movimentos de professores e populares.

A gênese desse conceito nos parece estar ligada à origem que tiveram as lutas pela gestão democrática das escolas públicas dentro dos movimentos sociais urbanos. No interior destes movimentos, ao longo da década de 70, a forma de organização predominante tem sido a comunitária. De acordo com Durham (1984) os movimentos sociais têm-se constituído a partir da definição de uma “carência”, diante da qual todos os seus membros se tornam iguais, porque igualmente carentes. Para ela, essa idéia de carência é bastante ampla, incluindo, por exemplo, os usuários de um serviço, como seria o caso da escola. É essa noção de comunidade que permitiria aos movimentos, caracterizados por uma grande heterogeneidade do ponto de vista de sua constituição de classes, enfatizarem, nas relações internas e no plano simbólico, a igualdade.

Transposta para a escola, essa noção de “comunidade” tem permitido a construção de uma visão idílica da população usuária, sem contradições, sem conflitos, bastando, portanto, a abertura da escola à sua participação. Na medida em que no período de ditadura militar as esco-

las públicas se encontravam totalmente fechadas à população e eram geridas de forma extremamente centralizada e autoritária, a maioria dos trabalhos enfatiza o conflito escola x população⁶. A nova República e a difusão das propostas de “participação” se refletem ao nível das escolas públicas de São Paulo na sua abertura à presença da população e em várias formas de participação na gestão escolar, tais como a implantação dos Conselhos de Escola Deliberativos ou experiências mais amplas, como é o caso da EEPSG Pedro Monte⁷.

Essa abertura traz à tona a multiplicidade de posições, tanto no interior da escola – que já não aparece como representante em bloco das posições autoritárias do Estado – quanto na população – dentro da qual é possível claramente localizar conflitos e diferenças de posições e interesses. Ao nível da análise, trata-se de buscar romper com aquilo que Jacobi (1987) define como “uma perspectiva fragmentada”: “O esforço analítico concentra-se numa interpretação polarizada que escamoteia o fato de ambos os pólos integrarem-se no processo”. E que enxerga cada um dos pólos como um bloco.

Assim, veremos a escola dividida em inúmeros setores hierarquizados e com interesses corporativos diferenciados (funcionários, professores, direção etc.); fragmentada em vários níveis e graus de ensino que se distribuem em períodos e horários diferentes; perpassada por posições políticas e educacionais diferentes, que vão-se enfrentar no seu interior.

Com relação à população, fica evidente que é a condição social que determina a condição de pai ou de mãe de aluno, criando diferentes formas de ser pai, mãe ou aluno, diferentes formas de ver a escola, o que gera conflitos e contradições.

Colocados diante da escola como iguais – todos são igualmente usuários – surge a necessidade de diferenciar-se simbolicamente daqueles que estariam localizados abaixo de si na escala social. É o que aparece no depoimento de Cleide, membro da diretoria da Sociedade Amigos do Bairro – SAB do Jardim Lúcia, filha do atual presidente e que frequentou a escola durante algum tempo, em 1987. Ela afirma que saiu porque achou a escola uma bagunça: “Falam horrores lá da escola. Eles deram muita cobertura para os malandrinhos, até para dormir lá”. Perguntada sobre a proveniência desses “mandrinhos”, ela afirma que são moradores do próprio Jardim Lúcia, portanto seus vizinhos.

Assim, aparece uma primeira distinção, definindo como “comunidade escolar” apenas aqueles que estudam na escola ou são pais de alunos da escola. Quem não é aluno, nem pai de aluno, não deve entrar na escola. De

6 Veja-se, por exemplo, CAMPOS, M., 1982 e CAMPOS, R., 1985.

7 Tanto Maria Célia como Ricardo enfatizam que sua linha de trabalho não depende nem tem nenhuma relação com a Nova República ou com a legislação sobre os Conselhos de Escola Deliberativos. Para eles, o trabalho de abertura da escola no período da ditadura militar “era até mais fácil, porque enfrentava uma oposição aberta, às claras. A oposição agora é psicológica, não se sabe exatamente o que as pessoas pensam, o discurso de todo mundo ficou igual”.

acordo com os depoimentos, para aqueles que de alguma forma estiveram “dentro” da EEPSPG Pedro Monte esta idéia parece ter sido pelo menos questionada e é reconhecido o direito dos “mandrinhos” de usarem a quadra e freqüentarem a escola: “A escola atrai esses rapazes, é aqui que tem movimento, tem as meninas, elas vêm pra cá à noite”, afirma uma aluna. Aponta-se que essa presença precisa ser muito bem organizada, baseada no respeito e em algumas normas, o que não acontece atualmente. Por outro lado, de dentro da própria escola ressurgem propostas como fechar portões ou colocar um guarda mais eficiente e muros, como parece ser o pensamento da atual diretora, de algumas professoras, como Natalina e de mães ativas, como Ana.

Da parte daqueles que pouco ou nenhum contato tiveram com a escola e que se pretendem usuários ou usuários potenciais, a idéia de escola pública, de uso público, se restringe àquele público que eles reconhecem como iguais, excluindo, portanto, os “mandrinhos” e “marginais”. A mesma idéia esteve presente, por exemplo, nas reivindicações dos pais quando a escola serviu de abrigo a famílias que haviam perdido barracos na enchente de maio a julho de 87. Eles queriam a retirada das famílias para que suas crianças tivessem aulas, sendo que, entre os desabrigados, havia inclusive alunos da própria escola ...

Outra forma de diferenciação aparece em discursos paternalistas, como o de D. Joana, mãe de alunos e moradora do Jardim Lúcia, cujo marido trabalha como pedreiro. Ela faz questão de salientar que ajuda as crianças mais pobres da escola sempre que solicitada, enviando “um casquinho, um sapato, uma coisinha”, o que a casa de alvenaria com quintal, TV a cores, fogão e geladeira que ela possui parece confirmar.

Nas formas e na intensidade de participação na escola, a condição social também parece ser determinante. Não foi possível um levantamento do conjunto de pais e mães representantes durante o período de gestão colegiada, porém é significativo que hoje, quando se colocam inúmeras dificuldades para essa participação, as duas mães que permanecem mais ativas na escola sejam de nível social mais alto que da maioria. Elisa mora no Serrado, e seu marido trabalha como chefe de vendas. Ana também mora no Serrado, afirma ter cursado universidade e circula amplamente nos meios políticos da cidade.

Tudo indica que, durante o período de administração colegiada, houve um esforço em diminuir as diferenças que a escolaridade, o tempo disponível e a formação política impõem à participação na escola: os horários e formas de organização das reuniões conduzidas por Maria Célia levavam em conta estas dificuldades. Isto parece decorrer da consciência que ela demonstrou ter das contradições que percorrem na realidade o que se costuma simbolizar como “comunidade escolar”.

Comparando a capacidade de expressão e as expectativas de Ana com D. Joana (que não representa entretanto a faixa de menor poder aquisitivo) fica evidente que não se trata de uma comunidade de iguais. Enquanto Ana opina sobre o funcionamento da escola, a disciplina, a abertura ou não para os “marginais”, a relação da direção com os professores, D. Joana fala da merenda, da limpeza dos banheiros e das faltas dos professores. Estas,

como aponta Maria Malta Campos (1982), parecem ser as questões mais acessíveis para as mães que, como D. Joana, pouco conhecem do funcionamento interno das escolas (ela cursou até a 4ª série, numa escola rural) e não têm outra experiência profissional que a de dona de casa. Elas só se dão o direito de criticar aquilo que conhecem bem.

Além do aprendizado imediatamente político – do qual Maria Célia parece ter bastante clareza – há todo um aprendizado técnico, sobre o funcionamento da escola, seus mecanismos de exclusão, suas relações com as demais instâncias do Estado para que estas mães possam efetivamente gerir e transformar a escola. Num primeiro momento, elas sequer reivindicam esta participação. O que querem é a escola funcionando, seus filhos tendo aulas, o prédio limpo, a escola organizada. Descobrir as mediações políticas para que isso seja possível – tanto gerais, da conjuntura política do país, como da política interna da gestão da escola – é um longo aprendizado. Talvez seja com base no desconhecimento deste longo processo, que autores como José Carlos Libâneo (1987) recomendem cautela com processos de autogestão, alertando para posturas autoritárias dos pais. Aqui, a importância dos princípios e do projeto de escola se coloca com toda clareza, já que o que se pretendia na Pedro Monte não era simplesmente a abertura da escola para os pais e alunos, nem a realização da idéia de escola que eles já trouxessem. Era a implementação de um projeto de escola democrática que incluía a participação ativa de todos na sua gestão, a partir de princípios claramente definidos. Tanto que os debates internos precederam a abertura, preparando a equipe da escola durante seis meses antes de envolver no processo alunos e pais de alunos.

Outra contradição à qual a escola se expõe, ao abrir-se para a participação, são as diferentes propostas políticas e educacionais. O caso mais evidente na EEPSPG Pedro Monte foi o de Ana que, tendo uma história de participação muito intensa na vida da escola desde a sua fundação, afastou-se durante o período de direção de Maria Célia. De acordo com Ana, a razão foi a discordância com o tipo de tratamento dado pela direção aos professores. Mas tudo indica uma discordância mais profunda quanto ao tipo de gestão implementada, além de uma disputa de poder com a diretora, o que se evidencia com o fato de Ana ter retomado sua participação na escola imediatamente após a saída de Maria Célia.

Tanto dentro quanto fora da escola – nas outras escolas, no bairro, nos meios políticos – trava-se uma verdadeira batalha política e ideológica em torno dos projetos de escola e de educação. Interferem aí as posições políticas e partidárias dos diretores das SABs, dos pais, da prefeitura, do delegado de ensino, a orientação política e partidária da Secretaria de Educação e do governo estadual, pois a escola, cada escola, é um espaço de exercício do poder sendo disputado. Embora o único depoimento que mencione explicitamente a questão partidária seja o de Ana, esta questão permaneceu como um fantasma, que não se vê, mas de alguma forma interfere ao longo de toda a pesquisa: nas reticências do presidente da SAB do Jardim “Lúcia em conversar conosco; na questão da fundação ou não do Grêmio Estudantil; na identificação do projeto educacional de Maria Célia com um projeto partidário

rio, que ninguém explicitou. Talvez seja possível avançar algum tipo de interpretação na linha que propõe Eunice Durham: "Esse ocultamento das conexões políticas que envolvem posições partidárias ou confessionais parece corresponder, no plano externo, ao processo interno de eliminação das diferenças entre os participantes, na criação (mítica) da comunidade dos iguais" (Durham, 1984, p. 30).

Ainda dentro da relação escola/"comunidade" é interessante destacar a ausência de uma relação orgânica entre a Pedro Monte durante a gestão colegiada e quaisquer movimentos organizados da comunidade. Os depoimentos indicam uma relação com a Igreja Católica, principalmente no movimento de alunos que lutou pelo 2º grau. No entanto, a opção por não levantar a história da implantação do 2º grau e as dificuldades em encontrar tanto o padre quanto os ex-alunos deixaram a questão da relação com a Igreja em aberto.

Quanto à população do Jardim Lúcia, há uma realidade incontestável: existe uma Sociedade Amigos (SAB) no bairro e ela não manteve em nenhum momento relações significativas com a escola. A opinião de "Seu" Toninho, presidente da SAB, sobre a escola não é positiva: "Não tem segurança, muita gente reclama. À noite, não dá". E ele demonstra desconhecer o processo de abertura da escola.

Da mesma forma, a opinião de Maria Célia sobre a SAB não é positiva: "Há pessoas que usam a SAB para seus fins políticos". Ela cita uma mãe, ativa nas reuniões da escola, que teria afirmado: "Aqui é diferente. Na SAB não temos o direito de participar, as decisões já vêm prontas". Enfim, parece que SAB e escola mantinham relações cordiais, distantes e esporádicas. "Primeiro nós precisávamos democratizar a escola por dentro", afirma Maria Célia. "Este já era um trabalho muito grande, um trabalho louco."

Seria necessário um tempo de pesquisa muito maior do que dispúnhamos para avaliar por que não houve um contato efetivo entre a escola e a SAB e mesmo se era possível essa aproximação.

No entanto, a partir da constatação de que esta relação não se desenvolveu, pareceu-nos importante avançar algumas questões.

Paralelamente à idéia de igualdade, a idéia de "comunidade" carrega em si também a de que não se compõe de grupos, segmentos ou organizações, o que significaria a desigualdade, mas sim de indivíduos. Assim, ao lidar com a "comunidade escolar", a direção de Maria Célia tendeu a lidar com indivíduos isolados, cuja única forma de organização e expressão coletiva era a escola, o órgão colegiado. Ali se encontravam pais e mães de alunos, indivíduos, que não carregavam consigo a força de nenhum grupo organizado.

O problema da autonomia das organizações de pais de alunos em relação à escola é discutido por Maria Malta Campos (1982), enfatizando a importância do movimento popular garantir sua autonomia frente às outras categorias organizadas, devido aos possíveis conflitos entre interesses corporativos dentro da escola e os interesses da população e também devido ao grau distinto de poder de cada um dos segmentos.

Na experiência da Pedro Monte, cabe perguntar se, caso tivesse sido possível uma relação efetiva com o setor organizado de população do Jardim Lúcia, não teria sido muito maior a perspectiva de continuidade na participação dos pais e mães, mesmo no momento do confronto, com a saída de Maria Célia. É preciso levar em conta a diferença desta experiência com a maioria dos casos analisados anteriormente (Campos, M. 1982 e Campos, R. 1985). Não se trata aqui de uma iniciativa da população em direção à escola, mas, ao contrário, de um movimento de abertura que parte de dentro da escola. A explicação de Maria Célia sobre o peso do trabalho interno reflete exatamente isso. Não há que se esperar que a escola "organize" a população e nem é essa a sua função. O "trabalho louco" dentro da escola indica que nem Maria Célia nem a equipe perderam a referência de que o central no seu trabalho era o funcionamento da escola, o ensino e a aprendizagem.

O mesmo raciocínio de um conjunto de indivíduos não organizados pode ser aplicado aos alunos na questão do grêmio. Os depoimentos dos alunos e de Maria Célia coincidem na afirmação de que não sentiram falta do grêmio enquanto o espaço de participação colegiada estava garantido apesar de muitos debates organizados desde quando ainda tinham um Centro Cívico. Assim, não se estruturaram. No momento do confronto, no entanto, essa atomização foi exatamente sentida pelos alunos, que percebem que, em muitos momentos, têm interesses diferenciados dos professores ou direção, levando a declarações como: "A responsabilidade não é só dos professores. Nós tínhamos que ter um grêmio aqui para continuar batalhando as coisas que a Maria Célia começou" (aluna do 2º grau).

HIERARQUIA, AUTORITARISMO E DEMOCRACIA NA ESCOLA

"A divisão técnica do trabalho é um caminho sem volta em qualquer sistema que se torne complexo" (Silva, 1987), e a escola não escapa a essa divisão. Assim, no interior da escola, pessoas desempenham diferentes funções, o que significa usufruir de maior ou menor poder. Como uma gestão democrática pode lidar com essa hierarquia?

Certamente não existe uma receita. O caminho trilhado na escola Pedro Monte demonstra ser possível o exercício da democracia dentro de uma estrutura hierarquizada. Os meios utilizados foram o estímulo à participação, o trabalho em equipe, o desenvolvimento de lideranças, a valorização do trabalho de cada um dentro da instituição, tendo sempre bem claros os objetivos da escola e o acesso de todos às informações.

Os funcionários situados mais na base do sistema foram os que mais positivamente reagiram ao tratamento democrático por parte da direção:

Ela tratava todo mundo igual. Na formatura a gente também entregava diploma... (merendeira).

Em troca, trabalhavam com vontade e a escola brilhava, conforme depoimento das mães e da diretora.

Os alunos também enfatizaram a possibilidade de diálogo e participação que a escola oferecia:

Ela tirava a timidez da gente, a repressão (aluna).

Quanto aos professores, existe uma divisão de posturas ante a "abertura democrática".

De um lado, professores que apoiaram, aceitando o desafio de ter um relacionamento mais próximo dos alunos e ao mesmo tempo não encontrar as soluções prontas vindas da direção. De outro, aqueles que avaliam negativamente a experiência e atribuem todos os problemas de disciplina hoje enfrentados pela escola ao processo democrático promovido pela direção anterior.

Parece que mesmo os professores mais comprometidos com o projeto romperam apenas parcialmente com a rígida estrutura hierárquica, pois ao formarem comissões para reerguer a escola "esqueceram", por exemplo, de incluir os funcionários⁸.

Por outro lado, encarnando uma face extremamente autoritária do professorado, Natalina, professora do Ciclo Básico e 4ª série, comenta com bastante irritação:

No tempo de Maria Célia era o aluno lá em cima e o professor lá em baixo... Tanta reunião para não resolver nada.

Essa postura revela, entre outras coisas, o comodismo, a preferência pelas soluções vindas de cima, pois pensar, debater, decidir, exige um esforço que nem todos estão dispostos a fazer. O rigoroso respeito à estrutura hierárquica satisfaz aquele grupo de professores que, sabendo-se situado num nível intermediário de poder, dentro da escola, tem abaixo de si os alunos sobre quem podem exercer a autoridade e acima de si o diretor que pouco ou nada exige de seu desempenho profissional. O corporativismo existente na escola, aliado à própria hierarquização, via de regra, leva a direção a tomar o partido do professor em situações de conflito com alunos ou pais.

A divisão de trabalho e a hierarquia também se refletem numa visão fragmentada do processo escolar, onde cada segmento apenas é capaz de responder pela sua própria área de atuação. O desafio de romper com essa fragmentação coloca a necessidade de circulação das informações e do esforço de cada setor em ir além dos seus próprios interesses corporativos; e por outro lado, ressalta a função de liderança do diretor que, num primeiro momento, é o único capaz de apresentar de imediato, uma visão mais globalizante da escola, incluindo seus aspectos administrativos, pedagógicos, físicos, a relação com a população e com os órgãos superiores da administração. A preocupação de Maria Célia em garantir a circulação de informações revela a consciência desse fato.

Na verdade, instala-se o autoritarismo quando os vários elementos do grupo não assumem a responsabilidade, não participam das decisões que afetam todos, nem são devidamente informados. O oposto do autoritarismo, a democracia, pressupõe participação, responsabilidade, direito à informação.

Maria Célia procurava garantir esses princípios, o que não acontece na atual direção.

Imagine que na última reunião um professor falou que sou autoritária. Até hoje não entendi por quê. Será que eu sou autoritária? Eu não acho que sou. O que é ser autoritária? (Marli, atual diretora)

A perplexidade de Marli diante do rótulo de autoritária revela o quanto os termos autoritarismo e democracia não são claros e assumem diferentes conotações para diferentes pessoas em diferentes situações.

Marli não define o que é ser autoritária para ela, mas é possível captar nas suas colocações que a ausência de punições aos alunos, o tratamento cordial aos professores, funcionários e pais são condições suficientes para garantir o funcionamento democrático da escola. O professor que a rotula como autoritária argumenta que ela centraliza todas as decisões. (Talvez, o que Marli acredita ser democracia, não passe de "democratismo", atitude de nada assumir, nem fazer, em nome da democracia.)

De qualquer forma, a experiência da escola Pedro Monte mostra que não é nada fácil construir e manter um ambiente democrático, no sentido que estamos dando ao termo.

Fica muito claro que a falta de uma direção segura e de um projeto coletivo de trabalho traz à tona o autoritarismo embutido nos vários segmentos que dela participam. A escola, em 1987, não estava funcionando direito e nem todos eram capazes de captar as causas essenciais desse fato.

O PAPEL FUNDAMENTAL DO DIRETOR

"O desempenho de uma escola depende, em grande parte, do 'estilo' de sua administração. O diretor burocrata pode conseguir uma escola organizada, porém estática. Por outro lado, quando o diretor enfatiza a melhoria da qualidade do ensino, sua adequação à realidade do ensino não será, talvez, uma escola tão 'certinha', mas viverá um clima de questionamento e estudo conjunto na busca de soluções para os problemas decorrentes das contradições do sistema que se manifestam na escola" (Moura, 1985, p. 9). Uma questão que parece desempenhar um papel central na experiência da Pedro Monte é, sem dúvida, o papel do diretor no sistema escolar.

O confronto entre as concepções de direção escolar e conseqüentemente de atuação do diretor, expressas explícita ou implicitamente pelas duas diretoras envolvidas neste caso, ilustra bem a questão.

Para Maria Célia, o diretor é o responsável pela condução pedagógica da escola e cabe a ele promover a participação de toda a equipe escolar e envolvê-la num projeto educacional que ultrapasse a rotina. Os aspectos burocráticos não são ignorados, mas estão a serviço do pedagógico e podem ser exercidos também por outros elementos da secretaria da escola. Mesmo as solicitações dos órgãos superiores, como Delegacia de Ensino, Divisão Regional de Ensino ou Secretaria de Educação, somente devem ser atendidas, segundo Maria Célia, se forem realmente importantes. O diretor deve procurar manter-se informado sobre o que acontece nos órgãos normativos e executivos superiores, mas priorizar sua presença na escola, local onde está acontecendo o processo educacional.

8 Lendo este trecho, o professor Ricardo alegou que "não houve autoritarismo por parte dos professores. Os funcionários estiveram presentes na reunião onde se formaram as comissões, apenas não foram paparicados. O calendário das reuniões estava sempre pregado na sala dos professores e as decisões eram divulgadas - colocadas sobre a mesa dos professores".

Conhecedora da máquina burocrática da Secretaria da Educação do Estado, Maria Célia tinha coragem suficiente e segurança para deixar de comparecer a reuniões meramente formais ou enviar papéis de importância duvidosa.

Marli, por sua vez, autodefine-se como alguém que "adora" lidar com papéis e encara com tranqüilidade o fato de priorizar o trabalho burocrático em detrimento do pedagógico, como se para um diretor de escola, "ser pedagogo" fosse uma qualidade adicional específica de alguns diretores e não um pré-requisito necessário para o exercício da função.

Ao contrário de Maria Célia, Marli parece atender todas as solicitações dos órgãos superiores, ausentando-se freqüentemente da escola por longos períodos. Sua ausência da escola é citada em vários depoimentos de alunos e pais.

Enquanto Maria Célia procurou interferir na prática dos professores, no momento desta pesquisa cada um trabalhava isoladamente dentro da sua classe ou disciplina.

Alunos e pais tinham acesso para conversar com a diretora anterior. Com a atual direção, o diálogo praticamente não existe:

Para falar a verdade, eu nunca conversei com essa diretora. (aluno do 2º grau)

As reuniões com pais, que antes aconteciam a cada quinze dias, hoje são bimestrais e é a própria Marli quem faz referência à pouquíssima participação dos pais:

Na última reunião vieram dois pais.

Apesar disso, a atual diretora considera-se perfeitamente entrosada com a comunidade, argumentando que sempre morou ali e nunca teve problemas com os pais dos alunos. Para ela, conhecer as pessoas, cruzar com elas na rua, na feira, é condição suficiente para um entrosamento na escola:

A minha relação com os pais é de morador para morador, muito mais do que alguém responsável por uma escola...

Enfim, seu depoimento revela uma visão estreita do papel do diretor, que conseqüentemente desemboca numa ação rotineira.

"O diretor precisa estar motivado para realizar um projeto pedagógico e ser capaz de resistir e superar os obstáculos. Ao lado do 'querer fazer', existe a questão da competência", afirma Moura (1985, p. 9).

Realmente não dá para pensar numa competência técnica que não tenha no horizonte um projeto político e nem é possível viabilizar um projeto político sem a devida competência. Entretanto é preciso não esquecer que tanto o político como o técnico são resultados de um aprendizado. Caberia perguntar: onde Maria Célia aprendeu? Por que Marli não aprendeu?

Maria Célia é uma pessoa que participa ativamente de entidades representativas de sua categoria, além de já haver desenvolvido experiências em outras escolas, mesmo fora do cargo de direção. Quanto a Marli, embora moradora do bairro onde a escola está situada, não tem nenhuma tradição de participação em órgãos coletivos tais como SAB, Igreja ou outro qualquer. Participou da experiência de gestão colegiada ao lado de Maria Célia, como assistente de direção, durante os dois anos em que a experiência se desenvolveu. A própria aprendizagem da

competência técnica, portanto, neste caso, está na dependência do compromisso político.

Tudo indica que a EEPSP Pedro Monte vivia, em 1987, uma crise de ausência de direção. A então diretora, alegando não ter a mesma capacidade de trabalho da ex-diretora, abdicava de qualquer atuação mais efetiva na escola. Limitava-se ao cumprimento das atividades rotineiras e negava que a escola tivesse algum problema mais sério do que a má conservação física do prédio (por ela atribuída ao fato de a escola ter abrigado os favelados que tiveram os seus barracos destruídos pelas chuvas no primeiro semestre de 1987). Não fazia referência às constantes depredações que o prédio vinha sofrendo, principalmente a vidraça da sala da diretora, nem a avaliação negativa que os alunos, pais e outros moradores que não usam a escola, faziam dela. Tentava passar a idéia de que o movimento de participação dos pais na escola já havia arrefecido antes mesmo da saída da outra diretora e de que a responsabilidade pelo afastamento dos pais era unicamente deles mesmos.

Um sintoma de que a escola estava sem direção evidenciava-se ainda em fatos como a atuação de algumas mães na escola, totalmente desvinculada de um projeto, como o que havia antes. Essas mães, cuja ajuda foi solicitada pela atual diretora, faziam o trabalho de inspetor de alunos. Mas chegavam mesmo a exercer o papel do diretor da escola, como, por exemplo, convocando pais por escrito para discutir problemas disciplinares de alunos, segundo depoimento de uma delas que nos relata o fato sem avaliar o seu significado. Em outros momentos, esta atuação, desvinculada de um projeto educacional, chegou a criar atritos entre mães e funcionários da escola.

Torna-se evidente, assim, a importância de um projeto educacional.

Todo o trabalho realizado na Pedro Monte, durante o período de gestão colegiada, girou em torno dos princípios descritos anteriormente, que eram os "alicerces" na expressão do professor Ricardo. Não podemos deixar de destacar a importância vital destes princípios para estruturar o trabalho realizado. Todas as atividades, do inspetor de alunos à diretora, do pré ao 2º grau, das reuniões de pais ao serviço burocrático, da merenda até as salas de aula, eram por eles orientadas. Todos passaram a ser responsáveis perante esses princípios, não perante esta ou aquela pessoa. Tornou-se possível definir prioridades e comportamentos desejáveis ou incompatíveis com o projeto. Essa questão é central para os alunos para quem a questão da disciplina (a confusão entre liberdade e bagunça) aparece com muita freqüência.

Essa "indisciplina", que tanto incomoda alunos, professores e a atual diretora, não existia no tempo de Maria Célia, conforme seus próprios depoimentos. *No tempo da Maria Célia entrava todo mundo na escola, mas era orientado.* (inspetor de alunos)

Os depoimentos confirmam a presença constante da ex-diretora na escola e a existência de uma linha clara de trabalho. Isso permitia que a "abertura" não se transformasse em caos, porque havia uma referência coletiva de comportamento e uma proposta a ser viabilizada.

Certamente os princípios que orientavam o projeto não eram absorvidos com a mesma intensidade por toda a equipe, havendo o trabalho constante de lembrá-los:

Fazia reunião, na hora resolvia as coisas, mas depois voltava, tinha que falar de novo. (inspetor de alunos)

Havia também os que efetivamente não concordavam com o projeto, como a professora Natalina, que se dizia "cheia de tanta reunião".

Como conviver com um conjunto tão diferente de opiniões, senão definindo claramente um projeto de maioria, que galvanize as vontades e faça o trabalho convergir numa certa direção?

Vejamos, por exemplo, o Conselho de Classe com participação dos alunos. Sem direção definida, princípios que orientem o seu funcionamento e seus objetivos, um projeto de trabalho coletivo em relação ao qual as críticas deverão se referir, ele pode transformar-se em palco de brigas pessoais e retaliações, como o depoimento dos alunos indicava já estar acontecendo em 1987.

No Conselho de Classe a gente podia falar o que pensava. Agora a gente tem medo que o professor reprove, tire ponto. (aluno)

Enfim, a abertura da escola à "comunidade", a participação em sua gestão de todos os segmentos implica num processo de educação política que só é possível se existe um projeto claro orientando essa participação. Do contrário, é muito provável que o resultado seja o de reforçar as formas autoritárias de gestão da escola, pelo fracasso de uma "democracia" sem objetivos e sem plano de trabalho.

A GESTÃO COLEGIADA MELHOROU O DESEMPENHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA?

Os dados coletados na Secretaria da Educação e na escola indicam a redução do índice de repetência no 1º grau, em 1985, em relação a 1984, voltando esse índice a subir em 1986 (ano em que se dá a saída da diretora e grande parte dos professores), conforme se pode verificar na tabela abaixo⁹:

TABELA 3
EVOLUÇÃO DO ÍNDICE DE REPROVAÇÃO DOS MATRICULADOS NO 1º GRAU

1984			1985			1986		
matr.	repr.	%	matr.	repr.	%	matr.	repr.	%
730	123	16,84	793	55	6,92	795	180	22,64

matr. = total de matriculados; repr. = reprovados

Não pudemos comparar os dados do 2º grau pois este foi criado em 1985. Em 1986 houve, no 2º grau, um pequeno aumento no índice de repetência em relação a 1985: 5,22% em 86 para 4,48% em 1985. A previsão para 1987, segundo o depoimento da secretária, era de muita reprovação: "eles pensaram que porque teve greve e a escola abrigou os favelados, ia passar todo mundo e relaxaram".

Cabe, portanto, avançar nas indagações, nos perguntando como a gestão colegiada pode melhorar a esco-

la naquilo que lhe é próprio, isto é, na função de ensinar, para além das lições imediatas que a participação na gestão da escola pode proporcionar (o que chamamos de construção de uma nova cidadania). Através de inúmeras mediações, a gestão colegiada mostrou contribuir também para o ensino dentro da sala de aula, a transmissão do saber escolar. Por exemplo:

a) melhor funcionamento da escola: a "organização", como caracteriza o professor Ricardo, o trabalho dos inspetores de alunos, envolvendo ritmo e trânsito de pessoas, a limpeza e boa conservação; a merenda em ordem, recursos materiais, são condições de trabalho fundamentais que facilitam o processo ensino/aprendizagem e que normalmente nas escolas públicas de periferia interferem negativamente por serem motivo constante de preocupação e transtornos;

b) aplicação de verbas: a gestão colegiada, através da transparência na aplicação das verbas, aliada ao esforço de pais e mães na organização de eventos, e uma boa administração, permitiram a reforma da escola, a compra de equipamentos como projetor de filmes e de slides, a montagem de um laboratório, a compra de jogos. Também foi possível atender às necessidades específicas da escola: "o apoio não era organizado apenas para o ciclo básico, mas para todo o primeiro grau. Era pago um professor de artes, havia um trabalho específico de redação";

c) aproximação do conteúdo ensinado da realidade e necessidades dos alunos, através da participação ativa dos alunos maiores no planejamento e nos Conselhos de Classe e do contato constante com os pais. É Ricardo quem conta: "No caso das primeiras séries, por exemplo, ao invés de dar problemas como 'Quantas maçãs mamãe comprou no supermercado?', as professoras começaram a elaborar questões como 'Quantos tomates eu peguei no final da feira'";

d) mudanças no comportamento dos professores: nem é preciso comentar o depoimento da professora Ester:

Sou professora I, tenho este ano uma classe de Ciclo Básico e uma 3ª série. Quando a Maria Célia chegou na escola a gente ficou sem entender. Depois foi engrenando, eu mudei muito. Muita coisa que eu achava certo em relação ao aluno, atitudes autoritárias, hoje eu vejo que era errado. O aluno deve ter mais liberdade.

e) maior e melhor acompanhamento dos alunos: na medida em que se facilitou a participação dos pais e mães, em que se permitiu que eles expressassem suas expectativas e dificuldades com relação ao desempenho escolar de seus filhos, tornou-se possível alguma integração entre a atividade escolar e as exigências e expectativas da família. Isso fica bastante evidente nas anotações de reuniões que nos foram fornecidas por Elisa, mãe de alunos, referentes a 1986, onde se lê:

9 Temos muitos questionamentos quanto aos números sobre "evasão" e repetência serem bons indicadores do desempenho pedagógico das escolas, questionamentos que são compartilhados por Maria Célia e Ricardo. No entanto, achamos que estes indicadores podem ser levados em conta; principalmente quando inseridos num contexto que esclareça qual a concepção de avaliação, de desempenho escolar etc.

Reunião 18/09/86

1ª) *Solicitação dos pais para terem orientação dos professores, para orientar melhor seus filhos em casa.*

(...)

Próxima reunião dia 07/10/86

(...)

Pedi para lembrar, dos professores ajudar as mães orientar os filhos nas lições;

f) clima de trabalho, ou aquilo que Maria Célia nos seus princípios chama de "saúde mental", e que tantos depoimentos expressam de maneiras diferentes: "a escola era gostosa"; "a gente trabalhava com gosto"; "as crianças eram felizes aqui"; "a escola era um espaço coletivo";

g) participação dos alunos maiores (séries finais do 1º grau e todas as séries do 2º grau) no Conselho de Classe bimestral: momento em que os alunos podem colocar suas dificuldades e expectativas em relação aos conteúdos das várias disciplinas e relacionamento com os professores e ao mesmo tempo ouvir dos professores e dos colegas uma avaliação sobre o seu próprio desempenho.

Essas observações nos permitiram colocar em questão posições como a de Guiomar Namó de Mello (1987), que priorizam a competência técnica dos professores para que a escola pública possa efetivamente ensinar. Experiências como a gestão coletiva da Pedro Monte parecem indicar que a competência técnica – tanto sua conquista como sua aplicação – está intrinsecamente ligada à competência política.

A GESTÃO COLEGIADA E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CIDADANIA

A proposta de dividir o processo de tomada de decisão com os demais elementos da escola ao mesmo tempo atinge e ultrapassa os limites do pedagógico. A passagem da condição de sujeito individual para a de sujeito que faz parte de um grupo maior, que tem problemas, necessidades e aspirações semelhantes a vários indivíduos, insere-se, sem dúvida, num projeto político. "Não é o pensamento, mas o que realmente se pensa, que une ou separa os homens" (Gramsci, 1975).

Numa sociedade como a nossa, onde todos os problemas são tratados como questões individuais, a abertura de um canal de participação coletiva, como a escola, pode tornar-se um valioso instrumento para o aprendizado da participação.

Maria Célia acredita nisto e afirma que, a partir da participação na escola, os pais começaram a interessar-se por outras questões, como por exemplo a Constituinte, e também a participar em outros órgãos como a SAB e a Igreja.

Não foi possível, nos limites deste trabalho, verificar se isso realmente ocorreu em relação aos pais da EEPSP Pedro Monte, pois não pudemos localizar um número significativo deles, uma vez que já estavam afastados da escola.

Foi em relação aos alunos que pudemos perceber os efeitos de uma educação que incentiva a participação, quando eles dizem: "no começo eu tinha vergonha de falar..." (aluna do 2º grau), "tenho vontade de voltar aqui e montar um grêmio..." (aluno do 2º grau).

Os alunos que participaram ativamente do projeto tinham consciência de que perderam um espaço importante e não escondiam sua mágoa pela situação em que a escola se encontrava então. Alguns emocionavam-se ao falar da experiência passada e percebiam estar sendo lesados no seu direito de ter um diretor presente na escola, no período noturno, e professores que realmente os ajudassem a aprender:

Maria Célia estava sempre aqui. Agora não tem diretor na escola, eu nunca vejo. (aluno do noturno)

Estabeleciam também a comparação da atuação dos professores na administração colegiada e em 1987:

Quando teve a greve, os professores deixaram trabalhos pra gente fazer, davam plantão. (referem-se à greve de 1986)

Nessa última greve (1987) ninguém se preocupou com isso. (alunos do 2º grau noturno)

OS LIMITES DA AUTONOMIA DA ESCOLA

A experiência da escola Pedro Monte, entre outras questões, nos coloca a seguinte: quais são as possibilidades de ação que o sistema escolar, com sua organização burocrática e centralizada, deixa ao diretor de escola? A questão é pertinente porque muito se deixa de fazer nas escolas em nome da falta de autonomia.

Se analisarmos a escola pelo lado do sistema, podemos afirmar que ela faz parte de uma estrutura burocrática, onde existe uma hierarquia de cargos e uma diferenciação de funções. Segundo José Misael Ferreira do Vale (1985), trata-se de uma estrutura piramidal em que as decisões são tomadas em diferentes níveis da hierarquia, mas as decisões cruciais são tomadas no topo da organização. Os níveis intermediários e de execução da organização tomam decisões de caráter operativo, que, em geral, implementam e desdobram as decisões tomadas na cúpula. Em resumo: centralizam-se as normas e os recursos e descentraliza-se a execução.

O diretor de escola exerce sua função num nível bem distante do nível diretivo central. Este distanciamento, segundo Ferreira do Vale, proporciona ao diretor relativa flexibilidade de ação, permitindo-lhe certa autonomia.

Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986), analisando a escola pela ótica do cotidiano, tendo Gramsci como referência teórica, reforçam a tese de uma certa autonomia dos vários atores que se movimentam no espaço escolar, apesar do controle exercido pelo Estado. "É impossível encontrar duas escolas iguais... Cada escola é produto de uma permanente construção social" (p. 58).

Essa autonomia certamente não é dada, mas um espaço que precisa ser ocupado, e para isso torna-se necessário vontade política e competência técnica.

Maria Célia soube, sem dúvida, ocupar esse espaço durante o período em que exerceu a direção na Pedro Monte. Apoiada num trabalho de equipe direcionado por um projeto político educacional e ainda aproveitando uma conjuntura política certamente favorável, imprimiu um estilo administrativo próprio à escola, fora mesmo dos padrões previstos pela legislação.

Indagada sobre o posicionamento da Delegacia de Ensino (órgão hierárquico imediatamente superior à esco-

la), sobre a forma como a escola estava sendo conduzida, a diretora responde: "A delegacia não quer problema. A escola não dava problema, então ela não interferia".

Assim, a experiência da Pedro Monte parece indicar que, apesar de todos os limites reais à autonomia da escola na rede estadual, a própria hierarquização dos poderes de decisão deixa uma margem bastante grande de atuação para a escola. Se a preocupação central não é o cumprimento estrito das normas, mas o compromisso com a qualidade do ensino e com os interesses da população usuária e se esse compromisso se faz acompanhar de competência técnica, é possível ampliar consideravelmente as margens de autonomia da escola.

POR QUE TERMINOU A GESTÃO COLEGIADA NA PEDRO MONTE

A gestão colegiada se organizou a partir de um projeto de escola centrado em alguns princípios. "É Maria Célia que traz, propõe e a equipe resolve assumir como seu esse projeto. Só que assume nesta condição: de alguém que está inseguro, incerto. É um processo de se reconhecer naquelas idéias e assumi-las" (Ricardo). Maria Célia permaneceu na escola por dois anos (de meados de 1984 a meados de 1986), o que evidentemente foi um tempo curto para que pudesse ser vencida a incerteza e a insegurança, para que pudessem ser efetivamente incorporados os princípios, para além da presença e da atuação pessoal dela como diretora. "O pessoal não tinha lutado por um espaço. Eu é que abri o espaço", reitera Maria Célia.

Com a saída de Maria Célia e a volta à direção da antiga assistente, Marli, a questão de lutar por seu espaço se coloca diante de cada setor da "comunidade" escolar e cada um responde no grau de consciência e organização que já havia atingido.

Os professores, representando o segmento mais coeso, mais preparado politicamente na defesa de seus interesses e mais conscientes do projeto, procuram retomar as reuniões, retomar a escola. Acontece que não se trata, neste período de menos de três anos, do mesmo quadro, da mesma equipe. Cada início de ano a renovação do quadro de professores tem sido quase total, obrigando a todo um trabalho de retomada dos debates e formação da equipe de trabalho.

A forma como está organizada a carreira do professor, na rede estadual, leva à formação de locais ponte. Para lá se dirigem professores do interior do Estado em início de carreira e que não conseguem vagas nas suas cidades ou professores da capital que não conseguem trabalhar mais próximo ao centro. E lá permanecem apenas o tempo suficiente para, através de concurso de remoção, conseguirem o cargo na região pretendida. O número de professores admitidos em caráter temporário (ACT) também é enorme, entre os quais se encontram numerosos professores sem habilitação (estudantes) e ainda profissionais com formação que não se destina especificamente ao magistério, e que encaram o trabalho docente como temporário. Tudo isso leva a uma grande mobilidade.

No período por nós estudado (1984/1987), essa mobilidade foi ainda maior devido à realização de concu-

so para professores III, através do qual muitos professores que lecionavam como ACT tornaram-se efetivos. Acontece que, dificilmente, dado o tipo de organização desses concursos, o professor ingressa na mesma escola onde já lecionava. A Delegacia dessa região não possui dados sobre o número de ACTs ou a mobilidade dos professores, porque parte do processo de contratação fica a cargo das escolas. A escola Pedro Monte também não possui dados, alegando ser impossível compará-los porque a mobilidade é enorme. Essa rotatividade responde a interesses corporativos da categoria, mas tem provocado distorções de tal ordem na carreira do magistério que repercutem sobre eventuais projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

Além disso, as condições da jornada de trabalho do professor da rede estadual¹⁰ tornam extremamente difícil a integração não apenas com a "comunidade", mas também com professores e funcionários da escola que trabalha em outro período. Aqui a ausência do "chinezinho dos pratos", na imagem usada por Maria Célia, é visível e foi fatal.

Atribuir aos professores a responsabilidade pela continuidade da proposta, como faz a atual diretora, e menos claramente tendem a fazer os funcionários, alunos e mesmo os próprios professores, significa desconhecer o papel fundamental do diretor que não diminui numa gestão colegiada. Pelo contrário, mudando de caráter — de burocrático e técnico a político, dirigente — o papel do diretor fica relevado, particularmente nas condições atuais de fragmentação da escola em turnos, blocos de séries (1ª à 4ª; 5ª à 8ª), 1º e 2º graus, trabalho pedagógico *versus* trabalho burocrático.

Nesse quadro de fragmentação é muito difícil aos professores desenvolver uma visão global da escola. Os funcionários, menos organizados entre si, divididos entre funcionários de secretaria e operacionais, dos quais parte (as merendeiras) são contratadas pela prefeitura, são também menos experientes em termos de organização e têm menos possibilidades de expressar coletivamente os seus interesses e de interpretar politicamente o processo vivido. Assim, as merendeiras se expressam em termos mais pessoais: "Vocês vão trazer a D. Maria Célia de volta? Ela era muito boa, tratava a gente de igual para igual. Até hoje, quando ela vem aqui, vem até a cozinha nos cumprimentar, conversar com a gente. No tempo da D. Maria Célia todo mundo trabalhava contente."

Nas palavras do professor Ricardo, Maria Célia deixou no pessoal a sensação de ter ficado órfão. "Parecem mais estar sentindo falta de uma mãe que de um elemento centralizador do trabalho." Assim, a solução vista pelas funcionárias também é pessoal: se "não se dão bem" com D. Marli, a atual diretora, querem a volta de Maria Célia.

A reação dos pais e mães de alunos foi proporcionalmente individualizada, o que não surpreende, uma vez que sua participação no processo também se dera de forma individual, a partir do convite da escola. Pais e mães procuraram individualmente professores, a nova di-

10 Jornada integral: 40 horas semanais, onde se enquadra a maioria; jornada completa: 30 horas semanais; jornada parcial: 20 horas semanais.

retora, a própria Maria Célia, para reclamar da situação, pedir a volta de Maria Célia etc.

Participar da gestão da escola, como ato político, exige um aprendizado político: técnico e dirigente. Técnico, não apenas no sentido administrativo, mas no sentido pedagógico. Como mostra Maria Malta Campos (1982), é muito difícil para mães donas de casa com uma escolarização mínima ou sem nenhuma escolarização compreender os mecanismos de funcionamento da escola, interferir ou propor ações no nível da ação pedagógica. Elas, num primeiro momento, apenas esperam que a escola funcione, que as crianças tenham aulas e aprendam. Sentem-se capacitadas para fiscalizar e questionar aquilo que se refere a seu trabalho, que elas conhecem muito bem: a merenda, a limpeza dos banheiros, da escola.

Apesar de terem sido criados mecanismos facilitadores, fica clara a necessidade de um esforço permanente para fomentar participação, uma postura de receptividade e incentivo. Quando esse estímulo desapareceu, com a saída de Maria Célia, ficou fácil para a nova diretora afirmar que "os pais não vêm mais, foram desanimando". Acostumados a uma participação no máximo assistencialista, ou como tarefeiros nas festas e eventos para arrecadar fundos; vivendo numa sociedade como a nossa onde mesmo nos momentos de "abertura" política o direito de participação se restringe ao voto, é "natural" que as mães tenham grande dificuldade em atuar como dirigentes da escola, particularmente no momento em que se estabelece o confronto com a direção e elas se encontram atomizadas, sem nenhum canal de organização coletiva.

É nesse sentido que julgamos importante o debate sobre o tipo de relacionamento que foi desenvolvido pela escola com as organizações do bairro (SAB, Comunidade de Base). No momento do confronto, as estruturas de participação coletiva talvez tivessem potenciado as reivindicações dos pais, facilitando a manutenção da sua participação dirigente na escola. O debate e a difusão dos princípios talvez pudessem também diminuir a força das interpretações que atribuíam o caos em que a escola se encontrava em 1987 à "liberdade excessiva" que foi dada durante o período de gestão colegiada.

Entre os alunos do 2º grau, o que saltava aos olhos num primeiro momento era o desânimo e a descrença. Havia um conteúdo pessoal muito forte, aquela "orfandade" de que falava Ricardo. Não houve reuniões da di-

reção com os representantes de alunos em 1987. Em tudo se ressentiam da falta de direção efetiva, até mesmo no Conselho de Classe onde, agora, tinham medo de expor suas críticas.

Ao desânimo e à sua saudade se misturavam elementos de uma interpretação racional do seu papel e responsabilidade na situação: "A responsabilidade não é só dos professores, é nossa também, dos alunos".

A dificuldade em adquirir uma visão global da escola, em localizar-se de forma horizontal no interior da hierarquia, somava-se à natural rotatividade dos alunos: a turma mais experiente, que lutou pela implantação do 2º grau e acompanhou todo o processo desde o início já tinha se formado. O desafio permaneceu.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPOS, M. M. M. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982. Tese (Doutor.) USP.
- CAMPOS, R. C. *A luta dos trabalhadores pela escola*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestr.) UFMG.
- DURHAM, E. R. *Movimentos sociais: a construção da cidadania. Novos estudos CEBRAP*. São Paulo, CEBRAP, (10):24-30, out. 1984.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez, 1986.
- GRAMSCI, A. *Cuadernos de la cárcel: el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. México, Juan Pablos, 1975.
- JACOBI, P. R. *Movimentos sociais urbanos numa época de transição: limites e potencialidades*. In: SADER, Emir (org.) *Movimentos sociais na transição democrática*. São Paulo, Cortez, 1987. p.11-23.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1987.
- MELLO, G. N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez, 1987.
- MOURA, A. R. *Da necessidade de ser educador ... e malabarista. Cadernos CEDES*. São Paulo, Cortez (6):8-13, nov. 1985.
- SAVIANI, D. *A defesa da escola pública*. In: _____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez/AA, 1987.
- SILVA, T. R. N. *Algumas reflexões sobre os especialistas de ensino e a divisão técnica do trabalho. Cadernos CEDES*. São Paulo, Cortez, (6):3-7, nov. 1985.
- VALE, J. M. F. *O diretor de escola em situação de conflito. Cadernos CEDES*. São Paulo, Cortez, (6):37-50, nov. 1985.
-