

Pedro Ganzeli

ESTRUTURAS PARTICIPATIVAS NA CIDADE DE CAMPINAS

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

1993

G159e

17782/BC

Pedro Ganzeli 159

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por PEDRO GANZELI e aprovada pela Comissão Julgadora em 17/6/93.

Data: 17/6/93.

Assinatura: 

ESTRUTURAS PARTICIPATIVAS NA CIDADE DE CAMPINAS

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação**

1993



6700151

Dissertação apresentada como exigência
parcial para a obtenção do título de
MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
ADMINISTRAÇÃO e SUPERVISÃO EDUCACIONAL
à Comissão Julgadora da Faculdade de Educa-
ção da Universidade Estadual de Campinas,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. MARIA DA
GLORIA [GOHN, t

↓
Maurandes

Comissão Julgadora:

Mário de Paula Leal
Oliveira
M. J. P.

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação defendida por
PEDRO GANZELI
e aprovada pela Comissão Julgadora
em

Data: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho. em especial:

À Ada (in memoriam) e ao Augusto, pela sua acolhida calorosa e pela amizade gostosa.

À Corinta, pelo incentivo inicial à pesquisa e pela amizade.

À Sarita, pela força com que me incentivou nos caminhos da escrita.

Aos amigos coletivos e imprevisíveis do grupo 'X': Carlos, Mabel, Lais, Sandra B., Sandra C. e ao Guilherme.

À Cidinha, pelas pacientes revisões nos muitos textos que constituem este trabalho.

À professora doutora Maria da Glória Gohn, pela orientação firme e dedicada.

Aos meus amores Cecília e Catarina, pela força, carinhosa e paciente, com que me seguiram neste caminho.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo o estudo e a análise da implantação de estruturas participativas na cidade de Campinas, durante a gestão municipal de 1989 à 1991. Priorizamos as propostas elaboradas pela administração municipal sobre a constituição de Conselhos no que se refere ao Poder Local como, mais especificamente, à área da educação.

Utilizamos neste trabalho o método etnográfico de pesquisa, pois objetivávamos observar todos os espaços que, de alguma forma, influenciaram no processo de formação dos Conselhos Populares e dos Conselhos de Escola. Analisamos tanto fatores advindos do Estado como da sociedade civil, pesquisando como eles colaboraram no processo de formação das estruturas participativas.

Em relação ao processo de formação dos Conselhos Populares, observamos que, na luta pela sua implantação, houve a disputa pelo seu controle e pela hegemonia política, levada pelas organizações de moradores, com diferentes tendências políticas. Constatamos também uma forte resistência à mudança por parte dos poderes já constituídos (Câmara de Vereadores e Poder Executivo), em relação à formação de novas estruturas de poder na cidade. Nesta análise procuramos destacar o caráter educativo que permeou o processo de formação dos Conselhos Populares. Observamos que a população que participou deste processo teve a possibilidade de conhecer a dinâmica política e administrativa do município. Ela pode discutir o relacionamento entre os poderes Legislativo e Executivo e seus trâmites burocráticos, para a aprovação do orçamento, na implantação de novas linhas de ônibus e mesmo na escolha de terrenos para a construção de creches.

A análise do processo de implantação dos Conselhos de Escola mostrou-nos que existem limites e possibilidades no uso destas estruturas participativas. Os limites estariam ligados aqueles 'trabalhadores da educação' que não aceitam qualquer tipo de mudança na estrutura de poder da escola. As possibilidades estariam relacionadas à ampliação dos confrontos entre as diferentes organizações populares na luta pelo poder dos aparelhos do Estado, que poderiam vir a contribuir na dinamização destas estruturas de participação.

I N D I C E

	Página
INTRODUÇÃO / METODOLOGIA	001
I. QUADRO REFERENCIAL	011
1. A sociedade política e a sociedade civil hoje	013
2. Movimentos Populares e a Política	022
3. Formas e Desenvolvimento dos Movimentos Populares no Brasil	026
4. Movimentos Populares e a Igreja	034
5. Participação Social e Cidadania	036
6. Conselhos Populares	041
6.1 Conselhos Socialistas	043
6.2 Conselhos de Cidadãos	050
6.3 Conselhos Populares	052
II. A PARTICIPAÇÃO NA CIDADE DE CAMPINAS	058
1. O Cenário	060
2. As Organizações Populares na Cidade de Campinas na década de 80	064
3. A Conjuntura política 89/90	070
4. Os Conselhos Populares em Campinas	076
4.1 Institucionalização dos CPs	080
4.2 Dinâmica dos Conselhos Populares	083
5. Estruturas Participativas na Área da Educação	093
5.1 Experiências participativas na área da educação	096
5.1.1 Propostas Participativas	097
5.2 A Secretaria Municipal de Educação na Gestão Petista	110
5.3 Caracterização da Secretaria Municipal de Educação	116
5.4 Os projetos e Reformas da SME	121

5.5 Mudanças na SME	132
5.6 Implantando o Conselho de Escola	135
5.6.1 Polemicas sobre o CE	148
5.7 O Segundo Momento	151
5.8 O Processo de Legalização do CE	155
5.9 Conselho de Escola: Alguns Conflitos	160
5.9.1 Reflexões sobre o CE	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
Bibliografia Básica	176
Textos e Documentos	176
Anexos	179

"Viver é muito perigoso... Querer o bem com demais força, de incerto jeito, pode já estar sendo se querendo o mau, por principiar. Esses homens! Todos puxavam o mundo para si, para o concertar consertado. Mas cada um só vê e entende as coisas dum seu modo".

Grande Sertão: Veredas
Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo o estudo e a análise da implantação de estruturas participativas na cidade de Campinas, destacando-se o estudo de propostas elaboradas pelo Estado, tanto ao que se refere ao poder local como, mais especificamente, a área da educação, via a constituição de Conselhos.

Podemos considerar a última década marcada pelo período de "transição democrática", a qual pode ser caracterizada como um momento em que, lenta e gradualmente, foi se transformando a relação entre o Estado e a sociedade civil, sendo também o período de transformações no interior, tanto do Estado, quanto da sociedade civil.

Foi no governo do General Geisel que iniciou-se o processo de distensão política. Pressionado pelo esgotamento do chamado "Milagre Econômico", esse governo passou a procurar novas formas de assegurar o seu prestígio junto à sociedade civil e internacional. "Esta busca de novo apoio político e social, tão necessário para a estabilidade do poder, levou o governo Geisel a divulgar a teoria da 'distensão'. Tal teoria tinha a finalidade de diminuir a pressão exercida sobre a sociedade brasileira. Mesmo com forte controle, se alargava o espaço de participação, criando meios de integrar certos setores da oposição, no interior da vida política"¹.

Segundo Germano(1990), os motivos que levaram o Regime Militar a promover a distensão política foram de duas ordens, a

¹ VIEIRA, E. A República Brasileira :1964-1984
São Paulo: Moderna, 1985, p.41

saber: a) fricções no bloco de poder, ou seja, começou a haver "conflitos entre as diferentes frações militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da burguesia"; e b) crescimento da oposição ao Regime Militar.²

Com a fragmentação do bloco de poder, as elites governantes reformaram o seu discurso na busca de novos interlocutores na sociedade civil, genericamente identificados de as camadas "carentes" da sociedade.

O discurso oficial passou a incorporar conceitos como a participação e o redistributivismo, na tentativa de cooptar a classe subalterna. Isso gerou uma "mudança na metodologia de ação do Estado, no que se refere às classes subalternas e, por conseguinte, a uma mudança na forma das políticas sociais, inclusive a política educacional, conduzindo a estratégias mais sutis de dominação ou mesmo a absorção de interpelações populares, na formulação de tais políticas..." (grifo do autor).³ Na prática, estas propostas participativas delimitavam com clareza que o governo era quem controlava todo o processo, enquanto à população cabia apenas 'participar' da execução dos programas governamentais. Uma consequência dessa prática foi "o esvaziamento do conceito de participação, que até então possuía um poder latente de contestação crítica contra o Regime"⁴.

Pretendia-se, com estas reformas, a legitimação do

² GERMANDO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985** Unicamp/FE, 1990 (tese de doutorado) p.307

³ Idem p.310

⁴ Idem, p.336

autoritarismo. O processo de redemocratização deveria ser lento, gradual, seguro e controlado, enfim, pelo governo.

Fischmann⁵ mostra-nos, de forma sintética, quais as modificações que ocorreram entre o Estado e a sociedade civil: "No I PND⁶, há a 'Revolução' onipresente que por via de um ufanismo nacionalista procura passar a imagem de um governo onipotente. No II PND, quem fala é o 'Governo', quem decide é o 'Brasil', e pela adoção de um 'pragmatismo reformista' o governo deixa entrever o pai severo, austero e responsável. Já em meio à crise do modelo de desenvolvimento adotado no Brasil, há uma mudança e certo abrandamento na linguagem do III PND, pois quem apela à 'Sociedade' é um governo 'parceiro', propondo, então, frente às dificuldades dividir a responsabilidade. Chegamos por fim, ao I PND da Nova República, onde todo destaque é dado à pobreza, por um governo novamente parceiro da sociedade, porém agora 'esclarecido e consciente', e, nessa condição, elegendo como tarefa comum 'o resgate da dívida social acumulada'".⁷

Esta preocupação das elites era justificada pelo ressurgimento dos movimentos populares e sindicais que lutavam pelo restabelecimento da plena cidadania e do Estado de direito. A luta contra a carestia, pela anistia, pelas diretas e a organização de mutuários, de favelados, por saúde, entre outros, impulsionavam a

⁵FISCHMANN, R. **Escola Brasileira: Temas e estudos**
São Paulo, Atlas, 1987

⁶I PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) - Governo Médici 1972, II PND - Governo Geisel 1975, III PND - Governo Figueiredo 1980, I PND/Nova República - Governo Sarney 1986

⁷FISCHMANN, R. **Escola Brasileira: Temas e Estudos** op.cit., p.225

população de diferentes regiões a lutarem por seus direitos. Já os trabalhadores do ABC paulista reconstruíram, neste período, suas organizações sindicais, mobilizando os trabalhadores na luta por melhores condições de vida.

O avanço da oposição ao Regime também era perceptível através das eleições. A cada pleito eleitoral era significativo o número de representantes da oposição nos cargos do poder legislativo e executivo.

Respeitando a ordem cronológica de alguns acontecimentos históricos, destacamos neste processo de "transição" os seguintes fatos.

O ano de 1974 foi marcado pela virada em termos eleitorais. O povo disse não ao regime. Votando no MDB.

Em 1977 a oposição conquista o governo municipal em algumas cidades brasileiras, apresentando uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil, como foram os exemplos de Piracicaba (SP) e Lajes (SC). Em 1979 volta o pluripartidarismo, sendo que este, ao mesmo tempo em que facilitava a formação de novas agremiações políticas, tinha o objetivo "dividir a frente oposicionista que, desde 1965, se abrigava na legenda do MDB¹⁰ .

O ano de 1982 foi significativo no processo de redemocratização do país, pois marcou a volta das eleições diretas para governadores dos Estados, permitindo a implantação de políticas participacionistas por vários governadores.

¹⁰ CUNHA, L.A. Educação, Estado e Democracia no Brasil
São Paulo: Cortez; 1991, p.24

Com a "Nova República" (1985), seguindo rigidamente o modelo da "transição democrática", implantou-se a política de "pactos", que buscou conquistar a popularidade junto às classes trabalhadoras e o apoio político de determinados segmentos da classe dominante.

Ao querer legitimar-se junto à sociedade civil, o governo incorporou em seu discurso o tema da participação social de forma vazia e limitada, não correspondendo aos anseios populares que, através de suas organizações, buscaram superar esta forma de participação controlada.

Outro fato importante para a democratização das relações entre o Estado e a sociedade civil foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988. A promulgação da carta constitucional desencadeou, mais uma vez, a mobilização de toda a sociedade. De um lado pudemos constatar as camadas populares lutando pela institucionalização de seus direitos e, de outro, as elites buscando a manutenção e ampliação de seus privilégios.

Como podemos observar, todo este processo de redemocratização caminhou segundo a lógica dialética da "concessão e conquista".

É neste contexto, portanto, que esta pesquisa se justifica, ao propor o estudo dos fatores que influenciam a formação de estruturas participativas na cidade de Campinas.

Este trabalho não se limitou em analisar as estratégias de participação implementadas pelo Estado ou pela sociedade civil, mas

estudamos o processo participativo como produto do relacionamento entre o Estado e a sociedade civil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa buscou conhecer os diferentes fatores que influenciaram na construção de estruturas participativas na cidade de Campinas. Interessou-nos, nesse sentido, reconstruir a trama real que envolveu a formação destas estruturas participativas (EZ-PELETA/ROCKWELL, 1986).

Conforme nos mostra Kosik (1976), a realidade é uma totalidade concreta, ou seja, possui uma estrutura própria, dinâmica, que se auto produz. Assim pode ser conhecida e pesquisada em sua concreticidade, em sua totalidade. Para o autor a totalidade "não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido"⁷.

A pesquisa, vista desta forma, é um processo de apropriação da realidade. "O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica - isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos - processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos" (grifo do autor)¹⁰.

Acompanhar um processo histórico que está ocorrendo é colocar-se à disposição da dinâmica específica dos acontecimentos que

⁷ KOSIK, K. **Dialética do Concreto** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976 p.35.

¹⁰ Idem, p.45.

surgem a cada instante no decorrer da pesquisa, procurando compreendê-los dentro de sua própria complexidade. "A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo - sem se deixar, porém, perder nele - é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica"¹¹. Para tanto adotamos como linha de pesquisa a etnografia educacional que, ao nosso ver, possui as características necessárias para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Vejamos como as autoras Ezpeleta e Rockwell caracterizam a pesquisa etnográfica. Para estas, "ao realizar um estudo etnográfico, em vez de supor o estudo de 'uma totalidade' (holística), aborda-se o fenômeno ou o processo particular como parte de uma totalidade maior que o determina, em alguma medida e com o qual mantém determinadas formas de relacionamento; (...) Um estudo etnográfico a partir dessa perspectiva teórica tem sempre presente a dimensão histórica, não como apêndice obrigatório de monografias que tratam, portanto, o presente como se fosse eterno, mas como inevitável componente de todo o processo atual. Constrói-se assim, um 'presente histórico', em vez de um 'presente sistêmico'; (...) A partir dessa perspectiva, trabalha-se com uma definição de educação formal como instituição, questionando sua articulação tanto com o Estado, em sentido estrito como com a sociedade civil, da maneira como ambos se expressam na escala do estudo etnográfico; (...) A concepção de mundo e a prática são geralmente incoerentes e contraditórias, coexistindo nelas sentidos divergentes, cujos motivos encontram-se unicamente no

¹¹ EZPELETA, J. e ROCKWELL, M.D.A. **Pesquisa Participante** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

rastreamento de sua história; (...) Os objetos de estudos significativos para a pesquisa etnográfica são sempre processos sociais; (...) Através da reconstrução desses processos o que importa é conhecer seu conteúdo histórico e social e não somente sua configuração formal ou estrutural"¹².

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: observações de reuniões (registro em diário de campo), entrevistas, leituras e coletas de documentos sobre o tema.

O trabalho de leitura que compôs o quadro teórico, possuiu quatro eixos principais: a) estrutural, leituras relacionadas à Educação e Sociedade; b) específico, leituras sobre processos de participação; c) histórico, análise da conjuntura brasileira nos anos 80 e 90; d) metodológico, formas de coleta, registro e sistematização dos dados.

A pesquisa de campo abrangeu o período de abril de 1990 a agosto de 1991. As atividades de coleta de dados foram realizadas em dois momentos específicos: num primeiro destinado à formação de estruturas participativas na cidade de Campinas, os Conselhos Populares, e, num segundo, às estratégias da Secretaria Municipal de Educação para a implantação dos Conselhos de Escola.

Esta pesquisa se propôs a alcançar os seguintes objetivos: a) ampliar a visão das estruturas participativas existentes na cidade e b) conhecer as estratégias utilizadas pela SME para a implantação dos Conselhos de Escola.

¹² Idem, pp.47 e 48.

Apesar dessa divisão em dois momentos, esta pesquisa procurou integrá-los, como um processo unitário que foi se complementando durante o trabalho de coleta e análise dos dados.

A implantação de estruturas participativas são influenciadas por diferentes fatores que, ao nosso ver, tanto podem advir do Estado (Poder Legislativo, Poder Executivo) como da sociedade civil (organizações de moradores). Assim, nesta pesquisa, procuramos observar todos os espaços que influenciaram, de alguma forma, no processo de formação dos Conselhos Populares e dos Conselhos de Escola.

Neste sentido, o texto está dividido basicamente em duas partes, a saber: uma primeira que analisa a ação do Estado em relação às demandas populares e os Movimentos Sociais enquanto formas de organização da sociedade civil, os quais se constituem como encaminhadores daquelas demandas. Ainda nesta primeira parte, apresentaremos as categorias "participação social" e "cidadania", as quais são fundamentais na articulação povo - governo / Estado - movimentos e organizações populares, bem como analisaremos uma forma de estrutura participativa, proposta para o Poder Local: os Conselhos Populares.

Na segunda parte, analisaremos como, no contexto da cidade de Campinas, foram implementadas as propostas de formação dos Conselhos Populares e dos Conselhos de Escola.

I - QUADRO REFERENCIAL

Introdução

Nesta parte do trabalho analisaremos a ação do Estado no contexto do capitalismo contemporâneo relativo às demandas da população e a atuação dos Movimentos Sociais enquanto formas de organização da sociedade civil, os quais se constituem como encaminhadores daquelas demandas. Trataremos também nesta parte das categorias da participação social e da cidadania, fundamentais na articulação povo - governo / Estado - movimento e organizações populares, e dos Conselhos Populares tanto no que se refere às propostas historicamente produzidas como à polêmica sobre os Conselhos Populares que se criou em nosso país. Nosso objetivo é demarcar os suportes teórico-metodológicos básicos em que se assentam as estruturas participativas da pesquisa.

1. A SOCIEDADE POLITICA E A SOCIEDADE CIVIL HOJE

A atuação do Estado monopolista na sociedade se realiza segundo a lógica da reprodução do capital e da força de trabalho.¹³

Nesse sentido o Estado capitalista possui uma dupla função: legitimar a dominação da classe burguesa na sociedade e criar as condições estruturais para reprodução da força de trabalho. Assim, a relação entre o Estado e a sociedade civil caracteriza-se pelo discurso universalizante, legitimador da estrutura de classes, e pela formulação de políticas sociais que garantam a estabilidade do modelo econômico capitalista. O Estado, neste sentido, tem o papel de provedor das condições necessárias para a reprodução da força de trabalho(GOHN, 1991).

Sendo o gerenciador dos equipamentos coletivos, o Estado possui um papel estratégico para o modelo de acumulação capitalista. Segundo Gohn, ele "deixa de ser tão repressivo e controlador", passando a ser "mais moderador, ou melhor, o controle passa a ter um papel mais estratégico, de penetração junto às camadas populares e desenvolvimento de planos participativos e comunitários. A luta urbana passa a exercer um importante papel na modificação da correlação de forças".¹⁴

¹³ Utilizaremos o conceito de Estado definido por Gramsci. Segundo este autor o Estado é "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém o seu domínio, mas procura conquistar consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação". Citado in Carnoy, 1988, p.90

¹⁴ GOHN, M. da G. *A Força da Periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo* Petrópolis; Vozes, 1985, p.62

Faleiros (1980) define o Estado capitalista como uma relação social, igual a um "campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas".¹⁵

Desse modo, podemos dizer que existe uma relação dialética entre o Estado e a sociedade civil que se revela na própria dinâmica desse "processo" em construção.

Em relação aos movimentos sociais, enquanto forma organizada da sociedade civil, no que se refere a seu surgimento e importância, e as suas influências na democratização do Estado, podemos afirmar que eles surgem em decorrência de contradições no desenvolvimento do sistema capitalista contemporâneo, dado suas crises no atendimento de equipamentos coletivos.

Para Castells, o desenvolvimento dos Movimentos Sociais Urbanos (MSUs), nos países capitalistas desenvolvidos, "decorrem do enraizamento dos movimentos urbanos na evolução contraditória dos elementos que configuram nossa sociedade em sua relação dialética : o capital monopolista e suas tendências à crise, expressadas numa crise urbana cada vez mais profunda; as classes sociais em luta em defesa de seus interesses, que se prolonga em luta política de classes; enfim, o Estado e as formas mutantes de representação, de repressão e de negociação dos interesses sociais que o constituem"¹⁶

Estas contradições sociais possibilitam a organização da

¹⁵FALEIROS, V.P. **A Política Social do Estado Capitalista** São Paulo; Cortez, 1980, p.46.

¹⁶CASTELLS, M. **Cidade, Democracia e Socialismo** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989, 2ª ed. p.19-20

população, no âmbito local, para reivindicar melhores condições de vida. Este autor mostra-nos a urgência de entendermos os MSUs em toda a sua complexidade, pois estes criam novas formas de organizações coletivas, como clube de mães, associações de jovens, entre outras, mobilizando a sociedade na defesa de novos temas, como a ecologia, e pondo em xeque a própria lógica do sistema capitalista.

Para nós, os MSUs são todos os movimentos sociais que trabalham com temas ligados a questões urbanas, como o uso do solo, ou de equipamentos coletivos e serviços públicos indispensáveis para a vida nas cidades. Nas palavras de Gohn, os MSUs devem ser qualificados "por terem uma problemática urbana, que têm a ver com o uso, a distribuição e a apropriação do espaço urbano".¹⁷

O surgimento dos MSUs é determinado pela existência de carências e necessidades sociais que, por sua vez, são frutos das crises provocadas pelo sistema. As necessidades sociais são formas históricas e objetivas. Segundo Gohn, nós não podemos falar em necessidades em geral, pois estas sempre serão articuladas "às demandas de determinadas classe ou camada social". Portanto, devemos analisar as necessidades das classes populares segundo as "exigências objetivas da produção ampliada dos trabalhadores". Isto significa que o sistema capitalista se preocupa com o atendimento das necessidades populares, dentro de sua própria lógica.

Gohn diferencia dois tipos de necessidades: aquelas

¹⁷GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Luta pela Moradia**
São Paulo, Loyola, 1991, p.34

garantidas através do salário , consideradas imediatas, como alimentação e vestuário e as necessidades dissociadas , aquelas não reconhecidas pelo salário e que deverão ser providas pelo Estado, como transporte e creche.

Segundo esta abordagem, a preocupação do Estado Capitalista deve estar sempre voltada ao atendimento coletivo que garanta o desenvolvimento das condições da reprodução da força de trabalho as quais são indispensáveis à infra estrutura capitalista. Ao não ultrapassar esta lógica, de atender somente as demandas necessárias para a reprodução da força de trabalho e não a população como um todo, o sistema capitalista provoca constantes crises na oferta de bens coletivos.

Apesar de fundamental, a existência das necessidades sociais não é fator suficiente para o surgimento da mobilização social. É preciso, pois, que se construa uma relação entre o grupo social demandatário e a possibilidade de solução de seus problemas.

Assim, faz-se necessário um outro elemento articulador que possibilite a concretização desse vínculo entre estas 'partes', possibilitando a organização da população. Para Jacobi (1989), existe um conjunto de mecanismos próprios aos movimentos sociais que possibilitam a passagem da necessidade à reivindicação: "O elemento de conscientização se dá no plano da organização de base, através de assembléias nos bairros, onde moradores, organizados em clubes de mães, Sociedade Amigos de Bairros, Associações de Moradores, configurando em geral uma vinculação ideológica e política entre a

necessidade e seus condicionantes estruturais.¹⁶

Nesse sentido, as assessorias dos movimentos sociais desempenham um papel de destaque, como elemento articulador e mediador das demandas populares, como veremos mais adiante.

Os movimentos sociais urbanos possuem um caráter novo na relação entre sociedade civil e sociedade política, pois representam uma forma de organização popular que põe a nu as relações de classe da sociedade capitalista.

Segundo Castells, o movimento social urbano (movimento cidadão) possui a capacidade de levar a população a um nível de consciência que possibilita o questionamento do próprio capitalismo. Nas palavras do autor, o "movimento cidadão e, em particular da crítica ecológica que se desenvolve em seu seio consiste, justamente em que, a partir da experiência cotidiana das pessoas, ele coloca problemas cujo tratamento em profundidade acarreta um questionamento da lógica capitalista dominante. É por isso (e não por uma insatisfação conjuntural com os créditos destinados aos serviços públicos) que a vasta e complexa rede de lutas e organizações que compõem o movimento cidadão vão introduzindo uma forma de pensar e tratar os problemas, certos critérios de organização social em que o valor de uso começa a substituir o valor de troca como norma básica" (grifo do autor).¹⁷

Este autor, valorizando as relações estruturais do Estado,

¹⁶JACOBI, P. **Movimentos Sociais e Políticas Públicas**
São Paulo, Cortez, 1989, p.151

¹⁷CASTELLS, M. **Cidade, Democracia e Socialismo** op. cit.,
p.37

considera MSUs como "trincheiras" da luta popular e afirma que a cultura popular é portadora de um potencial revolucionário que, desenvolvido, deve criar as condições de "descapitalizar" a sociedade capitalista.

Para Cardoso (1987), precisamos tomar certa cautela ao conceituarmos os movimentos sociais, uma vez que, do seu ponto de vista, não possuem poder intrínseco de transformação social, principalmente se pensarmos na realidade brasileira. Esta visão pressupõe que exista um desenvolvimento linear dos movimentos sociais, ou seja, de formas dispersas de mobilização a estruturas mais organizadas de participação popular. Segundo esta autora, "não há estudos que demonstrem que todos os processos de 'desenvolvimento' dos movimentos sociais seguem a mesma direção e produzem resultados semelhantes" ²⁰. Para ela é preciso pensar nas diferenças, nas lutas internas e na própria fragmentação presente nos movimentos sociais.

Gohn, apesar de valorizar estas formas de organização popular, considera-as "formas intermediárias de organização das classes populares", afirmando que essas não são por natureza intrínseca aos "portadores de transformação social", à medida que também existem formas reformistas de organização popular.

Analisando os movimentos sociais por saúde e por abastecimento de água na grande São Paulo na década de setenta, Jacobi(1989) percebe certas inovações nestas formas de organização popular. Este autor afirma que "se, de fato, não se pode considerar

²⁰CARDOSO, R.C.L. "Movimentos Sociais na América Latina" in
Revista Brasileira de Ciências Sociais
nº 3, Fev./87, p.32

esses movimentos contra criações culturais ou embriões de uma nova sociedade, existem elementos inovadores em sua constituição que configuram avanços reais no plano das práticas tradicionais, das quais emergem os movimentos sociais".²¹

Isso nos remete à questão da autonomia dos MSUs em relação ao Estado. Segundo Faleiros, "face ao aumento dos conflitos sociais, de toda a espécie, derivados da organização e combatividade da classe operária, a burguesia liberal no capitalismo foi obrigada a estabelecer novos 'contratos sociais', ao nível institucional. Estes contratos se limitam ao problema em questão, com regras bem precisas, para que cada uma das partes possa apresentar seus interesses imediatos, em vista de uma negociação e de uma conciliação. O Estado força o consenso, força as partes a negociarem e, se necessário, impõe uma 'solução à força' para manter a forma mercantil global da sociedade".²²

Esta discussão nos remete a uma outra questão, o que estamos entendendo por classe social e hegemonia?

Analisando a História Inglesa no séc. XIII, Thompson nos auxilia a entender o conceito de classe social. Para este autor o conceito de luta de classe é anterior ao de classe, pois, "as classes não existem como entidades separadas, que se olham em um círculo, e, quando encontram a classe inimiga, começam a lutar. Pelo contrário, as pessoas se encontram em uma sociedade estruturada em modos

²¹ JACOBI, P. **Movimentos Sociais e Políticas Públicas**
op.cit., p.154

²² FALEIROS, V.P. **A Política Social do Estado Capitalista**
op. cit., p.45

determinados (crucialmente, porém não exclusivamente, em relacionamento com a produção), experimentam a exploração (ou a necessidade de manter o poder sobre os explorados), identificam pontos de interesses antagônicos, começam a lutar por estas questões e neste processo de luta se descobrem como classe, e chegam a conhecer este descobrimento como consciência de classe. A classe e a consciência de classe são sempre as últimas não as primeiras fases do processo real histórico"²³.

Segundo este autor, "as classes acontecem no viver dos homens e das mulheres, em suas relações de produção e no experimentar suas situações determinantes, dentro 'do conjunto de relações sociais', com uma cultura e uma expectativa herdadas, e no modelar estas experiências em formas culturais. De modo que, ao final, nenhum modelo pode proporcionar-nos o que deve ser a 'verdadeira' formação de classe em uma determinada 'etapa' do processo" (grifos do autor)²⁴. Em outras palavras, ocorre uma trama na relação movimentos sociais e Estado que tanto pode ser de confronto e negação, como pode existir uma relação integradora, como veremos mais adiante.

Outro conceito importante para compreendermos os movimentos sociais é o de hegemonia. Segundo Thompson, a hegemonia cultural pode ser vista, dentro de um determinado espaço simbólico, como um campo de força que restringe a visão de mundo de uma dada sociedade. Dentro destes limites estruturais, existe uma certa autonomia de "outras"

²³ THOMPSON, E.P. *Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase*
Barcelona, Editorial Critica, 1989, p.37

²⁴ Idem, p.38

culturas. Para este autor a "cultura plebéia está, finalmente, restringida aos parâmetros da hegemonia da burguesia (gentry), a plebe é sempre consciente desta restrição, consciente da reciprocidade das relações burguesia-plebe (gentry-plebe) vigilante para aproveitar os momentos em que pode exercer sua própria vantagem. A plebe também adota para o seu próprio uso parte da retórica da burguesia"²⁵. Esta estrutura simbólica, segundo o autor, pode ser modificada, como foi, por exemplo, o que ocorreu no período da revolução industrial. Ela não é totalizadora mas "impõe orelheiras que impedem a visão em certas direções, enquanto deixam livres outras". Neste sentido, através da própria luta dos movimentos sociais, podem ser incorporadas a estas novas formas de entender a própria dinâmica social.

O diálogo, decorrente do relacionamento entre o Estado e os MSUs, possui um efeito pedagógico, na medida em que tais movimentos passam a acumular um maior conhecimento do funcionamento da estrutura estatal, politizando, assim, todos os participantes desse processo.

²⁵ Idem p.51

2. MOVIMENTOS POPULARES E A POLITICA

A relação entre os Movimentos Populares e o Estado ainda gera muita polêmica entre os seus estudiosos, pois existem posições distintas sobre o grau de autonomia que os primeiros possuem em relação ao segundo. Uma primeira posição defende que os movimentos populares possuem uma total autonomia em relação ao Estado. Já uma outra mostra as interações entre os dois.

Evers(1983), ao estudar os "novos" movimentos alternativos na República Federal da Alemanha, mostra-nos que estes são frutos da descrença de grande parte da população, principalmente dos jovens, em relação às políticas sociais-democráticas presentes em seu país. Essa descrença se apóia no aprofundamento da recessão econômica no início da década de 80. Desencantados com os modelos 'tradicionais' de participação, esta população (trabalhadores estrangeiros, mulheres, operários jovens e 'velhos', desempregados, aposentados, inválidos, minorias étnicas, culturais ou sexuais) foi sendo "atraída" pelos ideais ecológicos, antimilitaristas e antiindustrialistas, que levantavam a bandeira do igualitarismo nos moldes das correntes libertárias anarquistas.

Uma consequência desse processo, foi a ocorrência de discussões sobre a crise política, social e econômica fora dos limites da administração pública e do parlamento, ou seja, do Estado em seu sentido restrito.

Segundo este autor "os debates sobre os problemas vitais da sociedade alemã travam-se cada vez mais longe do parlamento, nas

convenções das igrejas, nos eventos culturais, nos grupos comunitários, etc. Aos poucos, o gabinete e o parlamento são deixados de lado na tomada de decisões importantes que resultam de negociações a portas fechadas, nas cúpulas econômicas, nas conferências da OTAN, nas comissões européias, etc.. Os partidos políticos não são mais considerados - nem eles próprios se consideram na verdade - uma expressão de identidade coletiva"²⁶.

Essas novas práticas de organização coletiva, apesar de insulares, seriam os germes de uma nova cultura, onde o Estado deixa de ter a função de regulador neutro da sociedade.

Para os novos grupos políticos, "o Estado não é, nem pode ser, um agente do tipo de mudanças positivas que considerem possíveis e necessárias; não é um regulador autônomo, mas sim uma expressão da relação predominante de forças; e, pelo seu gigantismo e por suas estruturas burocráticas; constitui a própria anticomunidade". Esses grupos passaram a negar o Estado e o Parlamento e a valorizar a vida em comunidade onde o igualitarismo esteja presente. Combatem através de ações imediatas toda ação, Estatal ou industrial, que possa prejudicar de alguma forma a vida da humanidade. A autogestão é a forma proposta de se fazer política, onde todos vivenciam a política, negando os profissionais da política, preocupados em fazer a política. Muitos destes grupos, principalmente aqueles ligados a problemáticas ecológicas, se estruturam em organizações, tendo importantes atuações em seus países de origem, algumas destas tomando

²⁶ EVERS, T. "De costas para o Estado, longe do Parlamento"
in **Novos Estudos CEBRAP** nº 2(1), 1983, p.28

dimensões internacionais. Estas são conhecidas como Organizações Não Governamentais (ONGs).

Enfim, esses movimentos alternativos se posicionam "de costas para o Estado e longe do parlamento".

Estudando os movimentos populares por moradia na região Centro - Oeste do Brasil, AMMANN (1991) mostra-nos que estes se posicionam junto ao Estado, de forma distinta daqueles apresentados anteriormente.

Para AMMANN, os movimentos populares buscam inverter as políticas sociais implementadas pelo Estado Capitalista, sem no entanto negá-lo enquanto uma estrutura de poder.

Segundo esta autora, "o Movimento Popular de Bairro lida com o Estado na qualidade de opositor. Ele não questiona a existência do Estado, não quer destruí-lo, como o fazem os anarquistas, mas afirma sua necessidade e exige que ele cumpra as funções de sua competência"²⁷.

O que a população exige do Estado é que reconheça os seus direitos. As lutas por moradia, saúde, educação, entre outras, levam o Estado a modificar sua relação com os Movimentos Populares, ora ampliando os bens e serviços coletivos, ora reafirmando a falta do atendimento. Enfim, podemos dizer que, no Brasil, apesar de conflituosa e obscura, existe uma relação integrada entre os Movimentos Populares e o Estado.

Um outro ponto controverso na relação Movimentos e Estado é a

²⁷ AMMANN, Movimento Popular de Bairro: de frente para o estado, em busca do parlamento São Paulo, Cortez, 1991, p.125

questão da valorização do trabalho parlamentar. Apesar dos movimentos populares se identificarem como apolíticos, ou melhor, não possuírem nenhum vínculo com partidos políticos, esta relação existe, não por canais formais, mas através de suas lideranças como nos mostra Gohn (1991) "embora existam várias organizações populares urbanas que contestam as práticas políticas tradicionais - particularmente as vinculadas às estruturas partidárias - , o que a realidade nos tem revelado é que todos os movimentos urbanos têm suas articulações partidárias"(grifos do autor)²⁸.

Segundo AMMANN (1991), existe uma tendência nos Movimentos Populares de fazerem-se representar, inclusive, junto ao Parlamento, lançando-se candidatos próprios, o que sugere uma ligação "orgânica" entre os Movimentos Populares e os partidos políticos.

Estes autores concluem que no Brasil "os Movimentos Populares não se organizam de costas para o Estado e para os partidos"²⁹, mas permanecem "de frente para o Estado e em busca do Parlamento"³⁰.

Passemos a seguir à análise do desenvolvimento das organizações populares no Brasil.

²⁸ GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais Urbanos e Luta pela Moradia** op. cit., p.39

²⁹ Idem, p.40

³⁰ AMMANN, S.B **Movimento Popular de Bairro** op. cit, p.129

3. FORMAS E DESENVOLVIMENTO DOS MOVIMENTOS POPULARES NO BRASIL

Segundo GOHN(1982), podemos considerar as Sociedade Amigos de Bairros (SABs) como as primeiras formas de mobilização de moradores que ocorreram de forma institucionalizada. Surgidas na década de 30, elas preocupavam-se principalmente com a organização urbanística da cidade, por exemplo, com a construção de grandes avenidas.

Já na década de 50, com a industrialização do país surge um novo agente social, as chamadas "classes populares" que deram um outro aspecto para as SABs, agora mais reivindicativas de bens e serviços como transporte, escolas, entre outros.

Para Sader (1988), "no Brasil o desenvolvimento da ênfase do setor produtivo da agricultura para a indústria, do rural para o urbano, ocasionou progressivamente alterações significativas na correlação de forças políticas atuantes e, ao mesmo tempo, criou condições para a emergência, entre outros, de movimentos de mobilização popular como as SABs"³¹.

Nesta época já era grande o número de SABs existentes nas cidades mais industrializadas. Esse aumento deveu-se à atuação dos partidos de esquerda bem como à implantação de políticas populistas pelos governantes da nação, que buscavam alicerçar suas bases eleitorais neste tipo de organização popular.

Neste sentido, "ao mesmo tempo que as SABs emergem de necessidades reais, concretas, para servir de canais de representação

³¹ SADER, E. Quando Novos Personagens Entram em Cena
Rio de Janeiro; Paz e Terra; 1988, p.37

popular, elas também se apresentam, desde o início, como espaços de manipulações políticas pelos poderes públicos³² .

Com o golpe militar de 1964, estas organizações se transformaram, passando de órgãos de pressão social para instrumentos de integração social, assumindo, assim, um caráter assistencialista, ligadas às "Secretarias dos Marginalizados".

No período da redemocratização do país, algumas SABs começaram a retomar o seu caráter mais reivindicatório, dentro dos limites institucionais delimitados historicamente. Segundo Sader, "em seu desenvolvimento histórico, as SABs cumprem um duplo papel: expressão espontânea da população (em que reivindicam serviços urbanos) e canal de penetração da sociedade política na sociedade civil"³³ .

Como podemos notar, o Estado reconhece as SABs, desde o seu aparecimento no cenário social, como as interlocutoras legítimas da população, à medida que consideram o seu caráter jurídico-burocrático como critério suficiente de legitimação. Neste sentido, as SABs encontram-se hoje razoavelmente institucionalizadas, possuindo canais estruturados dentro do próprio Estado para dialogar. Sua estrutura interna também é altamente burocratizada, com estatutos, atas de reuniões, diretorias eleitas com mandato, etc.³⁴

Outra forma de organização de moradores foram as Associações

³² Idem, p.37

³³ GOHN, M. da G. **Reivindicações Populares Urbanas** São Paulo, Ed. Associados; Cortez 1982, p.38

³⁴ GOHN, M. da G. **Lutas entre organizações populares na questão da moradia** op.cit., p.4

Comunitárias (ACs) que começaram a se formar no final dos anos 70 e se desenvolveram durante a década seguinte. O surgimento destas ACs está ligado à ação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que, por sua vez, possuem uma grande identidade com a ala progressista da Igreja Católica, a Teologia da Libertação. Estas organizações caracterizaram-se pela valorização do trabalho de base, pela luta da autonomia das organizações populares em relação aos partidos políticos e ao Estado e seus aparelhos e, finalmente, pela luta junto às classes populares na conquista de seus direitos.

Segundo Telles (1988), o trabalho político desenvolvido pelos agentes pastorais nos bairros pode ser considerado uma extensão daquele que já estava sendo desenvolvido nas fábricas, em meados da década de 70. Este trabalho constituiu-se na organização de grupos localizados em torno de reivindicações de pequenas dimensões, tendo como objetivo conscientizar progressivamente os operários sobre seus problemas e as possibilidades de solução. Ainda de acordo com a autora, "esses grupos defendiam a noção de homem como 'ser total', de tal forma que a idéia tradicional de centralidade do espaço fabril sindical ou partidário como lugares exclusivos da formação da 'consciência de classe' ou da estruturação de uma ação dotada de sentido histórico era questionada ou, pelo menos, redimensionada numa perspectiva que conferia sentido político à 'nucleação' operária em seus locais de moradia"³⁵.

³⁵ TELLES, V. das S. "Anos 70: Experiências, Práticas e Espaços Políticos" in KOWARICK, L. **As Lutas Sociais e a Cidade** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988, p.265

A formação de uma identidade simbólica entre os seus simpatizantes favorece as ações coletivas propostas pelas ACs. Esta identidade é auxiliada pelo "reconhecimento imediato" da religiosidade presente nos discursos de suas lideranças (Sader, 1988).

Neste sentido, as ACs possuem um discurso que valoriza as relações humanas como as geradoras de conflitos sociais. Segundo Sader, "o tema central deste discurso é o da libertação, ao qual se opõe à opressão, e que articula uma constelação de valores positivos e negativos correspondentes: a solidariedade e o egoísmo; a justiça e a miséria; o serviço comunitário e o fechamento individualista; a capacidade crítica e a alienação; a luta e o conformismo; a identidade comunitária e a dispersão indiferenciada" (grifos do autor)³⁶.

As ACs são vistas como uma organização popular onde todos os seus participantes se reconhecem como iguais, pertencentes a uma "comunidade". Sua estrutura interna privilegia formas organizativas que possibilitem discussões entre os seus 'associados', como as reuniões e assembléias.

Considerando-se legítimas representantes da população, as ACs defendem uma total autonomia em relação ao Estado e aos Partidos Políticos, autonomia esta não muito clara quando se trata do relacionamento entre as ACs e uma Administração Municipal (Estado), governada pelo Partido dos Trabalhadores, como veremos mais adiante.

³⁶ SADER, E. Quando novos personagens entram em cena
op.cit., p.164

As ACs se contrapõem às SABs à medida em que consideram estas últimas entidades atreladas ao Estado, pois não representam os interesses da população periférica, sendo muito burocratizadas, dificultando assim o acesso da população nas suas atividades internas.

Apesar das divergências, houve períodos em que existiu certa unidade entre os diferentes movimentos sociais, marcadamente no final da década de 70, quando se intensificaram as manifestações contra o regime militar, considerado o inimigo comum destas organizações populares.

Já o início da década de 80 foi o momento da desarticulação dos movimentos sociais urbanos. Os motivos dessa fragmentação dos MSUs foram gerados pela explicitação das diferenças ideológicas entre as assessorias e lideranças dos movimentos sociais. Nesse período, "as diferentes formas de luta (...) já iam nascendo posicionadas, ou seja, com caráter e marcas político e/ou partidárias, definidas, segundo o grupo de assessoria a que se articulavam ou as lideranças populares que assumiam a direção de suas ações".³⁷

Podemos afirmar que as divergências entre as ACs e as SABs são frutos das diferentes posturas político-partidárias que suas lideranças possuem. Para Gohn (1991), estas divergências não se limitam à cidade mas estão presentes em todo o país. É no cenário de conflitos entre organizações sindicais (CGT, CUT, Força Sindical) e partidos políticos (PT, PSDB, PMDB, PDT) que estas organizações se

³⁷GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e luta pela moradia**
op. cit, p.13 e 14

orientam.

Os movimentos populares passaram a reivindicar, além dos benefícios imediatos para a população carente, a formulação de leis que garantissem os direitos necessários para a melhoria de vida dessa população, ocorrendo então "um processo de juridicização da sociedade organizada".³⁸ Para isto, os movimentos sociais organizavam discussões, seminários, que objetivavam subsidiar projetos de lei. Todo esse processo teve seus fluxos e refluxos conforme a conjuntura política do país.

Também a ascensão da esquerda ao poder, principalmente a partir do ano de 1982, com a eleição de alguns governadores da oposição, foi outro fator de desarticulação dos movimentos populares.

Várias assessorias e lideranças dos movimentos populares, passaram a colaborar com os novos governadores, criando certos impasses junto aos movimentos populares, chegando em alguns casos a desarticulá-los em função das políticas governamentais. Como vimos anteriormente os movimentos sociais se formam, pois, a partir da interação de três partes: assessorias, lideranças e base demandária; na falta de uma dessas, a organização popular se desarticula, correndo o risco de desaparecer (GOHN, 1985).

Com a nova república ocorreram mudanças nas práticas que o governo federal mantinha com os MSUs. Nesse período o governo federal implantou a política de incentivo à formação de associações de moradores, através de programas assistenciais da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Secretaria de Ação Comunitária (SEAC). Com

³⁸ Idem, p.11

estes programas pretendia-se mudar as relações entre o Estado e os movimentos sociais, de antigos inimigos a parceiros na resolução de problemas sociais.

Estas associações, criadas a partir da ação governamental, buscavam organizar a população utilizando-se da dimensão geográfica como critério definidor de uma comunidade. Para Gohn a "comunidade seria a teia criada pela rede de relações informais, uniformizadora dos interesses dos indivíduos, negadora das diferenças sociais e, portanto, negadora de uma leitura a partir de uma sociedade dividida em classes".³⁹

As ACs se posicionaram contra esta forma de organização popular, denunciando o atrelamento existente entre o Estado e este tipo de organização popular. Para as ACs, era preciso que houvesse total autonomia entre as organizações populares e o Estado.

Segundo Gohn, "a autonomia total não existe porque todo movimento social é parte de uma totalidade, que encerra em si própria germes da estrutura maior na qual se insere. Isto não significa determinação mecânica, mas sim que o movimento social reproduz em si próprio elementos da totalidade da qual faz parte, elementos velhos e novos".⁴⁰

A este respeito, verificaremos no próximo tópico como que a Igreja católica, incorporando o discurso da autonomia, relaciona-se com os movimentos sociais. Essa análise faz-se necessária à medida em que a questão da autonomia esteve presente no processo de formação

³⁹ Idem, p.15

⁴⁰ GOHN, M. da G. *A força da periferia* op. cit, p.41

de estruturas participativas em Campinas.

4. MOVIMENTOS POPULARES E A IGREJA

A presença da Igreja Católica, mais especificamente, da sua ala progressista, é marcante nos movimentos populares urbanos, na medida em que exerce grande influência através de suas assessorias.

Para DOIMO (1984), a atuação da igreja junto aos movimentos populares provoca uma identidade em seus participantes, gerando uma mudança nas relações entre o grupo popular e o Estado. Segundo a autora "o ideário e o tipo de atuação da Igreja representada pelos setores progressistas produz sensíveis transformações no cotidiano das relações sociais, nos valores e metas culturais e na postura política entre os participantes de movimentos. Do ponto de vista da 'dinâmica cultural' podem-se vislumbrar mudanças qualitativas nos valores que são sentidos em face da ação empreendida pelas 'bases', como visíveis efeitos no processo político"⁴¹.

Existe, porém, certa ambigüidade no trabalho desenvolvido pela igreja junto aos movimentos populares, a qual é representada pela diferença entre o discurso libertário de seus protagonistas e a constante preocupação com o 'controle' do movimento.

Ao estudar o Movimento de Transporte Coletivo, ocorrido em Vila Velha (ES) no final da década de 70, Doimo mostra-nos que, naquele contexto, foi grande a influência dos agentes pastorais na condução do processo de mobilização. Essas lideranças ficavam 'ocultadas' pelo discurso democratizante, igualitarista presente

⁴¹ DOIMO, A.M. Movimento Social Urbano, Igreja e Participação Popular Petrópolis, Vozes, 1984, p.36

nestes movimentos, em que a decisão das ações cabia ao povo, ou seja, às bases dos movimentos.

Para esta autora "não se pode esquecer, no entanto, que um agente pastoral é visto pelas bases não só como um orientador espiritual, mas também como um indiscutível assessor nos assuntos políticos e sociais. Assim, todos falavam, mas no final das contas as idéias dos agentes sempre tinham um peso decisivo e, portanto, condutor do processo"⁴². Existe assim um "controle democrático" do movimento por parte da Igreja.

Para Sader, é preciso certa cautela ao estudarmos as organizações da Igreja (CEBs) e sua relação com os Movimentos Populares. Para este autor "a recusa dos militantes das CEBs em reconhecer diferenças de níveis entre seus membros, ainda quando encubra certos aspectos de sua realidade, não deve ser vista como pura ideologia, porque na sua prática eles efetivamente se empenham em impedir que as diferenças se cristalizem institucionalmente. A motivação constantemente referida nas CEBs é a da participação ativa e consciente de cada um, e esse objetivo pesa na avaliação de cada atividade tanto ou mais que seu êxito específico"⁴³. Essa práxis caracteriza a ambigüidade presente no trabalho da Igreja junto aos Movimentos Populares.

⁴² Idem, p.85

⁴³ SADER, E. Quando novos personagens entram em cena
op. cit., p.157

5. PARTICIPAÇÃO SOCIAL E CIDADANIA

Um dos objetivos básicos dos MSUs é o de garantir a participação das classes populares na definição dos rumos da sociedade. Assim, torna-se fundamental explicitarmos o que estamos entendendo por participação social.

Segundo Ammann (1977), a "participação social é o processo mediante o qual os membros de uma sociedade tomam parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens dessa mesma sociedade"⁴⁴.

Esta autora entende que a "participação ótima" da produção exige que os trabalhadores tomem parte: "na propriedade dos meios de produção; na organização e controle do trabalho; na geração do produto; na propriedade do produto gerado pelo processo produtivo"⁴⁵.

Em relação à gestão social, Ammann percebe a necessidade de se verificar a historicidade da sociedade que deve ser vista sobre três dimensões básicas: a acumulação, o saber e o modelo cultural.

A acumulação é o processo pelo qual a sociedade reinveste parte do excedente da produção na transformação de suas condições de produção.

Para esta autora, toda sociedade possui a capacidade de produzir uma ciência própria. Segundo suas palavras, "toda sociedade dispõe de uma capacidade simbólica que permite aos seus atores sociais a transformação da natureza e a criação de um **saber** próprio,

⁴⁴ AMANN, Safira Bezerra **Participação Social** São Paulo, Cortez/Moraes, 1977, p.53

⁴⁵ Idem, p.41-2

uma tecnologia, uma ciência. Um modo de conhecimento é o mais fundamental na sociedade, pois ele manifesta a capacidade humana de criar, pelo saber, uma imagem do mundo, das relações sociais e não sociais"(grifo do autor)⁴⁶.

O modelo cultural representa a "consustânciação" da criatividade da sociedade. Para a autora "o modelo cultural pertence à sociedade global e (não à classe dominante) contribui para definir o campo das relações sociais. Compete, pois, a essa sociedade, primordialmente aos sistemas político e organizacional, o provimento de condições que ofereçam oportunidades iguais de criação de modelos, mediante o acesso de todos à acumulação e ao saber"⁴⁷.

O usufruto dos bens da sociedade deve ser considerado como o direito de toda a população aos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade, considerando-se a cidadania como o "mais fundamental desses bens".

Neste sentido temos que fazer, segundo a autora, uma distinção entre a existência formal desses direitos e a sua concretização. Baseada em estudos realizados na periferia da cidade de São Paulo, ela mostra que existe diferença entre ser um morador e um cidadão: "O morador reivindica basicamente os bens imprescindíveis à sua sobrevivência: casa, trabalho, transporte, água, saúde, escola. A cidadania, supõe, além das pré-condições materiais e econômicas e do atendimento das necessidades básicas da vida urbana, um tipo

⁴⁶ Idem, p.42

⁴⁷ Idem, p.43

particular de incorporação à cultura política urbana"⁴⁸.

Segundo Canives(1991), a "cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um **status** jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares" (grifos do autor)⁴⁹.

Nas sociedades capitalistas, é grande a confusão entre o que se entende por cidadania, pois, em muitas destas sociedades, o cidadão é identificado com o consumidor ou usuário.

Para Santos(1987), o consumidor, tanto de bens materiais como imateriais ou culturais, "alimenta-se de parcialidades, contenta-se com respostas setoriais, alcança satisfações limitadas, não tem o direito ao debate sobre suas ações, públicas ou privadas"⁵⁰.

Segundo este autor, nem mesmo o eleitor é forçosamente o cidadão, na medida em que este "pode existir sem que o indivíduo realize inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico de uma comunidade"⁵¹.

O cidadão é multidimensional, segundo Santos(1987), uma vez que possui consciência de seus direitos e participa da construção de uma sociedade verdadeiramente humana e igualitária. Não se pode confundir cidadão e consumidor, pois quando isso ocorre, segundo o autor, "a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como

⁴⁸ Idem, p.45

⁴⁹ CANIVES, PATRICE **Educar o Cidadão ?** Campinas,SP: Papirus, 1991 ,p.15

⁵⁰ SANTOS, MILTON **O Espaço do cidadão** São Paulo; Nobel, 1987, p.42

⁵¹ Idem, p.41

conquistas pessoais e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função de consumo. Essa segunda natureza vai tomando lugar sempre maior em cada indivíduo, o lugar do cidadão vai ficando menor, e até mesmo a vontade de se tornar um cidadão por inteiro se reduz. " ⁵²

Podemos dizer que a cidadania é composta por três tipos de direitos: direitos civis, que se referem às liberdades individuais; direitos políticos, aos quais se referem ao direito da pessoa de participar no exercício da política; e direitos sociais, que são referentes ao direito de cada indivíduo possuir um mínimo de bem-estar social, segundo Rodrigues(1986)⁵³. Na ausência de um desses componentes, a cidadania fica esvaziada e incompleta.

Em relação ao conceito de cidadania, concordamos com a visão de Covre(1986) de que no Brasil grande parte da população pode ser considerada "não cidadãos", na medida em que não possuem o direito à moradia, à saúde, à educação, enfim, à vida cidadã⁵⁴. Aqui não nos referimos à formalidade de leis, mas que haja uma realidade social que contemple estes direitos. Segundo Santos(1987), "a luta pela cidadania não se esgota na confecção de uma lei ou da constituição, porque a lei é apenas uma concreção, um momento finito de um debate filosófico sempre inacabado. Assim como o indivíduo deve

⁵² Idem , p.127

⁵³ RODRIGUES, L. M. "A Cidadania do Trabalhador Urbano"
in TEIXEIRA, J.G.L.C. **A Construção da Cidadania**
Brasília; Ed. Universidade de Brasília, 1986.

⁵⁴ COVRE, M. de L. M. e outros **A Cidadania Que Não Temos**
São Paulo, 1986

estar sempre vigiando a si mesmo para não se enredar pela alienação circundante, assim o cidadão, a partir das conquistas obtidas, tem de permanecer alerta para garantir e ampliar sua cidadania⁸⁵.

A cidadania se aprende na luta da população pelos seus direitos civis, políticos e sociais, assim ela é histórica. A forma como o Estado se organiza pode favorecer ou inibir este aprendizado. Quanto mais centralizado estiver o poder, maior será a dificuldade de participação nas decisões por parte da população, prejudicando, quando não impedindo, esta de exercer o seu direito do exercício da política.

Neste sentido, verificaremos, no próximo tópico, como a criação de Conselhos Populares podem favorecer o 'surgimento' da cidadania.

⁸⁵SANTOS, M. O espaço do cidadão op. cit., p.80

6. CONSELHOS POPULARES

Introdução

Nesta parte do trabalho, analisaremos uma forma de participação proposta ao nível do poder local: o Conselho Popular.

Segundo Gohn(1991) podemos distinguir três propostas de Conselhos: os Conselhos Socialistas, surgidos em épocas revolucionárias, que pretendiam a organização de toda a sociedade através da democracia direta; os Conselhos de Cidadãos, experiências mais recentes, que propõem uma integração entre as formas de democracia indireta e direta; e os Conselhos Populares, que voltaram ao cenário político no Brasil, na década de 80, através de duas propostas: "como estratégia de governo, dentro das políticas da democracia participativa; como estratégia de organização de um poder popular autônomo, estruturado a partir de movimentos sociais da sociedade civil"⁵⁴.

Faz-se necessário retomarmos o sentido que historicamente assumiram a proposta dos Conselhos Socialistas dada a relação entre política, partidos e poder, que encontramos nos mesmos e nos Conselhos que estudaremos adiante.

Neste sentido, analisaremos como exemplo de Conselhos Socialistas as propostas elaboradas por Antonio Gramsci. Partindo de uma nova concepção de Estado, este autor pensou a formação de

⁵⁴ Gohn, M. da G. "Conselhos Populares e Participação Popular" in **Revista Serviço Social e Sociedade** V(24):65-89. São Paulo, junho de 1991

Conselhos de Fábricas como uma estrutura social de poder que possibilitaria o surgimento de uma nova civilização. Desta forma, partiremos das idéias gramscinianas de Estado, para então analisarmos os Conselhos de Fábricas e suas relações com a sociedade.

Em seguida, analisaremos duas concepções de Conselhos de Cidadãos elaboradas nas décadas de 60, 70 e 80, principalmente nos Estados Unidos e Espanha.

6.1 CONSELHOS SOCIALISTAS

A análise gramsciniana está baseada na experiência vivida pelo autor, enquanto fundador e membro do PSI e PCI⁹⁷. Seguidor do método dialético, Gramsci não se limitou à reprodução das análises realizadas por Marx, Engels e Lênin, mas incorporou novos elementos à teoria marxista, conforme as exigências de seu tempo.

Gramsci privilegiou a análise da ação política como sendo um ponto fundamental para a transformação dos Estados Modernos. Para ele, o Estado era "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação"⁹⁸. Este estudioso ampliou, assim, a forma de entender o Estado, mostrando que as relações de poder tomam novas dimensões nas sociedades capitalistas modernas. Nesta concepção de Estado, ele incorporou o que chamou de "aparelhos privados", que são as instituições, agremiações, que se organizam de forma autônoma. Desta forma, para Gramsci o Estado é a soma da sociedade política (governo, exército, tribunais), mais a sociedade civil (igrejas, clubes, partidos, escolas, sindicatos, etc.).

Estas duas esferas do Estado possuem para ele uma autonomia relativa entre si - "pela função que exercem na organização da vida social e, mais especificamente, na articulação e reprodução das

⁹⁷ Partido Socialista Italiano e Partido Comunista Italiano

⁹⁸ CARNOY, M. **Estado e Teoria Política** Campinas, Papirus, 1988, p.90

relações de poder" (grifos do autor)³⁹ .

Coerente com essa concepção de Estado, Gramsci elaborou uma estratégia de luta para a conquista do poder pelas classes oprimidas. Para ele, esta luta deve se dar, primordialmente, na esfera das superestruturas. Assim, a classe proletária deve construir uma contra-hegemonia que possibilite a criação de uma nova ordem social, ou seja, uma nova cidadania baseada na democracia proletária.

A luta pela consciência da (e pela) classe trabalhadora deve ser anterior à conquista do poder institucional. "Mais do que qualquer outro Estado, a ditadura do proletariado necessita do consentimento ativo da população" ⁴⁰ .

Gramsci destacou quatro níveis de consciência política coletiva: 1) a identificação profissional; 2) a solidariedade de classe, nos limites da ordem econômica estabelecida (burguesa); 3) a união de todos os grupos subordinados e a formação de uma contra - hegemonia; 4) a ação coletiva.

Como podemos observar, o "poder" dos produtores (classe trabalhadora) deverá ser conquistado cotidianamente, através da construção da contra-hegemonia. Segundo Coutinho, Gramsci demonstrou desta forma o caráter "processual e molecular da transição revolucionária nas sociedades 'ocidentais': a expansão da hegemonia das classes subalternas implica na conquista progressiva de posições através de um processo gradual de agregação de um novo bloco

³⁹ COUTINHO, C.N. **Dualidade dos Poderes** São Paulo, Brasiliense, 1987, 2ª ed., p.66

⁴⁰ DIAS, E.F. **Democracia Operária** Campinas, Editora da UNICAMP, 1987, p.15

histórico, que inicialmente altera a correlação de forças na sociedade e termina por impor a ascensão de uma nova classe (ou bloco de classes) ao poder de Estado" (grifos do autor)⁴¹.

Gramsci percebeu a economia como sendo um fator que pode possibilitar a quebra de hegemonia da classe dominante, mas que não é suficiente para que ocorram mudanças substanciais na sociedade. Para ele é fundamental que a classe proletária esteja organizada para o exercício do poder.

Entendendo a sociedade como "um sistema e um equilíbrio de instituições concretas nas quais a sociedade adquire consciência do seu existir e do seu desenvolver, e pelas quais, sobretudo, existem e se desenvolvem"⁴², Gramsci propôs a formação de "instituições" que pela sua própria estrutura organizacional possibilitem a organização da sociedade, bem como possibilitem à massa dos trabalhadores uma aprendizagem da convivência democrática.

O Partido e o Conselho de Fábrica foram as duas "instituições" propostas por Gramsci, para a formação de um novo "Estado" capaz de confrontar o Estado burguês.

Para Gramsci, o Partido deve possuir uma estrutura interna revolucionária. No paracer de Dias, "deve-se sublinhar a importância e o significado que têm os partidos políticos, no mundo moderno, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela, isto é, em que funcionam quase como "experimentadores" históricos de tais concepções. Os partidos selecionam individualmente

⁴¹ COUTINHO, C.M. **Dualidade dos Poderes** op.cit., p.74

⁴² DIAS, E.F. **Democracia Operária** op.cit., p.49

a massa atuante, e esta seleção opera-se simultaneamente nos campos prático e teórico, com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar" ⁴³.

Gramsci defendeu a formação de um partido que "pertença" à massa, de modo que, ao mesmo tempo em que este se caracterize como dirigente da classe proletária, ele deva ser influenciado por ela, modificando-se, num relacionamento dialético entre massa e partido.

Além de direção da classe, o partido político possui a função educativa da classe. "Esclarecimento e educação são as duas palavras chaves" ⁴⁴. O Partido, nesse sentido, deve ser considerado como o "intelectual coletivo" das massas proletárias.

Assim, "a fórmula 'conquista do Estado' deve ser entendida neste sentido: criação de um novo tipo de Estado guiado pela experiência associativa da classe proletária" ⁴⁵.

Gramsci procurou vivenciar, através dos Conselhos de Fábricas, uma forma de organização, em que ele buscou unir as esferas econômicas e políticas numa mesma esfera de poder. O auge da produção teórica de Gramsci, a respeito dos Conselhos de Fábrica, foi durante sua participação, como militante dos movimentos operários turinenses, no ano de 1920.

Recuperando experiências participativas que os operários

⁴³ GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966, p.22

⁴⁴ DIAS, E.F. **Democracia Operária** op.cit., p.15

⁴⁵ Idem, p.64

fabris já tinham vivenciado, Gramsci analisou as Comissões Internas de Fábrica que, apesar de possuírem uma prática ligada à ordem capitalista, possuíam um potencial de organização, que deveria ser desenvolvido no sentido de se tornarem futuros Conselhos de Fábricas.

Desta forma, Gramsci demonstrou seu espírito realista, ao trabalhar com as condições históricas. Influenciado pela experiência Russa (Soviètes), viu em Lênin um importante referencial teórico. Assim, partindo da organização interna das fábricas, os Conselhos deveriam organizar-se nos bairros, até incorporar toda a nação. Portanto, conforme nos mostra Dias, "Só um sistema de Conselhos eleitos, nos locais de trabalho, articulados agilmente, de modo a aderir ao processo de produção industrial e agrícola, coordenados e hierarquizados, local e nacionalmente, de modo a realizar a unidade de classe trabalhadora para além das categorias determinadas pela divisão do trabalho 'poderá' tornar possível a construção da democracia operária" ⁴⁴.

Gramsci diferenciava os Conselhos de Fábrica dos Partidos e Sindicatos. Enquanto os Conselhos de Fábrica eram vistos como organizações que possuíam um caráter público, os Partidos e Sindicatos possuíam um caráter privado, ou seja, os Conselhos de Fábrica eram frequentados pelos trabalhadores sindicalizados ou não, pelos militantes do Partido ou não, enfim, por toda a classe proletária. Assim, Gramsci compreende esta organização como um local aberto ao conflito político, sendo função do Partido conquistar a hegemonia nestes espaços, fortalecendo o seu predomínio. Segundo este

⁴⁴ Ibidem, p.69

autor, "a ditadura proletária pode se encarnar em um tipo de organização que seja específica da atividade própria dos produtores e não dos assalariados, escravos do capital. Desde que no Conselho estão representados todos os ramos do trabalho, proporcionalmente a contribuição que cada profissão e cada ramo de trabalho dá à elaboração do objeto que a fábrica produz para a coletividade, a instituição é de classe, é social".⁴⁷

Desta forma, os Conselhos de Fábrica deveriam ser formados por comissários eleitos, considerados como verdadeiros intelectuais da classe. Seu mandato poderia ser revogado a qualquer momento pelos trabalhadores.

Os Conselhos de Fábrica teriam como tarefa organizar toda a produção e distribuição de bens, educar politicamente a classe operária para a gestão social, fiscalizar todo o processo produtivo, enfim, democratizar a sociedade dos produtores.

"Deste modo, ir-se-à constituindo um novo **costume** de fábrica, primeiro grau da verdadeira e efetiva legislação do trabalho, isto é, das leis que os produtores elaborarão e darão a si mesmos" (grifo do autor)⁴⁸. Os Conselhos de fábrica possuiriam, desta forma, um caráter pedagógico, na medida em que possibilitariam o 'aprendizado' da convivência democrática entre os trabalhadores. Nestes espaços, os seus problemas seriam debatidos livremente por todos os interessados.

⁴⁷ GRAMSCI, A. e BORDIGA, A. **Conselhos de Fábrica** São Paulo Brasiliense, 1981, p.42

⁴⁸ DIAS, E.F. **Democracia Operária** op.cit. p.71

Busca-se, neste sentido, mudar a postura do operário para que conscientemente se torne um soldado da classe, pois "movendo-se a partir dessa célula, a fábrica, vista como unidade, como ato criador de determinado produto, eleva-se à compreensão de unidades sempre mais vastas, até a nação, que é, no seu conjunto um gigantesco aparelho de produção (...) Agora o operário é produtor porque adquiriu consciência de sua função no processo produtivo - em todos os seus graus, da fábrica à nação, ao mundo; agora ele percebe a classe e torna-se comunista, porque concebe o capitalista, proprietário privado, como um ponto morto, como um obstáculo, que ele precisa eliminar. Agora ele concebe o 'Estado', concebe uma organização complexa da sociedade, uma forma concreta da sociedade, que reflete a vida da fábrica, com todas as relações e as funções, novas e superiores, exigidas pela sua imensa grandeza e que representa o complexo, harmonizado e hierarquizado, das condições para que a sua fábrica, a sua personalidade de produtor viva e se desenvolva" ⁴⁹ .

Para concluir, podemos dizer que Gramsci resgata a função ativa das massas trabalhadoras na construção do Estado proletário. Assim, recupera a dinâmica presente na sociedade civil e política, através de estruturas participativas, Conselhos de Fábrica, que poderiam viabilizar a formação de uma contra-hegemonia que desnude a sociedade capitalista e sua política de "pactos", formando uma nova-ordem, proletária e verdadeiramente democrática.

⁴⁹ Idem, p.68

6.2 CONSELHOS DE CIDADÃOS

Nas décadas de 60 e 70 ocorreram, em algumas cidades dos Estados Unidos, certas inovações na Administração Municipal que permitiram a participação dos cidadãos na discussão de determinados problemas do município.

Estes "canais de participação" serviram mais para amenizar conflitos sociais localizados do que democratizar o poder local. Conforme nos mostra Gohn(1991), estes foram "organismos de pressão da sociedade civil, sem poderes para participar diretamente da gestão dos bens públicos, sem interferirem na política urbana da cidade, atuam como lobbies de pressão ou como estruturas auxiliares da administração pública na busca de soluções que amenizem os conflitos e as tensões sociais"⁷⁰. Podemos considerar estes Conselhos como canais de participação formados a partir do poder do Estado.

Uma outra concepção de Conselhos de Cidadãos vem da Espanha a qual, a partir da década de 80, foi sendo introduzida em diferentes cidades daquele país⁷¹. Podemos dizer que os novos canais de participação começaram a surgir após a queda do governo do General Franco, final da década de 70, e que os mesmos possuem suas raízes ideológicas nas experiências anarco-sindicalistas da década de 30 na

⁷⁰ GOHN, M.da G. "Conselhos Populares e Participação Popular" op. cit. p.75

⁷¹ BORJA, J. "A Participação Cidadina" in **Espaço e Debate** nº 24, São Paulo Cortez 1988

Espanha⁷² .

Estes Conselhos de Cidadãos teriam a função de participar diretamente, da gestão do Estado e, conjuntamente com as instituições de poder municipal já existentes (poder legislativo e o poder executivo). Assim, esta proposta de Conselho mistura a forma de democracia direta com a democracia indireta.

Como podemos observar, esta proposta procura estabelecer relações entre o Estado e a sociedade civil objetivando a possibilidade de alteração da lógica de dominação burguesa.

Sobre a diferença existente entre estas duas concepções de Conselho de Cidadãos, ou canais de participação popular, Gohn localiza como ponto fundamental a concepção de cidadania que cada uma destas sociedades possuem, afirmando que "para os espanhóis, a cidadania passa a ser uma meta a ser conquistada através de uma política de direitos sociais coletivos. Para os americanos, a cidadania é uma elaboração individual, constitucional"⁷³.

⁷²GOHN, M. da G. "Conselhos Populares e Participação Popular" op. cit., p.70

⁷³ Idem, p.76

6.3 OS CONSELHOS POPULARES

No Brasil a prática política sempre esteve vinculada a uma 'privatização' da esfera pública, onde as elites dominantes procuram manter as diretrizes governamentais voltadas para os seus interesses.

Segundo Gohn, "o registro existente na memória coletiva, a nível das representações populares, é de administrações clientelísticas, manipuladoras de interesses, onde o favoritismo é uma regra geral", complementando que, "talvez por isso mesmo seja um assunto tão mistificado e delicado, causando espanto o fato de que cidadãos comuns possam ter acesso aos assuntos do governo e, ao mesmo tempo, ocorrendo o apoio cego e a priori a todo aquele que se propõe, discursivamente, a moralizar o poder, a combater a corrupção, etc"⁷⁴ (grifo do autor).

Estas relações entre o Estado e a população começaram a se alterar no final da década de 70, com a entrada em cena dos Movimentos Sociais, conforme analisamos em outra parte deste trabalho, quando estes passaram a reivindicar, entre outros, o direito da população de participar da gestão da 'coisa pública', o que obrigou a reformulação da própria estrutura administrativa do Estado.

Neste contexto de luta foi que surgiram várias propostas de participação popular que incluíam a formação de Conselhos Populares no âmbito do Poder Local.

Na cidade de São Paulo podemos citar os Conselhos de Saúde

⁷⁴ GOHN, M. da G. "Conselhos Populares e Participação Popular" op.cit., p.82

da Zona Leste como uma experiência de Conselhos Populares. Após a pressão exercida por grupos demandários, o Estado criou, através de decreto, estes canais de participação, com a finalidade de "possibilitar a participação organizada da população no controle e na melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Unidades de Saúde em sua área de atuação"⁷⁵.

Ao mesmo tempo, então, os Conselhos de Saúde surgiram como fruto das pressões das Camadas Populares e também como forma de institucionalização dos conflitos sociais, dentro da lógica do sistema capitalista que, conforme estudamos no capítulo anterior, procura limitar ao máximo a participação popular.

Mais recentemente a idéia de Conselhos Populares (CPs) tomou força com a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições municipais de 1988, quando os CPs foram incluídos nos programas de governo dos novos prefeitos, desencadeando várias polêmicas sobre o tema⁷⁶.

A comparação entre os Conselhos Socialistas e Conselhos Populares foi um dos aspectos polêmicos desta discussão. Os autores que criticavam a implantação dos CPs argumentavam que estes teriam características idênticas àqueles, sendo uma afronta aos poderes de democracia indireta já constituídos. Em resposta a esta comparação, muitos autores que defendiam a formação dos CPs mostraram que

⁷⁵ Diário Oficial do Município de São Paulo, 24/08/88. Resolução nº 1601/88 Normas Gerais que regulamentam a formação dos Conselhos de Saúde.

⁷⁶ GOHN, M. da G. "Conselhos Populares e Participação Popular op cit., p.83

enquanto os Conselhos Socialistas se propuseram a organizar todos os setores da sociedade, inclusive o da produção, os CPs se limitariam a participar da gestão do Estado e de seus aparelhos, não interferindo nas áreas organizadas basicamente pela iniciativa privada, como é o caso, nos países capitalistas, do setor produtivo⁷⁷.

Outras polêmicas surgiram no próprio grupo de intelectuais e ativistas políticos que apoiavam a proposta de formação dos CPs. Os principais pontos desta polêmica relacionavam-se aos papéis, caráter, atribuições e formas de implantação dos CPs, como poderemos ver a seguir⁷⁸.

A respeito dos papéis dos CPs, existem duas posições distintas que acompanham as posturas anteriormente analisadas. Para alguns, os CPs deveriam ser uma inovação administrativa que permitissem a participação popular no âmbito da administração pública enquanto "canais institucionais, através dos quais a população poderá exercer controle sobre o governo e participar de suas decisões"⁷⁹. Já para outros, os CPs deveriam ser um novo nível do poder popular junto ao Estado.

Podemos considerar, quanto ao caráter dos CPs, pelo menos três posições: aquelas que acham que os CPs devam ser deliberativos, outras que defendem um caráter consultivo para os mesmos e ainda as

⁷⁷ MOISÉS, J.A. "Queremos é mais democracia" in **CEOC** Abril-1989, p.27

⁷⁸ GOHN, M. da G. "Conselhos Populares e Participação Popular" op. cit., p.83

⁷⁹ PINTO, V. P. "Novos canais de participação" in **CEOC** Abril-1989, p.89

que defendem uma "graduação" de seu caráter, ou seja, inicialmente consultivos e, conforme fossem se fortalecendo, passariam a graus mais elevados de deliberação. Os outros que defendem a última posição, relacionam o fortalecimento dos CPs ao nível de representatividade e de organização presentes entre os seus membros.

As discussões se tornaram mais consensuais na questão das atribuições dos CPs, sendo a fiscalização do Estado e de seus aparelhos a proposta mais presente nestes debates. Em menor número, encontramos aqueles que atribuem aos CPs a possibilidade de proporem medidas administrativas, como também de interferirem na elaboração do orçamento do município.

Sobre a institucionalização dos CPs, as divergências voltam a aumentar. Existem os autonomistas que defendem que os CPs não devem possuir nenhuma forma de vínculo legal com a administração. Segundo Gouveia, "falar em democracia direta equivale a falar em poder e autonomia. Por isso, somos contra a idéia dos Conselhos Populares como 'institucionais', 'órgãos auxiliares da Administração' ou 'criados pelo poder público'"⁸⁰. Outros acreditavam que os CPs deveriam ser institucionalizados, de forma a se efetivarem enquanto canais de participação popular, sem o que os CPs se tornariam meros 'órgãos de pressão popular', e não 'órgãos de poder popular'.

Encontramos também posturas muito divergentes sobre quem deve "implantar" os Conselhos na cidade. Para aqueles que assumiram a

⁸⁰ GOUVEIA, R. "Órgãos de democracia direta" in CEOC
Abril-1989, p.27

necessidade de autonomia dos CPs, o Partido é o único agente impulsionador dos Conselhos. Já para aqueles que defendem a sua institucionalização, além da força política do Partido, a ajuda da administração é indispensável para sua formação. Nesse sentido, Daniel (1988) alerta-nos sobre a necessidade de diferenciarmos a formação de canais de participação da própria participação. Segundo este autor, a participação "não depende do governo, mas sim da iniciativa dos próprios movimentos sociais. A instauração de processos de participação popular local, portanto, para ser efetivada, independente e auto-sustentada, é função em última instância, da capacidade que venham a possuir ou adquirir os movimentos sociais no sentido de exercer um poder social alternativo. Por mais que isto seja desejo de um governo local não cabe a este efetivá-lo"⁹¹.

Como podemos observar, o debate está longe de chegar a um consenso. Aqui apresentamos, de forma bastante sucinta, os seus principais pontos. Muitas combinações podem ser feitas permitindo a formulação de inúmeras propostas de CPs.

Na cidade de Campinas todas estas polêmicas sobre os CPs, também estiveram presente, existindo basicamente duas propostas para a formação destas estruturas participativas entre os militantes petistas.

Uma primeira defendia a formação dos CPs pelos Movimentos Sociais de forma autônoma em relação à administração municipal. Outra

⁹¹ DANIEL, C. "Participação Popular" in **Teoria e Debate** n°2, março de 1988, p.16

propunha que os CPs fossem incentivados pela administração municipal, enquanto uma nova estrutura de poder do Estado.

Estas propostas se confrontaram em diferentes momentos durante a gestão petista, conforme verificaremos mais adiante.

II. A PARTICIPAÇÃO NA CIDADE DE CAMPINAS

Introdução

Passemos agora a analisar concretamente o processo de formação de estruturas participativas na cidade de Campinas/S.P., no período em que o Partido dos Trabalhadores esteve presente na administração municipal (89/91).

Iniciaremos apresentando as principais características da cidade de Campinas, enquanto pano de fundo do nosso objeto de pesquisa; em seguida analisaremos as principais organizações populares da cidade e sua atuação junto à população e o Estado; em um terceiro momento mostraremos qual a conjuntura política da cidade, destacando a relação entre o prefeito e o Partido, na medida em que os conflitos, presentes nesse relacionamento, afetaram de forma significativa o processo de formação das estruturas participativas na cidade.

A última parte será destinada a análise do processo de implantação de estruturas participativas na cidade de Campinas. Analisaremos os Conselho Populares, enquanto experiência participativas realizadas ao nível do poder local, e os Conselhos de Escola, relacionados à democratização do aparelho escolar.

1. O CENARIO . . .

A região de Campinas começou a se destacar no cenário da economia brasileira, com o desenvolvimento das plantações de café no interior paulista, em meados do séc. XIX.

Segundo SEMEGHINI(1992) "a dinâmica do complexo cafeeiro estruturou na região uma economia com grau avançado de disseminação das relações mercantis de produção e de diferenciação da divisão social do trabalho. Ao lado das grandes fazendas de café, foi-se estabelecendo um colar de pequenas e médias propriedades, de produção diversificada e voltada para o mercado urbano e rural em expansão."²

Esta "herança Cafeeira" permitiu à região um grande dinamismo econômico possibilitando a "reciclagem" agrícola em momentos de crise econômica. Um exemplo foi a substituição do café pelo algodão, quando aquele entrou em crise no final da década de 30.

Esse dinamismo também está presente em outros setores da economia como veremos a seguir.

Hoje, a região de Campinas é a que possui o maior número de tratores por 1.000 hectares, sendo esta a proporção mais alta do Estado de São Paulo. O desenvolvimento agroindustrial também possui destaque em relação a outras do Estado. Se considerarmos a área de Campinas, Limeira e Piracicaba, estas juntas foram responsáveis por 27% da produção açucareira estatal, 22% de álcool e 26% da capacidade produtiva de sucos cítricos, na safra de 85/86. Sua produção agrícola

²²A contextualização histórico-econômica de Campinas foi baseada nos estudos de SEMEGHINI, Ulisses Cidade "A Região Administrativa de Campinas" in **São Paulo no Limiar do Século XXI** vol. 8, ano 1992

responde por 53% do abate de aves do Estado e 27% do total do abate de suínos.

Segundo Semeghini, sua localização geográfica permite a ligação eficiente com outras regiões produtoras de matérias-primas, como também, com grandes mercados consumidores e com os terminais de exportação. "Este último fator (a proximidade de grandes cidades) foi também poderoso indutor da modernização produtiva do setor primário, não só pelo crescimento do mercado urbano, mas por sua crescente diferenciação e sofisticação"⁸³.

A década de 80 foi marcada pela recessão econômica com alguns momentos de recuperação (plano cruzado). Nesta década, houve uma intensificação do processo de interiorização da indústria. "O interior, que em 1970 respondia por 25,3% do VTI⁸⁴ estadual, alcançaria 37,1% em 1980 e, em 1987, já era responsável por 40% da transformação industrial de São Paulo"⁸⁵.

Esse processo de industrialização elevou o número de empregos de 926,6 mil, em 1980 para 1.031,8 mil, em 1988. Sendo o segundo polo industrial do Estado, a região de Campinas atraiu um grande número de migrantes na década de 70. Nesse período, a região era responsável por 53% de todo o fluxo migratório do Estado de São Paulo, o que gerou um aumento de 76% de sua população urbana.

Segundo Semeghini, "em 1980, a composição do PEA⁸⁶ regional estava próxima das que se verificaram nas economias industrializadas

⁸³ Idem, p.21

⁸⁴ Valor de Transformação Industrial

⁸⁵ Idem, p.30

⁸⁶ População Economicamente Ativa

modernas: altos pesos relativos do secundário e terciário, e participação declinante da força de trabalho agrícola total⁸⁷.

Formou-se na região de Campinas um "ambiente industrial" cada vez mais propício para a instalação de novas fábricas. "A aceleração da urbanização, com o crescimento e diversificação das atividades terciárias de apoio, e a conformação de um mercado de trabalho amplo, compõe aquele ambiente"⁸⁸.

A ocupação espacial da cidade ocorreu através de um processo de "horizontalização e periferização", possibilitando a presença de "vazios que entrecortam a malha urbana e são retirados como reserva de valor, mecanismo este de valorização imobiliária que dominaria a dinâmica urbana, das décadas de 50; 60 e 70 em diante"⁸⁹.

Evoluindo junto com esse processo de industrialização, o setor terciário cresceu tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

Em janeiro de 1990, existiam na cidade 33 grandes lojas de departamentos, 121 supermercados, 1622 estabelecimentos atacadistas, 5 hipermercados e 1 shopping center (em outubro de 1992 foi inaugurado mais um shopping center). Existem na cidade vários restaurantes de padrão internacional; no setor hoteleiro encontramos três estabelecimentos com padrão cinco estrelas.

Na área de cultura, esporte e lazer a cidade de Campinas

⁸⁷ SEMEGHINI, U. "A Região Administrativa de Campinas"
op. cit, p.36

⁸⁸ Idem p.40

⁸⁹ Idem p.47

possui um razoável número de equipamentos⁷⁰, bem como estão localizadas na cidade duas grandes universidades: a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Os dados preliminares do último censo (1991) mostram uma população de aproximadamente um milhão de habitantes só na cidade de Campinas. Todavia, boa parte destes não possuem as condições mínimas para usufruir dos benefícios que a cidade oferece.

Todo esse processo de desenvolvimento econômico não foi acompanhado por políticas públicas voltadas às demandas populares, o que gerou a formação de bairros periféricos sem equipamentos coletivos básicos, como postos de saúde, transporte, escolas, e etc., bem como o aumento considerável do número de favelas⁷¹.

Neste contexto, várias organizações populares procuraram mobilizar a população para a reivindicação de seus direitos sociais, políticos e civis, conforme veremos no próximo tópico.

⁷⁰Segundo SEMEGHINI em Janeiro de 1990 a cidade de Campinas contava com: 10 teatros; 8 museus; 1 orquestra sinfônica; 6 bibliotecas públicas; 15 galerias de arte; 3 cine clubes; 3 complexos envolvendo auditório, teatro, salas de vídeo, etc; 5 centros esportivos e de lazer (mais os complexos esportivos da PUCC e Unicamp); 3 bosques; 2 grandes parques, Taquaral e Guarantãs; sendo inaugurado em 91\92 o parque Ecológico que ocupa uma vasta área de uma antiga fazenda e a Praça Maior localizada em uma pedreira desativada. SEMEGHINI (1992).

⁷¹Em 1980 existiam 44 favelas com uma população de 36.155 habitantes, já em 1990 estes números elevaram-se a 103 favelas, com uma população estimada em 100.000 pessoas, in Gohn, M. da G. **Lutas entre organizações populares na questão da moradia São Paulo, 1991, mimeo.**

2. AS ORGANIZAÇÕES POPULARES NA CIDADE DE CAMPINAS NA DÉCADA DE 80

A história das organizações populares em Campinas pouco se diferencia do processo ocorrido em outras regiões brasileiras, conforme apresentado anteriormente⁷².

Na cidade podemos destacar o trabalho de duas formas de organização popular: as Sociedades Amigos de Bairro (SABs) e as Associações Comunitárias (ACs).

A primeira SAB de Campinas foi criada em 1935 pelo Rotary Club, possuindo um caráter eminentemente elitista. Na década de 50 estas organizações transformaram-se, passando a ter uma atuação mais reivindicativa, dado o processo de desenvolvimento urbano-industrial alcançado pela cidade no período e a receptividade dispensada pelos governos populistas a esse tipo de organização popular. Em 1962 foi criado o Conselho das Sociedades Amigos de Bairro de Campinas (CONSAB), com o objetivo de unificar as lutas das 15 SABs existentes na época. Com o golpe de 1964 as SABs passaram a ter funções mais ligadas ao assistencialismo, retomando um pouco de suas características reivindicatórias com o início do processo de abertura política no final dos anos 70⁷³.

Na cidade de Campinas as SABs começaram a reconquistar o seu espaço na política local, durante a gestão do prefeito Francisco Amaral (PMDB - 1977 à 1982), período de grande efervescência política, principalmente em relação à luta pela conquista do Direito

⁷²Ver o tópico Formas e Desenvolvimento dos Movimentos Populares no Brasil

⁷³ SOHN, M. da G. **Lutas entre Organizações Populares na Questão da Moradia São Paulo, 1991**, (mimeo)

Real de Uso da Terra, como veremos mais adiante.

Nesta gestão a CONSAB já contava com um funcionário e um telefone cedidos pela administração municipal. Esta relação entre a CONSAB e a prefeitura se ampliou na gestão seguinte, quando o prefeito José Roberto Magalhães Teixeira (PMDB - 1983 à 1988) cedeu dois funcionários da prefeitura, telefone e de auxiliar com suas necessidades de fotocópias. Ainda neste período foi aberto um espaço de participação no gabinete do prefeito para um representante do CONSAB.

Se por um lado as SABs, através da CONSAB, recebiam um maior apoio para trabalhar junto às comunidades, por outro, tornavam-se 'dependentes' da administração municipal. Segundo Flavio Costa, presidente do CONSAB gestão 90/91, tais organizações tinham "um aspecto que era positivo, as facilidades eram maiores e os aspectos negativos, que as associações ficavam subordinadas à orientação da administração"⁴.

Foi também no final dos anos 70 que surgiu a Assembléia do Povo, movimento social que teve um grande destaque na história das lutas populares na cidade, como poderemos ver a seguir.⁵

Este foi um movimento social que surgiu no ano de 1978 durante a gestão do prefeito Francisco Amaral, quando vários bairros periféricos começaram a se organizar para cobrar do prefeito as promessas de campanha (água, luz, etc). No ano seguinte a Assembléia

⁴Entrevista concedida ao pesquisador em 26/10/90.

⁵ O hitórico sobre a Assembléia do Povo foi baseado nos estudos de LOPES, Doraci Alves **O Movimento da Assembléia do Povo e a Crítica da "Marginalidade"** Campinas/SP UNICAMP Tese de Mestrado, 1988

do Povo passou a dar uma maior atenção aos problemas relacionados aos favelados da cidade, reivindicando o Direito Real do Uso da terra ocupado pelos barracos.

A Assembléia do Povo era estruturada da seguinte forma: base demandária formada principalmente pelos favelados; Assessoria Técnica, integrada pelos chamados "intelectuais" (arquitetos, sociólogos, pedagogos, entre outros); e os agentes pastorais ligados à CEBs.

Durante 5 anos, foram grandes as atividades dessa organização popular, sendo considerada, em alguns períodos, a 'tônica' da política local.

No ano de 1979 foram realizadas cinco Assembléias do Povo no paço municipal da cidade, chegando a reunir cerca de 3 mil moradores da periferia.

Todo este movimento não ocorreu sem fortes resistências da Administração Municipal, como também da Câmara de Vereadores, que não aceitavam os rumos que estavam tomando o movimento. Segundo Lopes, (1988) "o movimento da AsP(Assembléia do Povo), com a presença de vários militantes e simpatizantes do PT (Partido dos Trabalhadores), representava um risco político ao Partido da situação e também por isso foi sistematicamente combativo"⁷⁶.

Um personagem importante na desarticulação desse movimento foi a atuação do vice-prefeito José Roberto Magalhães Teixeira que, "compondo-se com as SABs pelegas, implementou uma política de pressão contra as SABs independentes que participavam da AsP(Assembléia do

⁷⁶ LOPES, D.A. O Movimento Assembléia do Povo e a Crítica da 'Marginalidade' op. cit., p.40

Povo)"⁷⁷.

A Câmara de Vereadores também teve um relacionamento conflituoso com a Assembléia do Povo, principalmente no momento da votação do projeto de chamada "Lei da Terra", amplamente discutido e defendido por esta organização popular.

Ao rejeitarem a "Lei da Terra", que concederia aos moradores o direito real de uso das terras já ocupadas pertencentes à prefeitura, o Legislativo foi duramente criticado pelos representantes dos favelados que, segundo Lopes(1988), "avaliaram até que ponto os interesses dos proprietários de terra seriam defendidos pelos vereadores e o quanto estes setores dominantes desejavam bani-los da cidade, negando seu direito à habitação e desqualificando a sua intervenção política na questão, através da AsP(Assembléia do Povo)"⁷⁸.

Outra dificuldade enfrentada pela Assembléia do Povo foi de âmbito interno, quando surgiram divergências entre o grupo da Assessoria e os agentes pastorais. Estes dois grupos não se entendiam quanto a forma de encaminhamento dos trabalhos junto às bases demandárias.

Para os agentes pastorais, o principal objetivo desse trabalho deveria ser o de conscientização dos moradores da periferia, criticando a atuação da assessoria que, segundo estes agentes direcionavam o trabalho como uma "vanguarda iluminada".

Para os membros da assessoria, era preciso se posicionar como elementos do processo de luta dos favelados, permitindo desta

⁷⁷ Idem, p.39

⁷⁸ Idem p. 70

forma um relacionamento direto com os objetivos dos favelados.

Como não houve um consenso destas partes, acabou ocorrendo o "racha" da Assembléia do Povo. "As lideranças faveladas também se dividiram, identificando-se mais com um grupo ou com outro, conforme as posições foram sendo confrontadas nas reuniões do movimento ou reuniões para este fim"⁷⁷

Em vários bairros e favelas, começaram a surgir, impulsionados pela Assembléia do Povo, as Associações Comunitárias (ACs), que buscavam se contrapor às SABs, consideradas pelegas, ou seja, mais próximas aos interesses do Estado e seus dirigentes do que aos interesses das camadas populares.

Como analisamos anteriormente, as divergências entre estas formas de organizações estão intimamente ligadas às várias correntes político ideológicas presentes em nosso país.

Em 1988, após três anos de estudos, foi criada a Central de Movimentos Populares de Campinas e Região, tendo por diretriz política a articulação de "determinados movimentos populares da cidade e da região de forma a contribuir com a formação política dos mesmos, assim como para responder rapidamente as questões concretas de interesse da população, possibilitar a troca de experiências entre os movimentos e divulgá-los para outras regiões do país"¹⁰⁰. Após a criação da Central, muitas ACs assumiram uma postura mais institucionalizadora, inclusive disputando as eleições para as SABs em alguns bairros da cidade.

⁷⁷ Idem, p.203

¹⁰⁰ GOHN, M. da Glória. **Lutas entre organizações populares na questão da moradia** op. cit., p.20

Assim, "nas lutas populares as ações dirigidas aos antagonistas não são necessariamente somente contra o Estado ou seus aparelhos. Elas são, também, contra outros movimentos populares, antagônicos por ordem político partidária"¹⁰¹.

Este quadro de conflitos e confrontos, interna e externamente aos movimentos sociais, tende a se modificar novamente no final da década de 80, quando o Partido dos Trabalhadores assume a prefeitura, trazendo consigo a promessa de democratização da administração pública através da implantação de estruturas participativas, como veremos adiante.

Antes, porém, apresentaremos o relacionamento entre o prefeito e o partido, pois os conflitos surgidos nesta relação influenciaram de forma significativa a formação dos CPs em Campinas.

¹⁰¹ Idem, p.20

3. A CONJUNTURA POLITICA 89/91

Nesta parte do trabalho interessa-nos relatar alguns acontecimentos sobre o polêmico relacionamento entre o prefeito e o partido. Este relato não tem a pretensão de apontar todos os aspectos que envolveram esta relação, mas tão somente apresentar alguns momentos importantes e que influenciaram na dinâmica de implantação dos CPs.

Com a vitória, em novembro de 1988, nas eleições municipais pelo Partido dos Trabalhadores (PT), cria-se uma expectativa junto à população, principalmente junto aos moradores dos bairros mais afastados da cidade, de melhoria das condições de vida e de democratização das relações de poder na cidade. Esta expectativa justifica-se pela intensidade com que foi divulgada em campanha o objetivo básico de uma administração municipal dirigida por este Partido: "abrir a participação" popular no governo. Partindo desse "eixo", propunha entre outras diretrizes "reorientar a aplicação dos recursos municipais para o desenvolvimento social da população; democratizar o aparelho administrativo do município".¹⁰²

Outro ponto que ajudou a criar esta expectativa foi a divulgação da relação dos nomes que comporiam as Secretarias Municipais antes das eleições. A lista elaborada, através de acordos entre o então candidato Jacob Bittar e o Partido, foi considerada de alto nível pela opinião pública, tendo um peso importante na vitória do PT nas eleições municipais.¹⁰³

Mal começou a administração petista surgiram os primeiros

¹⁰² Programa do PT para governar Campinas 89/92 teses

¹⁰³ Folha de São Paulo 27/11/90

conflitos internos com a demissão do primeiro secretário, chefe do gabinete. No entanto, a saída do secretário dos transportes, meses depois, foi a que deixaria maiores marcas nesse início de governo. No primeiro semestre a cidade começava a enfrentar sérios problemas com o transporte urbano. Ocorreu uma "queda de braço" entre a prefeitura e os empresários dos transportes. De um lado, a prefeitura se propunha a reestruturar o sistema de transportes e não aceitava o aumento da tarifa e, de outro, os empresários dos transportes não concordavam com mudanças no sistema de transporte urbano e exigiam o aumento das passagens. Após um período de greves levadas pelos empresários, boicotes com a retirada de ônibus da cidade, intervenção de empresas pela prefeitura, ocorreram alguns acordos de preços e condições de tráfego, amenizando os problemas com o transporte urbano. O resultado, além de todos os transtornos causados à população e seus eventuais desgastes políticos foi a demissão feita pelo prefeito de seu secretário dos transportes (indicado pelo Partido), o que pôde ser considerada uma primeira vitória dos empresários junto à prefeitura.

Esse processo já dava indícios ao Partido do que viria a ocorrer futuramente, ou seja, aos poucos o prefeito iria fazendo reformas em seu secretariado, colocando em postos chaves pessoas próximas a sua linha de administração.

O acirramento entre a administração e o Partido foi aumentando com o passar do tempo. O auge do conflito, após vários momentos críticos contornados por motivos das eleições ocorridas em novembro de 89 e novembro de 90, deu-se no mês de dezembro de 1990, quando o prefeito se desligou do diretório municipal. Nesse período

vários secretários indicados pelo Partido já não ocupavam mais seus cargos na administração, o prefeito já substituíra seis dos nove secretários indicados pelo Partido. O próprio vice prefeito fora demitido da Secretaria de Obras¹⁰⁴, tornando-se um crítico fervoroso das atitudes do prefeito.

Diante dessa situação o diretório municipal convocou um encontro a ser realizado no dia 27 de janeiro de 1991, para avaliar a administração municipal e decidir os rumos que o Partido deveria tomar diante da crise entre o PT e o prefeito. Nesse encontro, foi decidido por 299 delegados petistas, dos 312 presentes, que o governo de Campinas não seria mais petista.¹⁰⁵

O Partido justificou sua decisão mostrando que o prefeito se distanciou dos objetivos da campanha. Sendo assim, criticou a proposta da administração municipal, alegando que a "orientação predominante é aquela patrocinada pelo prefeito, que despreza a adoção de um plano de governo, não investe na descentralização, na democratização e na participação popular, abandona a política de inversão, advoga a neutralidade do espaço governamental, aproximando-se politicamente dos governos estadual e federal, aplica uma política de alianças contraditórias com a do Partido, adota métodos fisiológicos na relação com a Câmara Municipal. Ao mesmo tempo, aproxima-se do empresariado, assume um discurso conservador inspirado no neo-liberalismo, mantém uma relação populista com a sociedade e ataca sistemática e deliberadamente o Partido,

¹⁰⁴ Idem 20/05/90

¹⁰⁵ Documento PT 27/01/91 mimeo.

especialmente sua direção local".¹⁰⁶

Com a ruptura formaram-se dois grupos dentro do PT local, um que se posicionava a favor das práticas adotadas pelo prefeito, auto-denominado pragmático, e outro que assumiria as críticas feitas pelo Partido.

Para José Suassuna Filho¹⁰⁷, do grupo dos pragmáticos, "o fator mais importante para a formação de uma postura política pragmática foi a própria experiência de exercício do poder estatal no sistema capitalista"¹⁰⁸. Isso significa que a "necessidade de dar respostas a demandas de diferentes setores sociais, e resolver problemas emergenciais, foi o que conduziu muitos petistas a uma postura pragmática"¹⁰⁹.

Suassuna Filho critica a postura do outro grupo, o qual denomina de grupo de conservadores pois estes continuam a se orientar por uma "utopia ética", considerando-a cega, na medida em que nega a necessidade do relacionamento da administração municipal com o empresariado e com "outras forças políticas". O autor conclui que "os conservadores não entendem que o exercício do poder estatal está limitado pelo poder econômico"¹¹⁰.

Para o Partido a questão das divergências entre os grupos

¹⁰⁶ Idem

¹⁰⁷ José Suassuna Filho foi o único petista a defender no nono Encontro Municipal uma tese que apoiava o prefeito. Sub-prefeito do Distrito de Barão Geraldo, Suassuna Filho passou ao cargo de coordenador da Coordenadoria das Administrações Regionais (COAR), logo após este Encontro.

¹⁰⁸ Folha de São Paulo 01/02/91

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Idem

não se tratava de um desconhecimento das "limitações impostas pela atual correlação de forças da sociedade a uma administração democrática e popular dirigida por um partido socialista. Trata-se, isso sim, de estabelecer claramente as tarefas para uma administração conquistada com três objetivos básicos: governar para a maioria tradicionalmente excluída dos programas de governo, invertendo prioridades e políticas públicas na direção de seus interesses; governar com ampla participação popular, democratizando a máquina administrativa e fortalecendo a organização dos trabalhadores e seus movimentos; e governar politizando as relações com os governos federal e estadual e o empresariado, disputando a hegemonia na sociedade dos nossos projetos democráticos-populares"¹¹¹. O Partido ataca o pragmatismo, considerando-o uma forma de escamotear os interesses de seus adversários e da sociedade, reproduzindo a relação fisiológica e de subordinação dos prefeitos aos governadores e presidente.

Este clima de confronto entre os dois grupos só iria se resolver no dia 2 de março de 1991, quando a executiva estadual endoçou as decisões do nono Encontro.

Em resposta a esta decisão o prefeito se desfilia do Partido no dia 7 de março de 1991.

Dado todo esse processo, faz-se necessário explicitar o que estamos entendendo por 'gestão petista' e administração Jacó Bittar. Para nós a 'gestão petista' se refere aos primeiros anos de governo municipal (1989/1991), onde encontramos, em várias secretarias municipais, uma linha de trabalho que se orientou a partir do

¹¹¹ Folha de São Paulo 11/02/91

programa de governo elaborado pelo Partido. Já no caso da administração Jaco Bittar, localizamos nos trabalhos da administração municipal diretrizes formuladas pelo chefe do poder executivo e de seu grupo de apoio. As diferenças entre estas duas posturas políticas não se fizeram notar de imediato, mas se tornaram evidentes com o decorrer da gestão municipal, conforme analisamos anteriormente.

Essas relações entre o prefeito e o Partido geraram diversas dificuldades na implantação de programas que envolviam a população e a militância.

4. OS CONSELHOS POPULARES EM CAMPINAS

A implantação dos Conselhos Populares (CPs) foi marcada por um forte incentivo da Administração Municipal, sendo criada uma Assessoria para Assuntos de Participação Popular, ligada diretamente ao gabinete do prefeito, tendo como finalidade auxiliar a criação dos CPs.

Para Ricardo Galleta¹¹², assessor de assuntos para participação da administração municipal, alguns acontecimentos exigiram uma atitude mais "ativa" por parte da administração na formação dos CPs. Um primeiro acontecimento foi o anúncio da formação de CP setorial por alguns bairros, considerados sem representatividade pela administração. Outro foi a proposta do projeto de lei feito por um vereador do PSDB, criando o Conselho de Representantes da População, também criticados por Galleta, pois colocava a coordenação do processo de formação desses conselhos nas mãos das Sociedades Amigos de Bairros, considerada em sua maioria pelegas pelos novos administradores da cidade. Por último, aponta a urgência da criação de canais entre a administração e a população, já que o prefeito não estava mais recebendo os representantes das SABs. Esta atitude da administração gerou impasses obrigando a formação de novos canais de comunicação entre a prefeitura e a população.

Aqui podemos notar uma inversão em relação às organizações populares consideradas 'legítimas' representantes da população pela administração municipal. As SABs perdem o seu prestígio, sendo

¹¹² GALLETTA, R. "QUEBRAR A RESISTENCIA" in E AGORA? R1
jul/89

Criadas novas formas de 'comunicação' entre a população e a Prefeitura de CPs.

Foram realizadas no primeiro semestre de 1989, por iniciativa da Prefeitura Municipal, assembleias populares nas 13 Regiões Administrativas (ARs) e nos 4 Distritos existentes na cidade, nas quais foram discutidas as propostas de gestão na cidade. No final dessas assembleias eram formadas as comissões encarregadas de dar andamento no processo de implantação dos CPs em suas regiões. Esta forma de escolha dos membros das comissões pró-CPs foi considerada, segundo os informantes da administração pública, mais democrática, pois possibilitou a todos os moradores se candidatarem a estas, "minando" desta forma o poder dos "caciques" (leia-se presidentes de SABs) de cada região.

Conforme observamos, a Assessoria acabou por centralizar, no início da gestão petista, todo o processo de formação dos CPs, o que gerou alguns atritos com outros militantes petistas que possuíam uma postura autonomista em relação aos CPs. Esses confrontos iniciais exigiram certas mudanças no encaminhamento desse processo de formação dos CPs, como maior liberdade na definição das datas das Assembleias e nos critérios para escolha de representantes por parte da população de cada região da cidade.

No início do segundo semestre deste mesmo ano, também por iniciativa da prefeitura, foram realizadas, em todas regionais e distritos, plenárias de orçamento que tiveram por objetivo levantar propostas sobre o orçamento de 1990. A Plenária Municipal de Orçamento reuniu aproximadamente 100 representantes de bairros e desta saíram as "linhas mestras" do orçamento para o ano seguinte.

Neste período, paralelamente ao processo de criação dos CPs, realizou-se o primeiro seminário de Movimento Popular, com assessoria do Frei Beto e Marcos Arruda, aonde se definiu a formação da coordenação provisória dos CPs, constituída por representantes das comissões pró-CPs.

Todo o esforço da Prefeitura Municipal na implantação dos CPs teve algumas consequências na composição das comissões pró-CPs. Uma primeira foi a predominância de militantes petistas nestes órgãos. Apesar de existirem membros que não eram petistas, até mesmo na coordenação provisória dos CPs, uma das evidências foi o número majoritário destes ou mesmo de simpatizantes do Partido.

Outro fator que ampliou as dificuldades para a implantação dos CPs foi a disputa da "legitimidade política junto à população" entre os agentes que trabalhavam para a sua implantação (os quais são marcadamente pessoas ligadas ao Partido e Igreja Católica) e as lideranças tradicionalmente conhecidas pela população, como por exemplo os presidentes e diretores das Sociedades Amigos de Bairros (SABs) em sua maioria ligados a outras tendências políticas (PMDB, PSDB, PDT, entre outras).

Os conflitos entre a prefeitura e a CONSABs (Conselho das Sociedades Amigos de Bairros) surgiram logo no primeiro mês de gestão petista, quando a administração retirou o apoio estrutural (telefone e dois funcionários) que até então vinha ofertando para aquela entidade. Ao mesmo tempo o prefeito apontava os futuros CPs como sendo os legítimos interlocutores da população.

Em algumas regiões da cidade eram grandes as divergências entre a comissão pró-CPs e a SABs local. A própria coordenação geral

das comissões pró-CPs tomou iniciativa de produzir uma cartilha sobre os CPs que, além de explicar as funções destes, possuía uma matéria onde podíamos ler: "os CPs e as SABs não são inimigos"¹¹³.

Esses conflitos não representavam apenas a "ativação" de uma nova estrutura participativa (CPs), mas a luta pela desarticulação daquelas entidades que, até então, tinham sido utilizadas pelos ex-prefeitos como forma de manutenção do prestígio político, através do atrelamento destas pelas administrações municipais anteriores, analisado em outra parte deste trabalho.

Nesse momento uma pergunta faz-se necessária: como ficariam os CPs se a administração municipal retirasse o seu apoio, que ora observamos? Preocupados com possíveis respostas, os defensores dos CPs buscaram viabilizar a sua institucionalização, como veremos a seguir.

¹¹³ Construindo os Conselhos Populares Coordenação das
Comissões Pró-Conselhos Populares, Campinas, agosto
de 1990 - Anexo nº 1

4.1 INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS CPs

A questão da institucionalização dos CPs ainda hoje é uma questão polêmica, existindo poucos pontos consensuais entre seus militantes. No caso de Campinas não é diferente. Apesar de ter sido aprovada no Partido a proposta de institucionalização dos CPs, segundo nos informou o assessor para assuntos de participação, ocorreu grande resistência por parte daqueles militantes que defendiam a proposta de autonomia dos CPs.

Uma primeira tentativa de institucionalização dos CPs ocorreu durante o ano de 1989, ano este marcado pelos trabalhos da Câmara Municipal, para a elaboração da Lei Orgânica do Município.

Este foi um importante momento de mobilização da população para a formulação de propostas de projetos de emendas à nova Lei. Uma prática adotada pelos diferentes movimentos sociais da cidade foi a arrecadação de assinaturas que endossavam as propostas de emendas populares; muitas destas elaboradas pelo próprio movimento.

Para os CPs, também foi elaborado um projeto de emenda popular, sendo esta a segunda proposta em números de assinaturas, conforme nos informou o assessor para assuntos de participação da prefeitura.¹¹⁴

Apesar desta mobilização, a emenda de institucionalização dos CPs não chegou a entrar na comissão de sistematização, não existindo, assim, nenhuma referência destes órgãos na nova Lei Orgânica do Município, aprovada em 31 de março de 1990.

¹¹⁴ A primeira proposta em número de assinaturas foi a da área de saúde

Para o assessor de assuntos de participação, a não aprovação da emenda popular dos CPs possui duas ordens de explicação: uma primeira relacionada às divergências internas dos próprios MSUs, como apontamos anteriormente; e uma outra relacionada às resistências dos vereadores em relação à divisão do poder da Câmara em compartilhar com outras fontes de poder o aparelho estatal. Estes, segundo o assessor de assuntos de participação, tinham medo de perder o seu prestígio e poder para os CPs.

Doimo (1990)¹¹⁵ aponta também a falta de "pressão das bases" junto aos vereadores e o corporativismo que reproduz no mesmo espaço social a competição inter-grupos e intra-grupos, cada qual querendo reafirmar sua identidade perante os outros, com fatores que dificultaram a aprovação do projeto de emenda de institucionalização dos CPs.

Analisando-se a Lei Orgânica do Município, em seu capítulo III, artigo 89, observamos que os canais de participação direta da população são: "I-plebiscito; II- referendo; III- iniciativa popular no processo legislativo; IV- inclusão das associações representativas e de representantes de diversos seguimentos da população nos Conselhos Municipais; V- cooperação das associações representativas no planejamento municipal; VI- ação fiscalizadora sobre os Poderes Públicos Municipais" ¹¹⁶.

Podemos observar, pela leitura desta lei, que foram reforçados os "Conselhos Municipais" como órgãos de participação bem

¹¹⁵ DOIMO, A.M. **Movimentos Sociais e Conselhos Populares:**
Desafios da Institucionalidade Democrática XIV
Encontro Anual da ANPOCS, 26/10/90 (mimeo).

¹¹⁶ CAMPINAS (MUNICÍPIO) Lei Orgânica do Município. D.O.M.
31/03/90

como as "associações representativas" enquanto canais de participação da população. O caráter e a competência que estes instrumentos de participação terão dependem de regulamentação da Câmara Municipal. Existia esperança, por parte do assessor de assuntos de participação, de que os CPs fossem reconhecidos através dessas regulamentações dos Conselhos Municipais, pois a Lei Orgânica possibilita, através do artigo 44, a apresentação de projetos de lei complementares e ordinárias pela população, desde que acompanhados das assinaturas de 5% dos eleitores registrados no município. Esta foi uma segunda tentativa de institucionalização dos CPs, levada por seus agentes.¹¹⁷

A falta de institucionalidade acarreta sérias dificuldades para os CPs pois "difícilmente se podem criar mecanismos participativos se sua institucionalização é precária ou inexistente", como mostra Borja ¹¹⁸.

Passemos a verificar quais as conseqüências dessas dificuldades na prática das reuniões plenárias.

¹¹⁷ Ao término da coleta de dados, agosto de 1991, ainda não havia sido enviada esta proposta para a Câmara Municipal.

¹¹⁸ BORJA, J. "A Participação Cidadã" in **ESPAÇO E DEBATE** 1989, N° 24

4.2 DINAMICA DOS CONSELHOS POPULARES

Passamos, nesse momento, a relatar a dinâmica de duas reuniões plenárias, realizadas no final do primeiro semestre de 1990, procurando analisar a postura da administração e, ao mesmo tempo, entender o discurso existente sobre educação nestes espaços de participação, na medida em que este tema também será analisado por esta pesquisa. Inicialmente apresentaremos os aspectos comuns a estas reuniões, para depois analisarmos de forma comparativa algumas práticas das mesmas.

Estas reuniões plenárias foram convocadas pelas comissões pró-CPs para a avaliação da atuação da prefeitura em suas respectivas regiões administrativas.

No início de cada reunião, logo na entrada, cada participante assinava uma lista de presença e recebia uma fotocópia contendo o plano de obras da prefeitura na região, mostrando o andamento das obras de cada secretaria. Também era feita a chamada dos bairros representados na reunião.

A mesa era composta pelo representante da comissão pró-CP da região, prefeito, secretários ou assessores que os representam e o administrador regional.

Estas reuniões eram divididas em duas partes: uma primeira a qual se discutia a questão dos CPs (sua composição, caráter e objetivos); a outra, se abordava as obras da região propriamente ditas.

A primeira parte da reunião iniciava com a mostra de um vídeo, produzido pela assessoria de assuntos para a participação, que

apresentava os CPs e suas principais características e questões sobre sua implantação. Em seguida era dada a palavra para o assessor de assuntos de participação, como também para representantes de comissões pró-CPs de outras regiões que reforçavam as discussões sobre os CPs.

A segunda parte da reunião começava com um relato das obras realizadas, em andamento ou canceladas, feito pelas autoridades presentes, seguindo o conteúdo da fotocópia distribuída na entrada.

Feito o relato de todas as áreas presentes (educação - saúde - obras - transporte - cultura), a palavra era passada à população para os seus questionamentos. Após a resposta dada pela administração, ouvia-se a fala do prefeito, finalizando assim a reunião.

Pela estrutura de reunião, percebe-se que existiu uma predominância da palavra da administração sobre a da população, ficando esta como ouvinte de justificativas. Foi possível verificar também que, apesar desta estrutura, a população conseguia colocar certos questionamentos, como verificaremos mais adiante, que invertiam a relação entre prefeitura e população, obrigando a administração a rever decisões tomadas.

A seguir passamos a relatar os aspectos mais específicos das duas reuniões plenárias observadas no primeiro semestre de 1990, nas ARs 5 e 4 respectivamente.

A reunião plenária da AR-5 foi realizada em um salão paroquial de uma igreja católica, com boa infra-estrutura (amplo espaço coberto, cadeira em número suficiente, equipamento de som e vídeo), contando com um baixo número de populares presentes (por

volta de 50 pessoas) que variou um pouco no decorrer da reunião. Também foram poucos os bairros representados, estando ausentes principalmente aqueles mais distantes da região.

A mesa foi composta pelos seguintes membros: um representante da comissão pró-CP da AR-5 que coordenou toda a reunião, o prefeito, o secretário de finanças, o secretário dos transportes, 2 vereadores do PT, assessores da secretaria da saúde, da educação, da cultura, de obras, da promoção social, como também o administrador regional.

A primeira parte da reunião ocorreu conforme o descrito anteriormente (vídeo, relatos e questões sobre os CPs). Foram poucas as perguntas feitas pelo público, sendo que os próprios representantes das comissões pró-CPs, foram os que mais se manifestaram sobre o assunto, reforçando a necessidade de maior participação popular na formação dos CPs.

A segunda parte da reunião foi reservada para uma avaliação do programa de obras da região. Inicialmente foi dada a palavra aos assessores das diversas secretarias representadas, os quais fizeram um relato baseado na fotocópia, anteriormente distribuída, sobre o andamento das obras de suas áreas, limitando-se a justificar a não realização ou atraso dessas obras. Já os dois secretários presentes usaram a palavra para uma esplanção do estado geral de suas secretarias e das dificuldades encontradas para a realização das obras programadas.

No que se refere à educação especificamente, a fala da assessora da secretaria responsável por esta área limitou-se ao relato das obras, não se referindo a nenhum outro aspecto pedagógico.

A única pergunta da população sobre esta área foi a respeito de uma reforma, mal acabada, em uma escola pertencente à rede estadual. A pessoa queria saber se a prefeitura não poderia intervir nesse assunto. A resposta foi a de que a comissão de ensino da região poderia discutir esse problema, aproveitando para pedir a todos maior participação nessa comissão ¹¹⁷.

O clima da plenária se alterou quando um popular questionou o tamanho de um aterro, realizado nas obras do córrego Piçarrão, insinuando a possibilidade de favorecimento de pessoas nessa empreitada. Os assessores não souberam responder a colocação feita.

O último a falar foi o prefeito que refutou a insinuação, alegando que caso não houvesse um motivo técnico para o tamanho do aterro, seria aberto um inquérito administrativo para apurar responsabilidades e que a população poderia esperar uma resposta da prefeitura sobre esse assunto. Nesse momento pudemos perceber que a voz da população obriga a administração a rever suas decisões, pois a falta de respostas, como foi o caso, inverte as relações entre o Estado, que possuía até então o poder da palavra, e a população, que assistia de forma passiva às justificativas da administração.

Continuando a sua fala, o prefeito fez uma análise dos motivos que inviabilizaram a realização da maioria das obras da cidade apontando a não aprovação do aumento do IPTU¹²⁰, como a grande

¹¹⁷ A comissão de ensino a que se referiu a assessora da SME não existia legalmente. Foi uma tentativa de alguns representantes da região de criar uma comissão de ensino ligada ao CP da região, como verificaremos mais adiante.

¹²⁰ A prefeitura propôs no ano de 1990 o aumento escalonado e atualizado do IPTU, elevando este imposto em vários casos a índices acima de dois mil por cento, gerando uma reação da população. A OAB/Campinas liderou um movimento contra o aumento

causa pelo não cumprimento do programa de obras. Explicou que a não aprovação deste imposto foi causada pela resistência dos "ricos", moradores de bairros com boa infra-estrutura, e que a consequência foi a inviabilização das obras necessárias nos bairros periféricos onde a grande maioria é pobre. Finalizou a sua fala dizendo que os ricos possuem rede de televisão e jornais para ludibriarem a população e que a prefeitura tinha os CPs para esclarecê-la. O prefeito, ao se colocar como defensor dos "pobres", buscou legitimar sua administração, na medida em que culpava genericamente os "ricos" pelos atrasos nas obras, mostrando um sentimento de posse dos CPs pela prefeitura, ao colocá-lo como um órgão de divulgação dos programas da administração municipal.

A reunião plenária da AR-4 foi realizada em um pátio coberto de uma escola estadual. Apesar de amplo e com cadeiras suficientes, teve problema com o barulho, pois, por falhas técnicas, não foi possível a utilização do equipamento de som, como também a apresentação do vídeo.

Inicialmente foi grande a participação nesta reunião, mais ou menos 100 pessoas, número que se reduziu pela metade ao ser anunciada a ausência do prefeito, com as pessoas se retirando do local.

A mesa foi composta pelo secretário dos transportes, dois vereadores do PT, assessores da secretaria da educação, da cultura, de obras, como também o administrador regional e o representante da comissão pró CP da AR-4, que coordenou a reunião.

Semelhante à AR-5, foram poucas as questões levantadas na

primeira parte da reunião, quando se falou dos CPs. A falta de interesse da população sobre a formação dos CPs demonstra que esta participava mais para reivindicar, do que para se organizar, ou mesmo construir os CPs.

Na segunda parte, voltaram a repetir-se as justificativas técnico-financeiras para a não realização de obras na região.

Foi bastante tenso o clima da reunião, com algumas interrupções durante a fala dos assessores e a do secretário, ora por parte da população, ora por parte da mesa, que manifestavam suas preocupações pela ausência do prefeito.

Uma pessoa questionou porque o prefeito não mandou um representante para substituí-lo. A resposta veio do sub-prefeito de Barão Geraldo, dizendo que todos os que estavam na mesa eram, naquele momento, responsáveis por suas secretarias.

Foi questionado também a mudança de prioridades de obras sem consulta prévia à comissão pró-CP da região. Não houve resposta da mesa.

Outro popular questionou a troca de secretário da prefeitura, mostrando que estas mudanças causavam mais atrasos nos programas da administração, como o caso das urbanizações das favelas que novamente estava sendo discutido pelo novo secretário. A mesa não se manifestou sobre o assunto.

Nesse momento já podemos perceber alguns transtornos causados pela constante troca de secretários, fruto das divergências políticas entre prefeito e o Partido.

Foram feitas duas perguntas para a assessora da secretaria da educação: uma primeira foi sobre o não cumprimento da promessa de

construção de uma creche na região. A resposta da administração foi a de que a prefeitura estava tendo dificuldades para encontrar um terreno adequado para a construção de um Centro Infantil que abrigasse, além da creche, também uma pré-escola.

Outra dúvida da população se relacionava a possibilidade da prefeitura de intervir na escola estadual em seu aspecto pedagógico, referindo-se à postura de alguns diretores e professores, como também em seus aspectos físicos como manutenção dessas escolas. A resposta dada pela assessora foi a de que nessas escolas existiam os Conselhos de Escola e que a população não sabia utilizar-se desse órgão, criticando a atuação dos pais nesses conselhos. Estas respostas não agradaram a população que tentou retrucar, mas houve a interferência da mesa com novas questões de outras áreas.

Para podermos fazer uma análise comparativa dessas duas reuniões plenárias, vamos conhecer um pouco da história e das diferenças entre essas duas regiões.

A AR-5 é composta por bairros operários formados no início da década de setenta, possuindo assim uma infra-estrutura desenvolvida. Por abranger uma extensa área, existe a periferia da periferia, ou seja, dentro da mesma região existem bairros considerados melhores, mais 'ricos', e também aqueles considerados distantes, onde a favela predomina na paisagem. Os coordenadores do CP são moradores do chamado centro da AR, com pouca participação dos moradores de bairros mais afastados.

Por sua vez, os bairros que integram a AR-4 são de formação mais recente, início da década de oitenta e possuem uma infra-estrutura precária, ocorrendo maior homogeneidade entre os

moradores, principalmente quando se trata de reivindicações por equipamentos ou bens de serviço que melhorem as condições de vida da AR como um todo.

Apesar da semelhança dos temas discutidos nessas plenárias, semelhança esta gerada pelo fato de terem sido organizadas a partir do mesmo órgão de coordenação dos CPs, existiram diferenças nas discussões. Por exemplo: enquanto na AR-5 foi feito o pedido para o alargamento de uma avenida de acesso ao bairro, na AR-4 foi pedido o asfalto das avenidas e ruas por onde passavam os ônibus.

Outro exemplo foi o problema dos favelados, tratados na AR-5 como um problema a parte, que teria que ser resolvido entre o "grupo" de favelados e a administração. Já na AR-4, a reivindicação dos moradores da favela foi exposta e discutida em plenária. O clima presente na reunião da AR-5 era o de cobrança da administração municipal. O que pudemos perceber na reunião da AR-4 foi a manifestação reivindicatória de Movimentos Populares Urbanos, com faixas e cartazes.

A administração municipal ficou, pelo seu lado, nestas duas reuniões numa atitude defensiva, apontando o não aumento do IFTU, como a grande justificativa para a não realização dos programas elaborados no ano anterior.

Enfim, podemos verificar que, nesse período, os CPs foram considerados pela população mais um canal de comunicação entre estes e a administração municipal, e não um canal institucional de participação como imaginavam seus idealizadores. Pois, como nos mostra Gohn, se os CPs "não fazem parte do corpo das instituições governamentais", se não pretendem estar acima dos poderes

instituídos", resta-nos perguntar "qual o seu poder efetivo?".¹²¹

Esta situação de incertezas levou a uma desmobilização dos CPs, verificada pelo número de ARs que conseguiram eleger uma coordenação para os seus respectivos CPs. Das 17 comissões provisórias existentes em 1989, somente 6 conseguiram eleger suas coordenadorias, até o mês de agosto de 1991. Em algumas ARs, como nos informou o assessor de assuntos de participação, era grande a dificuldade de manter a comissão provisória funcionando. Mesmo nestas regiões é preciso se questionar até que ponto a organização dos CPs não são um reflexo dos MS anteriormente organizados nestas regiões.

Um outro aspecto a ressaltar sobre os CPs relaciona-se ao seu relativo valor educativo. A população que participa destes órgãos tem a possibilidade de conhecer a dinâmica da política administrativa do município, na medida em que discute o relacionamento entre os poderes legislativo e executivo e seus trâmites burocráticos para a aprovação do orçamento ou a implantação de novas linhas de ônibus, ou mesmo a escolha do terreno para a construção de uma creche. Ao mesmo tempo a população vai tomando consciência de certas relações político-partidárias entre as lideranças populares e a administração.

O caráter relativo desta aprendizagem está relacionado à presença majoritária nestas estruturas participativas de pessoas ligadas a somente um partido político, homogeneizando o discurso presente nos CPs, o que limita o debate e a confrontação de idéias que, ao nosso ver, enriqueceria em muito a educação democrática de seus participantes.

A experiência de CPs na cidade

¹²¹ GOHN, M.G.M. "Ainda os Conselhos Populares" in **Folha de São Paulo** 31/03/89

de Campinas mostrou-nos que existe ainda muita resistênciã para a sua real implantação, tanto em relação às instituições de poder local já constituídas, como por aquelas presentes entre as próprias organizações de moradores que disputam a hegemonia entre as camadas populares.

5. ESTRUTURAS PARTICIPATIVAS NA AREA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

Nesta parte do trabalho analisaremos o processo de discussão e aprovação da lei de regulamentação dos Conselhos de Escola na cidade de Campinas, durante a gestão petista (1989 à 1991).

Conforme observamos nos capítulos anteriores, nos últimos anos ocorreu, no Brasil, um 'movimento participativo' que teve seus reflexos nas diferentes áreas do poder local. Interessa-nos, neste momento, conhecer como este 'movimento histórico' esteve presente na área da educação e quais suas interferências no que se refere a alterações na estrutura do aparelho escolar.

Segundo Ezpeleta e Rockwell, "as relações entre o movimento social e a escola não acontecem automaticamente, pois nem a escola é produto previsível, reflexo do sistema de dominação, nem é entidade alheia ao movimento social, desempenhando em qualquer circunstância sua função específica, sem ser atingida pela história"¹²².

Estamos entendendo a escola como uma construção social, que se produz através da interferência de diferentes agentes sociais. Por isso, esta pesquisa buscou captar a ação do Estado, enquanto um dos construtores da realidade escolar.

Neste sentido, concordamos com as autoras quando afirmam que "um dos lugares privilegiados do encontro entre o Estado e as classes subalternas é a Escola. Este é um espaço especial com relação a outros onde se dá também tal encontro. Especial, porque para a

¹²² EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*
op. cit, p.73.

escola convergem interesses de ambas as partes¹²³.

Verificar este encontro é um dos objetivos desta pesquisa. Avancine (1990) nos alerta que "para um estudo atualizado e aprofundado sobre a questão da participação popular na escola é aconselhável a pesquisa exatamente onde as duas vertentes - a mobilização autônoma da população e a iniciativa institucional estatal - se encontram pois, é ali, no entrecruzamento das diversas variáveis que compõem cada um desses campos, que se podem dar as mais ricas e complexas situações de interesse para esta investigação"¹²⁴

Ao nosso ver, o Conselho de Escola é um destes locais privilegiados para o 'encontro' entre o Estado e a sociedade civil.

A pertinência de um estudo desta natureza é real se enxergarmos, na formação de estruturas participativas, um possível espaço de conflito social, no qual diferentes grupos se defrontam para fazer valer os seus interesses. Assim, sua criação pode revelar uma nova possibilidade de participação popular na escola.

Pesquisando sobre a participação popular na Escola, Avancine (1992) mostra-nos a importância destes espaços participativos. Segundo este autor, "a permanência de grupos relativamente politizados de mães, e cada vez mais de alunos, nos órgãos colegiados, ao longo de alguns anos, é o maior indicador do crédito que depositam nas potencialidades da Escola e daquele mecanismo participativo. Os conselheiros são, inclusive, em geral concordes no reconhecimento da possibilidade de crescimento pessoal

¹²³ Idem, p.56

¹²⁴ AVANCINE, Sergio Luis **Daqui Ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública** São Paulo, PUC/SP, Tese de Mestrado, 1990, p.9

no decorrer do processo de abertura a uma participação mais ampla propiciada pelo órgão colegiado¹²⁵.

Nossa análise do processo de implantação de estruturas participativas na SME- Campinas dar-se-á em dois níveis: num primeiro nível, compreende as ações mais amplas da secretaria, relacionadas à participação; num segundo nível, corresponde às ações da Assessoria de Assuntos Comunitários, a qual realizou o trabalho específico de discussão e implementação dos CEs. Este nível será analisado de forma mais aprofundada.

Esta parte do trabalho está dividida em três capítulos, a saber: no primeiro retomamos algumas experiências históricas de participação popular na área da educação em Campinas, referentes à gestão anterior à petista. No segundo analisaremos as ações da Secretaria, apresentando as políticas, as reformas e os projetos da SME, que objetivavam a democratização da rede municipal de ensino.

No terceiro analisaremos o processo de implantação do C.E., propriamente dito, desde sua aprovação na lei orgânica do município até a sua regulamentação em outubro de 1991. Paralelamente será feito o acompanhando do desenvolvimento dos trabalhos da Assessoria de Assuntos Comunitários da SME, neste período.

¹²⁵ AVANCINE, S.L. "Conselho de Escola em São Paulo: etnografia da participação de pais de alunos" in **Série Idéias** São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 12, 1992

5.1 EXPERIÊNCIAS PARTICIPATIVAS EM CAMPINAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO

A participação na escola não acontece de forma imediata ou mesmo instantânea, mas é produto de uma construção histórica, como evidenciamos nos capítulos anteriores. Nesse sentido, torna-se fundamental resgatarmos algumas experiências participativas vivenciadas pela população de Campinas, na área da educação. Para atingirmos este objetivo. Neste capítulo nos preocuparemos em analisar, ainda que de forma geral, alguns acontecimentos importantes da gestão anterior à que ora estamos focalizando sobre a formação de estruturas participativas em educação. Caracterizaremos parte do processo participativo, e não sua análise aprofundada, de forma a não nos desviarmos dos objetivos maiores deste trabalho.

Assim, apresentaremos as ações da SME em relação à participação popular e alguns de seus resultados, buscando elementos que possam nos auxiliar na compreensão do processo participativo na área da educação.

5.1.1 PROPOSTAS PARTICIPATIVAS

A administração municipal, durante o período de 1983 a 1989, foi governada inicialmente pelo PMDB, passando, com a criação do novo partido, ao PSDB.¹²⁶

A proposta desse governo era a de governar para a maioria da população, sendo que, para que isso ocorresse, deveria ser alcançada "a mais ampla participação popular, aproximando a administração das famílias".¹²⁷

Através de algumas diretrizes básicas, extraídas do programa de governo em questão, podemos entender o sentido que se desejava dar à participação popular: "a) a participação popular entendida como meio para mobilizar, organizar e conscientizar a comunidade. A proposta ressalta que a participação deverá ser efetivada através de fóruns e debates, conselhos e comissões comunitárias nas regiões das administrações regionais, além de outros. b) descentralização do poder decisório, através das administrações regionais. Nessa linha, 'os setores que mantêm contato direto com a população terão aumentado o seu poder decisório, de forma que as solicitações das pessoas sejam resolvidas mais rapidamente' ".¹²⁸

Na área da educação, estas diretrizes foram operacionalizadas através da "redefinição do papel das Associações de

¹²⁶ Esta mudança foi decorrente da filiação do então prefeito ao PSDB.

¹²⁷ PESSOA, E. **PLANIFICAÇÃO: a opção pelas classes populares** Campinas/SP ; Papirus, 1988, p.143

¹²⁸ Idem p.143-4

Pais e Mestres" bem como da discussão de "outras formas de organizações, como Conselho de Pais, Conselho de Bairro, além da APM".¹²⁹

No primeiro ano de gestão, 1983, os trabalhos da SME sobre participação limitaram-se aos profissionais da rede municipal de ensino. Um momento marcante deste início de trabalho foi a realização de um seminário que tinha por objetivo levantar propostas de ação da SME em relação ao tema. Este seminário, segundo nos informou a ex-assessora de projetos comunitários da SME, não alcançou os resultados esperados, pois "era grande a resistência dos diretores, professores e funcionários em relação à participação dos pais"¹³⁰.

Após esta experiência, foi criada em 1983 na SME a Assessoria de Projetos Comunitários¹³¹. O 'surgimento' desta Assessoria deveu-se ao esforço de alguns profissionais (técnicos da SME), preocupados em organizar e dinamizar os trabalhos sobre a participação. Esta Assessoria possuía um caráter extra-oficial. Apesar do apoio dado pelo Secretário¹³² a essa iniciativa, vários problemas surgiram para o desenvolvimento dos trabalhos na mesma, pois muitas escolas e órgãos da administração municipal questionavam sua legitimidade.

Superando muitas destas dificuldades, a Assessoria de

¹²⁹ Idem p.148

¹³⁰ Entrevista concedida ao pesquisador em 16/03/92

¹³¹ A A.P.C. era composta por uma Pedagoga e uma Assistente Social, ambas funcionárias de carreira da Prefeitura

¹³² O Secretário Municipal durante esse período foi o professor Enildo Pessoa, docente da Faculdade de Serviço Social-PUCC

Projetos Comunitários teve papel importante tanto na implantação de propostas participativas como também na sistematização dos trabalhos sobre participação. No ano de 1986, com a reforma administrativa promovida pelo governo municipal, foi criado o Departamento Pedagógico. A chefia deste departamento foi assumida, a convite do Secretário, pela professora encarregada da Assessoria de Projetos Comunitários, sendo transferidos também os trabalhos de participação para aquele órgão. Segundo esta professora, sua mudança para este novo departamento teve um saldo positivo, pois passaram a ter um poder efetivo em relação às escolas. Por outro lado, ela alega que, com a ampliação de suas atribuições, ocorreu um acúmulo de trabalho, diminuindo, desta forma, o tempo disponível com trabalhos para a participação.

Outra ajuda para a implantação de propostas participativas veio da universidade, através de um convênio firmado entre a SME e a Faculdade de Serviço Social da PUCC, que teve início no ano de 1984, com o trabalho de 'pesquisa-ação' intitulado "A Dinamização e Integração das APMs com o Contexto Sócio-Econômico-Cultural da Comunidade". Este trabalho visava subsidiar a SME em relação aos trabalhos junto aos pais de alunos.

Podemos perceber, através das leituras de documentos do período, a constante presença desse projeto nos trabalhos desenvolvidos pela SME, sendo significativa a ação das estagiárias ligadas a esta pesquisa, no desenvolvimento de diferentes trabalhos junto às escolas e sua população.

No ano de 1984, a Assessoria de Projetos Comunitários promoveu dois encontros das diretorias executivas das APMs.

No último encontro foi proposta a formação de um Conselho Central das APMs que reuniria representantes de pais e funcionários¹³³, pertencentes à diretoria executiva da APM, eleitos em cada administração regional da cidade. Este órgão teria caráter consultivo e seu "principal objetivo" seria o fortalecimento das APMs. Marcado por um grande incentivo da SME, foi eleito o primeiro Conselho Central das APMs, no dia 08/08/85. Este Conselho manteve um relacionamento direto com a Assessoria de Projetos Comunitários que garantia o apoio necessário para o desenvolvimento de seus trabalhos.

Criado de forma extra-oficial, o Conselho Central das APMs também sofreu as conseqüências da ilegalidade, como também o atrelamento inevitável à SME, pela total falta de estrutura própria, como poderemos ver a seguir.

O trabalho desenvolvido pelo Conselho Central das APMs passou por diferentes momentos.

Num primeiro momento, durante o ano de 1985, este órgão colegiado preocupou-se com questões ligadas a problemas estruturais da escola. Segundo a avaliação da SME, este Conselho acabou ficando preso em cima de lutas reivindicatórias imediatas, tendo muitos altos e baixos na questão da participação, conforme relatou um membro do Conselho: " Não conseguimos atingir, com os representantes o verdadeiro sentido da representatividade, eles participavam mas não voltavam às suas bases"¹³⁴. Cita-se como exemplo destas lutas

¹³³ Na categoria "funcionários" foram considerados os diretores, professores, escriturários, merendeiras e guardas.

¹³⁴ Campinas-SME "Análise do trabalho com o Conselho Central", 1987

reivindicatórias a conquista de verba para material de limpeza das escolas.

O ano de 1986 caracterizou-se pela luta da legalização da participação popular na área da Educação, sendo que o Conselho Central teve uma participação ativa neste processo.

Uma primeira proposta neste sentido foi elaborada pelo vereador Ricardo Galleta (PT), no mês de fevereiro, o qual propôs a formação de Conselho de Escola com caráter deliberativo nas escolas da rede municipal de ensino¹³⁵. Esta proposta foi duramente criticada pela Assessoria de Projetos Comunitários, pois para esta Assessoria não se tratava da criação de mais um "órgão burocrático", mas sim "fazer cumprir os já existentes", no caso as APMs¹³⁶.

No mês de março, o mesmo vereador citado acima protocolou na Câmara Municipal outro Projeto no qual propôs a criação de um Conselho Municipal de Educação, também com caráter deliberativo¹³⁷. Estes projetos acabaram não sendo aprovados pela Câmara Municipal naquela ocasião.

A questão da institucionalização tomou cada vez mais espaço nas reuniões do Conselho Central das APMs, o qual chegou a encaminhar ao Prefeito, no mês de maio de 1986, minutas de Projetos de Lei, propondo a sua legalização, como também a das APMs. Nestas propostas, estes órgãos passariam a ter um caráter deliberativo.

¹³⁵ Campinas-Câmara Municipal-Projeto de Lei 28/86 -
13/02/86

¹³⁶ Campinas-SME Doc. "Conselho de Escola - Projetos de Lei"
s/d.

¹³⁷ Campinas-Câmara Municipal-Projeto de Lei 60/86 -
17/03/86.

A Administração Municipal não só encampou a proposta de institucionalização como também buscou "ampliar" as propostas de participação popular através de decretos-leis. Um primeiro se referia à institucionalização do Conselho Central das APMs e um segundo que criava os Conselhos de Escola, só que nesta nova proposta, o Conselho seria eleito pelos membros das APMs¹³⁸.

Estas novas tentativas também foram frustradas, pois não foram aprovadas pela Câmara Municipal.

O terceiro e último momento dos Conselhos Centrais das APMs pode ser caracterizado como o da conscientização, marcado pela retomada do trabalho de fortalecimento das APMs, através da conscientização de pais e professores, da necessidade de ultrapassar as questões "reivindicatórias" para questões pedagógicas. Este momento, iniciado no ano de 1987, durou até a mudança do então prefeito e a desativação do Conselho Central das APMs.

Segundo a ex-assessora de projetos comunitários, "na grande maioria das ações do Conselho Central, não se conseguiu nada. Teve-se muito trabalho, propôs-se equipes de reformas, estatuto, etc, mas tudo isso ficou parado"¹³⁹.

Em sua opinião, a prefeitura limitou o trabalho do Conselho Central das APMs, na medida em que não deu o devido apoio em relação a algumas propostas de trabalho participativo elaboradas pelo Conselho, como por exemplo o não reconhecimento do Conselho Executivo, órgão de trabalho do Conselho Central, por parte de diferentes secretarias municipais. A questão da cooptação de membros

¹³⁸ Campinas-Minuta de Decreto-Lei - Art.4 - 08/08/86.

¹³⁹ Idem a nota de rodapé nº130



do Conselho, por parte da prefeitura, também foi apontada como forma de "esfriar" a participação.

Para esta assessora houve um recuo da prefeitura justamente quando o Conselho Central começava a tomar força. Neste sentido, notamos a total dependência desse órgão em relação à administração municipal.

Percebemos que o Estado ao mesmo tempo em que induziu a participação popular, através da criação de órgãos participativos, buscou o seu controle, conforme suas necessidades políticas presentes (Jacobi, 1989 e Gohn, 1991).

Sua fragilidade institucional bem como a fragmentação do apoio de suas "bases", tanto partidárias como aquelas diretamente atingidas pelas suas ações (professores, pais, alunos), favoreceram o domínio do governo municipal sobre este órgão participativo.

Todos estes obstáculos acabaram desmotivando os participantes, que não viram seus trabalhos produzirem nenhum resultado. A perspectiva desmobilizadora ocorreram tanto no âmbito interno como no âmbito externo da SME.

A desmotivação não foi gerada, pelo que pudemos notar, simplesmente pela falta de resultados do trabalho, mas pela falta de conhecimentos, por parte de alguns agentes sociais, sobre a dinâmica política existente no processo participativo.

Neste sentido, é importante citarmos a fala da ex-assessora de projetos comunitários: "posso dizer que fomos 'inocente útil' em várias questões. Fazíamos pelo bom senso. Faltava uma compreensão maior do que estava acontecendo"¹⁴⁰. Segundo esta professora, mesmo

¹⁴⁰ Idem a nota de rodapé nº 130

com o acompanhamento de uma assessoria¹⁴¹, era difícil acompanhar a dinâmica de todo o processo político-participativo. Para a assistente social, também responsável pela Assessoria de Projetos Comunitários, "até certo ponto você avança na participação. Vai pela vontade de que a coisa ande. Depois você recua em função das 'coisas ocultas', coisas políticas". Quando foi perguntado-lhe se participaria do projeto de implantação do C.E. da nova gestão, ela respondeu que "eu não acredito mais que se concretize. A classe política prejudica, pois sempre vai dar uma puxada"¹⁴².

Esta desilusão, a respeito do processo participativo, também pudemos verificar na fala de alguns professores em reuniões mais recentes, indicando que, se por um lado, estes agentes tiveram uma aprendizagem sobre os diferentes fatores que influenciaram o processo de formação de estruturas participativas, por outro, criaram uma certa imagem desanimadora sobre suas possibilidades de concretização. Para nós, não importa 'medir' a abrangência dessa 'imagem', mas sim registrarmos sua presença nas discussões sobre a participação na S.M.E..

Em relação ao trabalho desenvolvido pela SME junto às APMs, podemos caracterizá-lo através de alguns momentos marcantes.

Inicialmente a SME trabalhou com os elementos internos da escola (diretores, professores, supervisores e assistente pedagógico). Buscava-se, junto a estes profissionais, formas de implementação da proposta de participação da Secretaria.

¹⁴¹ Esta se referiu assessoria da professora Maria Nilde Macelani

¹⁴² Idem a nota de rodapé nº130

Em 1984, através de uma avaliação, foi visto que a SME havia trabalhado somente com uma "parte dos elementos envolvidos no processo educacional" (grifo do autor)¹⁴³. A partir desta constatação, o trabalho passou a incentivar mais a participação dos pais, no processo educacional das escolas.

Ficou constatado que, nas reuniões realizadas nas escolas, até aquele momento, era bastante enfatizado a relação professor/aluno, e, em contra partida, a participação dos pais era vista somente no aspecto da reivindicação administrativa.

No segundo semestre de 1986, o trabalho da SME junto aos pais toma um novo rumo: "a Educação não poderia ser mais analisada de maneira isolada, e sim de forma integral, considerando-se a vida na escola e também fora dela"¹⁴⁴.

Com base nos estudos de Gadotti¹⁴⁵, a SME passou a falar em uma dicotomização entre o que se aprendia dentro da escola e o que se aprendia fora dela. A questão da dicotomia passou a ser o eixo central dos trabalhos da Secretaria, até o final daquela gestão.

Nas reuniões realizadas entre a SME e APMS, discutia-se a necessidade de conscientização de professores e pais de alunos com a finalidade de unir a educação escolar com a recebida em casa, "casamento" este que deveria se dar através da participação dos pais nas atividades das escolas.

Sobre todo este trabalho de participação realizado na rede

¹⁴³ Campinas-SME Doc. "Participação dos Pais no Processo Educacional-1987-p.1.

¹⁴⁴ Idem-p.2.

¹⁴⁵ GADOTTI, M. **concepção dialética de Educação** São Paulo, Cortez, 1984

municipal de ensino, os próprios agentes da SME reconheceram que: "levamos três anos e meio para definir com bastante clareza, que a participação dos pais é na linha pedagógica"¹⁴⁶. Esta fala nos mostra que existiu, neste período, uma aprendizagem, por parte daqueles que participaram deste processo, em relação a diferentes significados da participação popular na área da Educação. Aprendizagem esta precária e fragmentária, pois não chegou a existir uma noção do todo político que envolve a participação popular na escola.

É evidente que várias questões sobre o processo participativo não foram resolvidas. Tomemos como exemplo os conflitos entre os professores e os pais, em que os primeiros criticavam os últimos por se posicionarem como os "donos" das escolas e, por sua vez, os pais criticavam os professores por não os tratarem com o devido respeito.

Todos estes conflitos estão presentes ainda hoje nas escolas municipais, como poderemos observar mais adiante.

O último acontecimento importante nesta gestão foi a realização do I FORUM DE DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO, ocorrido em julho de 1988, com o tema: "Democratização do Ensino Público: Conflitos e Caminhos". Este foi um importante momento de reflexão e análise da rede municipal de ensino. Nele foram levantadas questões e propostas em relação aos aspectos de infra-estrutura, pedagógicos, administrativos, curriculares, metodológicos, enfim, sobre os pontos de maior conflito existentes nas escolas municipais.

Em relação à forma de gestão da unidade escolar surgiram

¹⁴⁶ Campinas-SME-Ata de Reunião-19/11/86-Parque Fazendinha-p.25.

diferentes posturas. Para uns, o diretor deveria ser o único responsável pela organização da escola, já para outros, era preciso dar maior importância à participação da comunidade (professores, pais, funcionários e alunos), na definição dos rumos da unidade escolar. Apesar destas divergentes posturas, todos os educadores concordaram que, "diante da precariedade das condições de trabalho, de falta de espaço, de pessoal, de material, de cursos, etc., fica evidente a necessidade: 1) de se rever a organização da S.M.E. e da Unidade Escolar, tendo em vista o atual excesso de burocracia, falta de verbas para a educação e melhor aplicação da mesma, o que muitas vezes emperra o trabalho. 2) de se rever o sentido da administração pública num contexto social mais amplo, a fim de se redefinir o papel da escola, e o trabalho dos profissionais envolvidos."¹⁴⁷

Foi proposto neste I Fórum a formação do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos de Escola. Em relação a este último, surgiram novas divergências quanto a sua competência, conforme podemos observar pelas propostas apresentadas na plenária final: " - Conselho de Escola soberano e deliberativo; - Conselho de Escola soberano e deliberativo, nos moldes do Estado, quanto ao número de representantes; - Conselho de Escola participante e ativo, com poder consultivo; - Conselho de Escola atuante e consultivo."¹⁴⁸

Outra proposta feita para democratização da estrutura da SME relacionava-se ao "planejamento escolar" que deveria ser realizado com a participação de todas as pessoas envolvidas com a

¹⁴⁷ Campinas-SME I FÓRUM DE DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS 1988, p13

¹⁴⁸ Idem, p.16

Unidade Escolar.

Apesar da importância desse evento, muitas foram as dificuldades para a divulgação de seus resultados, conforme apontadas pela comissão organizadora: "Após o término do Fórum, esse grupo deparou-se com grandes dificuldades para a realização do trabalho que lhe coube, tais como: - a impossibilidade de dispensa dos elementos de suas respectivas funções, por falta de substitutas; - a não existência de verbas para o pagamento de reuniões fora de horário de trabalho; - a falta de dias no calendário que possibilitassem momentos de discussão na unidade escolar do trabalho que estava sendo realizado."¹⁴⁹

Nesse I Fórum, conforme pudemos observar acima, expressaram-se as várias tendências pedagógicas e políticas presentes na rede municipal de ensino. Todo este debate acabou sendo de certa forma resgatado pela gestão posterior, como poderemos ver a seguir.

Cabe ressaltar que esta gestão foi constantemente lembrada por diferentes professores da rede municipal de ensino como aquela que possibilitou uma grande abertura na SME. Segundo a professora Iara, Secretária Municipal da Educação no período de março à outubro de 1991, o professor Enildo deu uma abertura nunca vista até então na SME, comparando-se sua atuação aos secretários anteriores, classificados como "secretários de gabinete". Para ela, "esta gestão fez com que as nossas cabeças balançassem"¹⁵⁰. Na opinião da professora Juraci, chefe da Divisão de Orientação Pedagógica, "o

¹⁴⁹ Idem, p.03

¹⁵⁰ Entrevista concedida ao pesquisador em 12/08/92.

professor Enildo plantou a sementinha da abertura e participação"¹⁵¹.

Sem tirar os méritos deste secretário pela forma 'aberta' como conduziu a sua gestão, nós não podemos esquecer que o processo de democratização da sociedade e dos aparelhos do Estado se realiza através de diferentes lutas levadas pelas camadas populares, além do esforço pessoal de certos governantes. Apesar de importante, este não é fator suficiente para a concretização de uma sociedade democrática, conforme analisamos anteriormente.

Enfim, esta análise limitou-se a pontuar alguns acontecimentos históricos importantes sobre a formação de estruturas participativas em Educação. Neste sentido, outros temas ficaram sem a devida análise, como por exemplo, questões sobre: as relações políticas presentes nos diferentes projetos de lei, a participação popular na área da Educação, a dificuldade da elaboração do conceito de participação dentro da própria SME como também junto à rede de ensino municipal, questões estas que esperamos dar conta no estudo referente à gestão petista na SME.

¹⁵¹ Entrevista concedida ao pesquisador em 09/03/93.

5.2 A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA GESTÃO PETISTA

As propostas de governo do PT para a cidade foram reunidas num documento intitulado "Teses do PT Para Governar Campinas". Apresentaremos a seguir os principais pontos das Teses para a área da educação.

Para os petistas a educação era vista como "um modo de vida, uma forma de percepção do mundo, uma maneira de pessoas relacionarem-se, um jeito de situar-se num ambiente, um posicionamento político perante a realidade". O objetivo básico do programa de governo era o de "implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condição para combater a evasão escolar e a repetência"¹⁵².

Nestas teses foi enfatizada a participação da comunidade para a efetivação de mudanças na educação da cidade. Assim, para os petistas, era preciso reverter "as discussões e decisões do gabinete para a escola (e o bairro), participação, para o PT, significa: a) a ocupação desse espaço pelos envolvidos direta ou indiretamente no processo (pais, alunos, professores, funcionários, especialistas, associações de bairros, e etc.). Só consideramos possível surgir novos tipos de relações (de participação) se as pessoas colocarem-se de fato como sujeitos (com poder de decisão) e não como objetos de manipulação". (...) "A estrutura escolar deve democratizar-se, para que seja possível vislumbrarmos mudanças".¹⁵³

Como podemos perceber, as relações de poder presentes na

¹⁵² TESES DO PT PARA GOVERNAR CAMPINAS 89/92 Campinas, 1988, p.41 (mimeo.) - Anexo nº 2

¹⁵³ Idem, p.42

escola eram preocupações constantes nas teses petistas.

Baseados nesses conceitos e pressupostos, foram arroladas algumas propostas sobre: 1) as relações escola - comunidade, 2) o acesso e permanência na escola, 3) o poder na escola, 4) as condições materiais, 5) o quadro profissional, 6) a metodologia de ensino, 7) creches e pré-escolas, 8) a educação dos deficientes físicos e mentais. Apesar de percebermos as relações entre esses diferentes itens, nos limitaremos à análise daqueles ligados diretamente à questão da gestão escolar.

Para os petistas a escola deveria ser o local "da mais ampla participação" da comunidade. Neste sentido, uma das propostas era fazer com que a escola fosse utilizada pela comunidade em seus períodos ociosos, como uma forma de reapropriação da população deste equipamento público.

No item sobre o poder na escola, este partido percebia a importância da alteração das relações de poder entre os diferentes órgãos e agentes envolvidos no processo educacional para a efetivação de mudanças, e se propõe "a) trabalhar no sentido da democratização do poder no interior da escola, viabilizando eleições diretas para diretor; b) criar o Conselho de Escola, que seja democrático e deliberativo, com a participação igualitária de professores, alunos, funcionários, pais, representantes de associações, etc.; c) mudar o local das decisões, que deixará de ser o gabinete do Secretário da Educação e passará a ser a escola, alterando a significação desta para a população"¹⁵⁴. Tais propostas, como podemos perceber, deveriam atingir diretamente as diferentes relações de poder presentes na

¹⁵⁴ Idem, p.43

escola.

A seguir analisaremos como os petistas buscaram implantar estas idéias.

Segundo o Secretário Municipal de Educação na gestão petista 89/91¹⁵⁵, não foi eleita uma prioridade mas sim várias, dado o "estado caótico" em que se encontrava a rede municipal de ensino. Para o mesmo, era preciso melhorar os prédios, a merenda, o nível de trabalho dos professores, antes de se falar em qualidade do ensino. Neste sentido foram iniciadas várias políticas ao mesmo tempo.

Em relação às 'Teses', ocorreram algumas modificações. Uma primeira foi em relação à utilização dos equipamentos educacionais pela população nos horários que estes estivessem ociosos. Segundo o secretário, à medida em que foram feitos contatos com os movimentos sociais, com a população organizada, estes equipamentos foram sendo abertos para festas, celebrações e atividades diversas. Os critérios para esta abertura eram o agendamento com antecedência e o compromisso, por parte dos responsáveis pelos eventos, da limpeza e da reorganização do local para a sua utilização pelos alunos.

No caso das Creches, a abertura foi mais restrita, somente as mães que tinham seus filhos matriculados poderiam requisitar o equipamento para uso coletivo. A justificativa era a de que a especificidade destes equipamentos (materiais mais frágeis, controle mais rigoroso com a higiene) não permitia que fossem abertos para a população em geral. Já, por parte das mães, existiria um maior

¹⁵⁵ O Secretário Municipal de Educação durante este período foi o professor Newton Antonio Pacciuli Bryan, professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, militante petista desde a sua fundação.

cuidado no uso do equipamento, segundo nos informou o secretário.

Uma outra alteração em relação às 'Teses' foi o abandono da luta por eleições para o cargo de Diretor. Para o secretário dois motivos básicos geraram essa mudança de postura. O primeiro relacionou-se à 'tradição' que existia em Campinas para o preenchimento do cargo de diretor. Era realizado um concurso de títulos entre os professores habilitados pertencentes ao quadro de magistério. Segundo o secretário, "a eleição não é uma condição sine qua non para a participação popular"¹⁵⁶. No seu entender, o importante era que a função fosse exercida com competência, pois o diretor não passaria de um executor de políticas provenientes de outras esferas administrativas. Nesse sentido, era necessária a modificação da forma do concurso de ingresso ao cargo de direção que, além da prova de títulos, deveriam ser acrescentadas a prova de conhecimentos específicos e a entrevista com especialistas da SME, como veio a ocorrer.

O segundo motivo para essa modificação de postura relacionou-se a uma negociação feita entre o secretário e as diretoras da rede, "os diretores aceitavam a idéia de Conselho de Escola deliberativo, no momento em que abrimos mão da eleição de diretores"¹⁵⁷.

Apesar de reconhecermos a importância dessa negociação para o encaminhamento das discussões em relação aos CEs, não concordamos com a postura do secretário em relação ao cargo de direção, pois esse é bastante influente na política interna da

¹⁵⁶ Entrevista concedida ao pesquisador em 13/08/92.

¹⁵⁷ Idem

Unidade Escolar (UE) e da SME, conforme poderemos ver mais adiante.

O início da gestão petista foi marcada pela participação dos professores. Em janeiro de 1989, foi retomada a comissão organizadora do I Fórum, ocorrido em julho de 1988 conforme relatado anteriormente. Essa comissão preparou um documento que serviu de base para o planejamento da rede municipal de ensino de 13 a 17 de fevereiro.

Podemos perceber que muitas das reivindicações feitas no I Fórum foram incorporadas nas políticas da SME, como por exemplo o "planejamento participativo".

O Planejamento da rede foi organizado de forma a permitir a participação de todos os educadores da rede municipal de ensino. Foram realizadas reuniões em todas as escolas da SME para a elaboração do Projeto Pedagógico de cada UE como também para o levantamento de sugestões para o funcionamento da rede. No último dia de planejamento foi realizada uma plenária que reuniu cerca de 1.500 trabalhadores da educação municipal que referendaram as sugestões sistematizadas por 14 Comissões Temáticas, formadas pelas 68 relatoras das escolas e especialistas da SME. Dessa plenária saíram as linhas de trabalho para o ano, segundo nos informou a chefe do departamento pedagógico, daquele período.

As decisões referendadas pela plenária abrangeram desde a discussão do Estatuto do Magistério, até a utilização do Museu Dinâmico, conforme podemos ver a seguir: "1ª) Estatuto; 2ª) Conselho de Representantes; 3ª) Cooperativa Escolar; 4ª) Museu Dinâmico; 5ª) Horário Pago (reuniões, trabalho docente, etc.); 6ª) I Congresso Municipal de Educação; 7ª) Participação em cursos; 8ª) Proposta de

Descentralização da SME.¹⁵⁸

No segundo semestre de 1989, houve uma avaliação do Projeto Pedagógico por parte da comissão formada pelos organizadores do planejamento, ocorrido no início do ano. Neste momento foram feitos novos encaminhamentos para a realização do I Congresso Municipal de Educação, que veio a ocorrer em fevereiro de 1990.

Neste I Congresso foram discutidas várias propostas para a SME, sendo que a tônica desse encontro foi a discussão do Projeto Pedagógico, como mostra uma longa matéria publicada no Jornal da Educação Nº 0¹⁵⁹. Enfatizou-se bastante a participação de todos. Colocou-se diferentes pontos sobre o significado dessa proposta para as escolas da rede municipal. A longa publicação do Jornal nº0 se fez necessária dado o grau de dúvidas em relação ao mesmo que surgiram no ano anterior.

Todo esse processo participativo foi importante para a implementação de projetos e reformas da SME, conforme analisaremos mais adiante. A seguir, apresentaremos as dimensões da rede municipal de ensino no início da gestão petista.

¹⁵⁸ Campinas-SME Boletim nº3 20/03/89

¹⁵⁹ Anexo nº3

5.3 CARACTERIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A rede municipal de ensino de Campinas no final de 1989, primeiro ano da gestão petista, era composta de 35 Escolas Municipais de Primeiro Grau - EMPGs - 1ª a 8ª séries e mais 24 classes de pré-escolas, abrigando 19.548 crianças; 23 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs - ensino pré-escolar, atendendo à faixa etária de 4 a 6 anos, com 7.560 crianças; 44 Centros Infantis - CIs - ensino pré-escolar, atendendo à faixa de 3 meses a 6 anos, com 5.005 crianças. Existia ainda o atendimento através da Fundação Municipal para Educação Comunitária, que será apresentada mais adiante, com 200 classes de suplência I, educação de jovens e adultos de 1ª a 4ª séries, atendendo 3.867 alunos, contando também com 215 classes de educação pré-escolar, na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, com 5.367 crianças¹⁴⁰.

Os CIs foram transferidos para a SME em fevereiro de 1989. Até então eram administrados pela Secretaria de Promoção Social. Esta transferência foi realizada, segundo assessores da Educação, como cumprimento às determinações da nova Constituição Federal que passou a garantir o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos. Esta transferência gerou várias polêmicas sobre o caráter destes equipamentos que até então eram considerados como equipamentos assistenciais para a população. Já com a mudança para a SME, foi valorizado o caráter educacional, o que significou, entre outras alterações, a introdução de um novo profissional em seu quadro de funcionários: o professor. Essas mudanças foram marcantes no processo

¹⁴⁰ Campinas-SME Jornal da Educação nº0, abril de 1990

de discussão e implantação dos Conselhos de Escola, como poderemos ver adiante.

Outra questão polêmica em relação à estrutura da SME estava ligada à questão da existência ou não da FUMEC. Esta fundação foi criada em 1987 para assumir as funções que até então estavam sendo preenchidas pelo MOBREAL, depois EDUCAR e finalmente pela Comissão Municipal de Educação. O presidente da FUMEC, estatutariamente, é o Secretário Municipal de Educação, e a presidência do Conselho Administrativo é do Secretário de Administração da prefeitura. Neste conselho estão representados os pais dos alunos, os alunos, SABs, Câmara Municipal, e chefias dos programas de pré-escola e supletivo.

Existiam duas formas para a criação de uma 'classe da FUMEC', como foram sendo chamadas, através de um abaixo assinado da população à SME, ou por pedidos, feitos pelas lideranças de bairro, aos vereadores, com os conhecidos apadrinhamentos políticos. Estas classes se caracterizavam pela precariedade, principalmente as classes de pré-escola que funcionavam em barracões cedidos por SABs e igrejas, ou em salas alugadas, sem as mínimas condições de estrutura e funcionamento. Os professores, contratados diretamente pela FUMEC, ganhavam um salário inferior aos professores da rede municipal de ensino. Em cada classe formava-se uma comissão de pais ou de alunos que se encarregavam de 'administrá-la', fiscalizando a presença do professor, como também ajudando com doações (mesas, cadeiras, geladeiras, etc.) na sua manutenção.

Como pudemos observar, a criação da FUMEC teve o objetivo de amenizar o conflito de falta de vagas nas escolas, sem um comprometimento efetivo do Estado. Neste sentido, Cunha(1991) observa

que "a ausência do Estado tem sido induzida por ele próprio, de modo que as 'comunidades' passem a aceitar uma educação barateada (em termos financeiros e pedagógicos), além de reforçar os padrões populistas que persistem fortes no Brasil"¹⁴¹. Segundo o secretário, "a FUMEC foi sempre interpretada como uma forma barata de baratear o ensino"¹⁴².

No início da gestão petista cogitou-se acabar com a FUMEC, proposta esta abandonada quando se percebeu a grande vantagem que proporcionava a existência de uma estrutura fundacional na prefeitura, principalmente no que se refere à contratação de funcionários, sem os trâmites burocráticos da administração municipal, e à captação de recursos de agências financiadoras de programas educacionais nacionais e internacionais.

Com a decisão de manutenção da FUMEC, a nova equipe da SME promoveu algumas modificações em seu funcionamento, como a equiparação salarial entre os seus professores aos da rede municipal; alterações pedagógicas de atendimentos; concurso e aperfeiçoamento para seus professores, entre outras.

Apesar destas modificações, muitas classes continuaram funcionando de maneira precária nos prédios cedidos e alugados, problema que só começou a ser amenizado com a construção de novas salas ou com o remanejamento de alunos para as escolas mais próximas, quando isso era viável.

No ano de 1990 a FUMEC possuía cerca de 600 funcionários

¹⁴¹ CUNHA, L.A. Educação, Estado e Democracia no Brasil
São Paulo : Cortez, 1991, p.389

¹⁴² Idem a nota de rodapé nº 156.

entre professores, coordenadores e pessoal administrativo.

No primeiro semestre de 1991, a FUMEC foi transformada em fundação pública, o que permitiu uma maior equiparação de benefícios entre os seus funcionários e os da prefeitura.

Dada a estrutura heterogênea da rede municipal de ensino, foram propostos projetos e programas de reformas que modificassem a rede municipal de ensino durante a gestão petista. A estratégia da equipe petista para a implementação de reformas na estrutura da rede, era a de iniciar as alterações necessárias antes de sua institucionalização, ou seja, elas deveriam existir de fato para depois serem legalizadas. Estas mudanças seriam introduzidas na rede municipal de ensino no decorrer dos quatro anos de gestão. Mas, devido às crises políticas na administração municipal, todo esse processo de reforma acabou sendo acelerado pela equipe da SME.

Segundo o Secretário Municipal de Educação, uma das maiores preocupações da SME foi a realização de uma política de formação em serviço. A intenção, segundo nos informou, foi a de criar na SME uma estrutura que lhe possibilitasse a formação de seus próprios quadros.

Foram criadas várias 'modalidades' de trabalho junto aos professores como os Momentos Culturais que eram palestras sobre diferentes temas que ocorriam periodicamente; as Oficinas Pedagógicas, trabalhadas em curtos períodos, principalmente em momentos de planejamento da rede; e os Grupos de Estudo, que apresentaremos com maiores detalhes mais adiante, enquanto uma das 'modalidades' mais valorizada pela equipe da SME.

Existia ainda a preocupação com a estabilidade do corpo docente. Segundo o secretário petista, "não seria possível investir

em um professor, sem a certeza que este permaneceria na rede¹⁴³. Para isso foram "atacadas", segundo o secretário, três questões: a) a realização do concurso público para professores; b) política salarial de aumentos reais; c) elaboração do estatuto do magistério. Em sua opinião, os professores tendo maior segurança na rede de ensino municipal passariam a ter um maior compromisso com o seu trabalho, bem como maior envolvimento com a população que frequentava as escolas municipais.

A seguir apresentaremos os programas e reformas que, segundo a equipe da SME, objetivavam, entre outras modificações, uma maior participação popular na educação municipal.

¹⁴³ Idem a nota de rodapé nº 156

5.4 OS PROJETOS E REFORMAS DA SME

O PROJETO PEDAGÓGICO

Uma das iniciativas que marcou o início dos trabalhos da equipe petista na SME foi o "Projeto Pedagógico da Escola", o qual movimentou toda a rede municipal de ensino tornando-se o carro chefe da Educação em Campinas, durante o primeiro ano desta gestão¹⁴⁴.

Podemos considerar este projeto como uma "carta de alforria" para as escolas, com todas as dificuldades que esta apresenta.

A palavra chave deste projeto era autonomia. Os petistas explicam que "assumir a autonomia não significa cada um fazer o que quer sem dar satisfações a ninguém. Significa cada um se sentir sujeito do seu processo de trabalho e assumir a responsabilidade pela sua condição, discutindo coletivamente as opções, dúvidas, necessidades e encaminhamentos"¹⁴⁵. Neste sentido, a proposta da SME era a de que cada escola construísse a sua identidade através da produção do "Projeto Pedagógico". O papel da SME seria o de dar suporte para todos os processos disparados pela escola "dentro do possível e do historicamente viável"¹⁴⁶.

Dúvidas surgiam em todas as unidades de ensino, gerando questionamentos como estes: o projeto era para ser enviado à SME ou

¹⁴⁴ CAMPINAS - SME Projeto Pedagógico da Escola fev/89
Anexo nº 4

¹⁴⁵ CAMPINAS Secretaria Municipal de Educação Projeto
Pedagógico da Escola Campinas, fev/89

¹⁴⁶ Idem

ficaria na Unidade Educacional? Quais as diretrizes a seguir? O que deveria ser colocado nesse projeto: as necessidades administrativas ou só o "planejamento do ano"? Enfim, o clima de incompreensões pairava sobre os educadores. Os próprios responsáveis em dar o "suporte" pedagógico às escolas (Orientadores Pedagógicos e Assistentes Sociais) não possuíam, naquele momento, uma visão clara sobre o que seria o Projeto Pedagógico. A única coisa certa era a necessidade de reuniões na escola para se discutir o projeto. Nestas reuniões, após algumas discussões, sistematizava-se "algo" que poderia ser chamado de Projeto Pedagógico. Em alguns casos, o projeto era a cópia do planejamento do ano anterior; em outros, eram colocados no mesmo os objetivos gerais da escola para o ano. O marco desse trabalho foi a possibilidade de reuniões periódicas (uma vez por mês), entre os educadores, administradores e funcionários, para discutir e dar os encaminhamentos necessários para os problemas da escola.

As dúvidas em relação ao Projeto Pedagógico ficaram evidenciadas no I Congresso das Escolas Municipais de Campinas, levando a SME à publicação de uma grande matéria no primeiro número do Jornal da Educação.

Nesta matéria foram repetidas algumas das definições sobre Projeto Pedagógico apresentadas no ano anterior, só que de forma mais detalhada. Vejamos alguns exemplos: "O Projeto Pedagógico é a construção coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns. Significa unidade de idéias de trabalho. Visa integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca da linha norteadora, para que através das diversidades existentes, se consiga uma unidade de

propósitos (sem que a Unidade Educacional perca a sua autonomia)(...) É processo de conquista da liberdade (...) É o processo dinâmico de ações contínuas, viáveis , que caminha de acordo com as necessidades escolares e sociais da Unidade Educacional(...) O Projeto Pedagógico visa instrumentalizar a Escola Pública para a formação do cidadão , respeitando seus limites, seus espaços e a sua individualidade(...) Permite que os indivíduos sejam agentes de sua própria História (...) o Projeto Pedagógico abrange todas as propostas e ações , envolvendo todos os que dela participam : alunos, a família, a comunidade e a sua cultura, professores, funcionários, pessoal administrativo, pedagógico e especialistas da Saúde e Serviço Social (que estão a serviço nas U.E.)"¹⁴⁷. Como podemos perceber, o Projeto pedagógico deveria ser um grande "instrumento" impulsionador da participação popular nas Unidades Escolares, ou seja, seria através da construção do Projeto Pedagógico que 'surgiria' a participação nas escolas.

Apesar de ser marcante no primeiro ano da gestão petista, o Projeto Pedagógico não foi a 'prioridade' para os anos seguintes.

Outro programa considerado estratégico para a equipe da educação foram os Grupos de Estudos, que analisaremos a seguir.

OS GRUPOS DE ESTUDOS

Esta foi uma das 'modalidades' do programa de formação em serviço, sistematizado durante a gestão petista. Segundo a chefe da

¹⁴⁷ Campinas-SME Jornal da Educação nº0, p.3

Divisão de Orientação Pedagógica¹⁴⁸, o surgimento de programas de atualização de professores na rede municipal de ensino, foi fruto das exigências dos professores junto à SME. Segundo nos informou, a partir do ano de 1983, iniciaram-se as primeiras experiências de 'Grupos de Estudos' (GE) na rede, com a participação de professores universitários na discussão sobre a Alfabetização. Ainda nesta época começavam os trabalhos de alguns professores da rede municipal sobre educação sexual. Uma crítica apresentada pelos professores da rede era a de que estes trabalhos eram realizados de forma episódica, o que dificultava o aprofundamento das questões levantadas pelos grupos. Apesar de episódicas, estas primeiras experiências foram muito marcantes para os professores da rede municipal, segundo nos informou esta professora. Para ela, este contato com os professores universitários "fez com que a gente saísse do nosso mundinho, e passássemos à discussão da elaboração do saber e do construtivismo"¹⁴⁹. A demanda de professores em relação aos grupos de estudos foi crescendo, na mesma proporção que a SME. Em vários momentos, como planejamento e seminários, os professores municipais reivindicavam a formação de programas de atualização de forma mais sistematizada.

Em 1990, o Departamento Pedagógico da SME organizou os Grupos de Estudos, com a duração de 30 h/aulas anuais.

Para a Chefe do Departamento pedagógico durante a gestão

¹⁴⁸ A professora Juraci Bereta Rodrigues da Silva está nesta cargo desde 1988.

¹⁴⁹ Entrevista concedida ao pesquisador em 09/03/93.

Para os professores e auxiliares de creches dos CIs e EMEIS, foram propostos GEs nos dois períodos, em horários de acordo com as necessidades destes. Mesmo assim, surgiram dificuldades para aqueles professores que dobravam o período em duas escolas, trabalhando na rede municipal e estadual, por exemplo.

Para aqueles que frequentassem os GEs, além dos pontos funcionais, também recebiam uma remuneração referente a 4 horas/aulas por encontro, segundo nos informou a chefe da Divisão de Orientação Pedagógica.

Organizados os GEs, os professores decidiam a forma de trabalho do grupo, ou seja, caso os professores requisitassem a presença de um 'consultor'¹⁷², a SME se encarregaria da contratação do mesmo, caso contrário os professores, coordenados por uma Orientadora Pedagógica, organizavam as suas discussões e estudos.

Para a chefe da Divisão de Orientação Pedagógica, apesar da avaliação positiva de todos os GEs, três se destacaram, o de Português, o de Orientação Sexual e o de Comércio.

Do GE de Português, no final do ano de 1991, formou-se um sub-grupo de 18 professores, que organizaram um projeto que propôs a substituição do livro didático por unidades temáticas.

O estudos do GE de Orientação Sexual passaram a integrar a grade curricular da rede municipal, com uma forte atuação junto aos alunos adolescentes das escolas municipais.

Por último, o GE do Comércio destacou-se, segundo nos informou esta professora, pelo envolvimento que passou a ter com a

172

Para a SME consultor significava um professor especializado em determinada área do conhecimento.

comunidade de diferentes escolas da rede municipal, no que se refere à luta pela cidadania, principalmente em relação aos direitos dos consumidores.

No entender do Secretário Municipal de Educação petista, a importância desse programa não se limitava à atualização pedagógica do professor, mas a influência deste em uma nova atitude do professor diante do pai. Para ele, com a aquisição de uma formação mais consistente, o professor não 'temeria' as possíveis críticas que viessem da população, pois ele saberia responder a elas de forma profissional e não de forma pessoal como vinha ocorrendo até então.

Outros importantes programas estavam relacionados a mudanças estruturais da rede como um todo, como também das Unidades Educacionais, como veremos a seguir.

A REGIONALIZAÇÃO

A proposta de regionalização buscava uma maior integração entre a 'comunidade' e a Unidade Educacional. Seus objetivos específicos eram o de: "1. Garantir as formas de vivência cultural no espaço geográfico onde a população escolar reside; 2. Integrar de forma funcional e racional as unidades educacionais que têm características sócio-econômicas semelhantes; 3. Agilizar o atendimento das necessidades pedagógicas e administrativas; 4. Facilitar a pesquisa educacional junto à população; 5. Desenvolver projetos pedagógicos e culturais adequados às necessidades da população; 6. Elaborar planejamentos reais de ampliação e/ou criação de equipamentos; 7. Participar da elaboração, execução e avaliação

dos projetos mais amplos junto à população nos aspectos da ação comunitária, cultural e de saúde".¹⁷³

Tal proposta consistia na divisão da cidade em quatro regiões educacionais, compostas por diferentes ARs, supervisionadas por especialistas da SME (Orientadora Pedagógica e Assistentes Sociais).

A justificativa para esta organização regionalizada era a de que as ARs de uma mesma região geográfica apresentavam características semelhantes e que, "em várias ARs, os limites dos bairro, quanto à mobilização popular, já se romperam há mais de década, pelas experiências positivas de organização popular regionalizada". Foi sugerida a transformação das APMs em "Conselhos de Escola" e a formação de "Conselhos de Educação" regionalizados, formados por "entidades representativas dos bairros"¹⁷⁴.

Esta 'nova' forma de organização regionalizada, proposta pela SME, não seguia o modelo de Conselhos Populares por ARs, conforme exposto em capítulos anteriores, demonstrando as divergências em relação às formas de participação popular entre estes agentes do Estado.

Indagado sobre a possibilidade de um trabalho integrado com outras áreas da prefeitura, em especial a Assessoria de Assuntos de Participação, o então Secretário Municipal da Educação respondeu que existia uma visão diferente entre a SME e o gabinete do prefeito, esta diferença era a de que enquanto o gabinete tentava "aparelhar" os movimentos sociais, a SME trabalhava de forma a deixar os

¹⁷³ Campinas-SME Jornal da Educação nº0, p.2

¹⁷⁴ Idem, p.2

conflitos presentes no movimento social aparecer, manifestando-se que "existem conflitos, existem diferenças, então eles têm que se manifestar, e isto tem que ser resolvido por negação e não por cooptação"¹⁷⁵. Segundo este secretário, existia uma disputa entre estes órgãos da prefeitura em relação à responsabilidade pelos programas de participação popular.

Ficou claro nesta discussão a existência de duas posturas bastante distintas em relação à participação popular: uma que afirma e trabalha para a institucionalização dos movimentos sociais, no caso a assessoria ligada ao gabinete do prefeito, e outra, da SME que se identifica mais com uma postura autonomista dos movimentos sociais, apesar de objetivar a sua institucionalização final. Entre as duas posturas havia grandes diferenças de orientações, o que acabou acarretando em formas distintas de operacionalização da participação popular.

Apesar das divergências, surgiu uma proposta na prefeitura de divisão da cidade em três sub-prefeituras, conforme nos informou o secretário petista, o que possibilitaria a implantação, do projeto de regionalização da SME, mas esta proposta também não foi implementada. A SME chegou a atender as demandas da população de forma regionalizada através do Departamento de Ação Comunitária, mas não foi possível a implantação deste projeto de regionalização, devido às dificuldades burocráticas para a formalização do cargo de coordenador regional de ensino, conforme nos informou o ex-

¹⁷⁵ Idem a nota de rodapé nº 156

secretário.¹⁷⁶

PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO

Este programa de reestruturação, além de ter reorganizado a estrutura dos equipamentos de pré-escola, visou garantir a igualdade no atendimento das crianças da pré-escola, através da integração de todas as unidades pré-escolares da rede - EMEIs, CIs e classes da FUMEC - em seus aspectos administrativos e pedagógicos. Para a assessora da SME: "Apesar das diferenças quanto à infra-estrutura, visivelmente melhor nas EMEIs, depois CIs e por último as salas da FUMEC, do ponto de vista da população atendida, o alcance social de cada rede é equivalente"¹⁷⁷. Esse projeto representava um importante passo para a racionalização desses serviços, pois havia casos de crianças da mesma família sendo "tratadas de formas diferentes, por estarem frequentando unidades distintas"¹⁷⁸. Existiam unidades escolares vizinhas que possuíam sistemas de atendimento completamente distintos (em vários casos o alambrado era a única separação entre elas). Eles se diferiam desde os aspectos administrativos (horários de entrada e saída, serviços de entrega de materiais) até os aspectos pedagógicos.

Tal projeto propunha que estas escolas passassem a ter uma

¹⁷⁶ Esta forma de regionalização da cidade foi implantada na gestão que assumiu o poder executivo em 1993, José Roberto Magalhães Teixeira do PSDB, tanto a nível do poder local, quanto a nível das secretarias do município.

¹⁷⁷ Professora Ruth Joffily / **Jornal da Educação** SME, Campinas Ano I, Nº 4, dez/90

¹⁷⁸ Idem

única administração. Por esta razão, em fevereiro de 1991 foram criados os Centros Integrados de Educação Infantil (CIEI), reunindo conforme seu tamanho e disposição geográfica a EMEI, CI, mini-creches, salas da FUMEC, passando, os CIEIs, a ser agrupadas e administradas por uma diretora, auxiliada por administradoras de creches, nas unidades que possuissem esse tipo de equipamento.

Esta reorganização administrativa, além de ter visado a racionalização e integração dos vários equipamentos de educação infantil da SME, favoreceu a formação de um Conselho de Escola mais dinâmico, na medida em que possibilitou tanto a discussão de questões específicas de cada equipamento como a análise, pelo grupo de representantes, dos problemas comuns a estes equipamentos, o que, a nosso ver, pode melhorar as 'trocas' entre os mesmos.

Temos que reconhecer que esta é uma tarefa difícil a um órgão colegiado, dado a história diferenciada de cada um desses equipamentos e os seus eventuais (e às vezes cotidianos) conflitos.

5.5 MUDANÇAS NA SME

Uma das dificuldades durante a gestão petista no governo municipal foi, como já dissemos anteriormente, a relação entre o prefeito e o Partido, conflitos estes também estiveram presentes na SME por sua vez.

O início do ano de 1991 foi marcado pela ruptura entre o prefeito e o Partido, o que provocou várias mudanças na SME e conseqüentemente na dinâmica de implantação do CE.

Logo após o 9º Encontro¹⁷⁹, em janeiro deste ano, um problema surgiu para aqueles secretários petistas que ainda exerciam suas funções na prefeitura. Em documento dirigido aos militantes que ocupavam cargos no primeiro e segundo escalão, o Partido expôs que "o PT não compactua com estratégias de loteamento ou de ocupação de postos em administração de outros Partidos e orientações políticas"¹⁸⁰. Com isso conclama seus militantes a deixarem seus cargos na Administração Municipal, discutindo com o diretório municipal os prazos e procedimentos necessários para o cumprimento destas resoluções.

A equipe do Secretário Municipal de Educação, concordando com as críticas feitas pelo Partido ao prefeito, começou a se preparar para deixar a administração municipal. Nesse momento, alguns educadores começaram a se mobilizar a favor da permanência do secretário e de sua equipe na SME. Este movimento culminou em uma reunião entre o Partido, o secretário e esses trabalhadores da

¹⁷⁹ Ver tópico sobre a conjuntura política 89/90

¹⁸⁰ DOCUMENTO PT Resolução nº2 de 27/01/91

Educação, realizada no dia 16 de fevereiro de 1991.

Nesta reunião estavam presentes o presidente do diretório municipal do Partido dos Trabalhadores, um vereador representando a bancada petista da Câmara Municipal, o secretário da Educação, a secretária interina da Ação Social, três assessores da Educação, os trabalhadores da Educação principalmente as diretoras, orientadoras pedagógicas, assistentes sociais e mais quatro militantes do Partido, totalizando 34 pessoas presentes.

Pôde-se perceber, neste encontro, que a mobilização foi organizada por dois grupos distintos: trabalhadores da Educação que possuíam vínculos com o Partido e estavam resistentes em relação a deixar um "trabalho começado"; e trabalhadores da educação que incorporaram a proposta pedagógica da equipe petista, vendo um enorme prejuízo com a saída da equipe.

Apesar desta tentativa não foi possível a permanência da equipe, dado que o partido em reunião da executiva estadual confirma as resoluções do 9º Encontro Municipal, afastando-se da administração municipal, o que levou o prefeito a desfiliar-se do partido no dia 8 de março de 1991. Quatro dias após esta data, foi a vez da equipe petista pedir a sua demissão da SME.

O nome do novo secretário foi negociado entre o prefeito e os demissionários, sendo escolhida a professora Iara Lucia Dias da Silva, para assumir a pasta da SME. Funcionária de carreira da prefeitura, ex-diretora administrativa da equipe do professor Bryan e sem vínculos com o Partido, esta professora possuía, segundo alguns membros da ex-equipe, as condições ideais para dar continuidade ao trabalho "iniciado". Neste sentido, estamos considerando esta 'nova

gestão' da SME, como parte integrante da 'gestão petista' pois era grande a identificação entre os programas e propostas destas duas gestões, como também a presença de militantes petistas, como veremos mais a frente. Enfim, a nova secretária assume com o compromisso de dar andamento ao programa desenvolvido pela SME até aquele momento.

5.6 IMPLANTANDO O CONSELHO DE ESCOLA

Neste tópico serão analisados as estratégias mais específicas da SME para a implantação do CE.

Para o Secretário Municipal de Educação petista, antes da legalização do Conselho de Escola, era preciso criar junto à população, aos professores, aos diretores e, enfim, a todos os envolvidos com a educação municipal, um "hábito" participativo.

Neste sentido, a SME desenvolveria um trabalho por regiões de incentivo à participação popular, cuja proposta seria aproveitar os momentos de discussão de reformas de prédios, de criação de salas da FUMEC, de problemas de vagas, entre outros. Com isto pretendia-se não só a mobilização da população, mas também a dinamização das estruturas participativas já constituídas, como APMs, Comissão de pais da FUMEC, como forma de 'impulsionar' a participação popular.

A preocupação do ex-secretário era a de que os Conselhos de Escola da rede municipal não tivessem o mesmo destino dos Conselhos de Escola da rede estadual que, em sua opinião, embora existiam no papel não funcionavam de fato, transformando-se em "letra morta". Segundo ele, "a idéia era de primeiro trabalhar a população, estimular a participação popular, tornar o aparelho do Estado, inclusive, mais permeável à participação popular, aos movimentos sociais. Uma vez montado o mecanismo de forma legal, as pessoas já teriam essa tradição de participação"¹⁰¹.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi criada a Assessoria de Assuntos Comunitários, de maneira extra-oficial na

¹⁰¹ Idem a nota de rodapé nº156

estrutura da SME. Esta Assessoria era coordenada pela assistente social Lise Roy¹⁸² que também exercia o cargo de diretora da FUMEC.

A estratégia da SME, segundo nos informou a assessora da SME, era a de fazer, inicialmente, um "mapeamento" das escolas, no que se refere ao nível de participação que possuíam. Esse trabalho serviria como instrumento que ajudaria a secretaria a incentivar a participação nas diferentes escolas e regiões da cidade, priorizando aquelas onde havia pouca participação, identificadas como escolas "descobertas" nesse setor. Uma das intenções desse trabalho era a de encontrar pessoas (professores, alunos, pais, entre outros) que possuísem uma certa "clareza" e que pudessem levar adiante as discussões sobre o CE.

Como podemos perceber pelo relato, uma das finalidades desse trabalho foi a busca de intérpretes da proposta da SME e uma outra, era, através de diferentes formas, "sensibilizar" educadores, pais e alunos sobre o CE. Nesse sentido, o Estado trabalharia como um 'indutor' da participação popular.

Para a assessora da SME, todo este trabalho objetivava a integração entre o ato de participar e sua formalização legal, afirmando que, "a luva vai chegar com a mão e não uma antes da outra"¹⁸³.

Uma constatação inicial foi a de que, durante o primeiro ano de gestão petista, não houve nenhum trabalho específico sobre CE. Para a assessora de assuntos comunitários da SME, duas foram as

¹⁸² Militante petista que trabalhou nos movimentos eclesiais de Campinas.

¹⁸³ Entrevista concedida ao pesquisador em 24/04/90.

causas deste 'atraso': falta de tempo, gerada pelo excesso de trabalho, em decorrência dos cargos que ocupava e priorização do Projeto Pedagógico no ano de 1989.

Já para o secretário petista, existia uma série de acertos administrativos e funcionais na SME que inviabilizaram as discussões mais específicas sobre os CEs, os quais foram realizados no primeiro ano de gestão.

Um outro problema, enfrentado pela Assessoria, estava relacionado às assistentes sociais transferidas da Secretaria de Promoção Social, junto com os CIs. Segundo o secretário petista, existia a expectativa de que estas profissionais se engajassem na proposta de discussão dos CEs, o que acabou não ocorrendo, devido às resistências destas profissionais, geradas por um sentimento de mágoa pela forma como foram transferidas, sem consulta, e também devido às divergências ideológicas e pedagógicas existentes entre estas profissionais, as quais possuíam um forte vínculo com as políticas implementadas pelo ex-prefeito do PSDB.

Todos estes conflitos geraram um certo isolamento destas profissionais na SME, sendo que estas relutavam em trabalhar com programas elaborados pela equipe petista.

Em maio de 1990 foi contratada, através da FUMEC, uma professora para trabalhar especificamente com o CE¹⁸⁴.

A 'equipe' responsável pelos trabalhos de discussão do CE, foi formada por esta professora, com a colaboração esporádica de algumas assistentes sociais da FUMEC e OPs.

¹⁸⁴ Professora Josefina Cazzarato, professora da rede estadual de ensino e militante do PT.

As duas formas principais de divulgação e discussão do CE foram: o Jornal da Educação e as reuniões.

O Jornal da Educação foi lançado em abril de 1990 e constituiu-se num importante meio de comunicação e informação entre a SME e as escolas. Seu primeiro número teve uma tiragem de três mil exemplares, chegando a oito mil em seu 6º número no mês de fevereiro de 1991. Por ter uma certa periodicidade, muitos assuntos puderam ser discutidos de forma sistemática, através de diferentes publicações.

Podemos dizer que o tema 'participação' esteve presente em todos os seis números analisados, sendo frequente também a ênfase na 'educação para a cidadania'.

Destacaremos a seguir algumas matérias que, ao nosso ver, marcaram o processo de discussão sobre os CEs.

Uma primeira matéria importante foi a publicação da Lei Orgânica do município, e seu capítulo sobre Educação, na edição do mês de junho de 1990. Esta publicação foi muito utilizada nas reuniões sobre o CE, conforme veremos quando analisarmos as reuniões.

No número três desse periódico, de novembro de 1990, foi publicada uma primeira matéria específica sobre o CE, a qual começava criticando o funcionamento dos CEs da rede estadual, pois nas escolas estaduais "somente os grupos ligados ao magistério se manifestaram e o resultado é que os Conselhos, até hoje, não cumprem seu papel na democratização do ensino"¹⁸⁵. Ainda nesta matéria foram expostas as opiniões de três vereadores da cidade (PT, PTB, PL), os quais concordavam com o caráter deliberativo do CE. A preocupação do vereador do PT (futuro autor do projeto de regulamentação dos CEs)

¹⁸⁵ Campinas-SME Jornal da Educação, nov/90, nº 3, p.2

era a de que estes órgãos pudessem ter autonomia para a aplicação de verbas nas escolas, deliberar sobre o número de classes nas escolas, e até mesmo questionar a postura do professor em sala de aula. Já para a vereadora do PTB (presidente da comissão de educação da Câmara), os CEs deveriam ter o poder de indicar o diretor da escola. A preocupação do vereador do PL era com a possível burocratização desses órgãos participativos, os quais gerariam, em seu ponto de vista, um distanciamento entre estes e a realidade da sala de aula. A matéria finaliza, apresentando o Conselho de Representantes e as discussões que estavam ocorrendo nesta instância consultiva, e o agendamento de reuniões por ARs para a discussão do CE. Apesar de inicialmente o trabalho de discussão dos CEs ser proposto por região, ele começou com discussão por ARs, o que mostra uma influência do 'modelo' de participação popular, proposto pela Assessoria ligada ao gabinete do prefeito.

Na edição de número 5, de fevereiro de 1991, foi publicado o projeto de regulamentação do CE de autoria do vereador Carlos Signorelli¹⁸⁶, como também uma matéria que incentivava as escolas a mandarem sugestões para a SME sobre o projeto, mostrando que, "apesar de até o momento as discussões sobre os Conselhos de Escola não terem conseguido envolver todas as unidades da rede, algumas idéias já chegaram na Secretaria"¹⁸⁷. Ainda nesta edição foi publicado um calendário com a previsão das reuniões durante os meses de fevereiro a abril. Uma outra modificação que pudemos notar ,

¹⁸⁶ Professor há 21 anos da rede estadual de ensino, militante dos movimentos eclesiais.

¹⁸⁷ Campinas-SME Jornal da Educação, fev/91, nº 5, p.3
Anexo nº 5

através deste calendário foi a utilização da divisão da cidade por região, retomando a idéia inicial de discussões regionalizadas.

O número de abril/maio de 1991 já foi publicado sob a responsabilidade da nova Secretária Municipal de Educação, professora Iara Lucia Dias da Silva. Em um artigo sobre o Conselho de Escola, a SME apresentou algumas modificações nas estratégias de discussão do projeto de lei sobre o CE. A partir daquele momento, seriam trabalhadas duas 'frentes', uma primeira que se encarregaria das discussões no âmbito interno da SME e escolas e uma segunda frente que levaria as discussões com a comunidade¹⁸⁸.

Existiram, segundo o jornal, dois níveis de dificuldades que geraram tal alteração: um primeiro em relação à preocupação da rede com o concurso de ingresso no magistério, "inconciliável" com a proposta de discussão dos CEs¹⁸⁹ e a falta de tempo da Assessora, responsável pelas discussões sobre os CEs, conforme nos explica o jornal: "como ela sempre tinha que estar presente nas reuniões em que a população questionava o andamento de obras ou pedido de unidades e creches etc, o tempo acabou sendo muito curto para ir nas unidades e nos bairros"¹⁹⁰. Ainda nessa publicação foi reforçada a possibilidade da formação de "Comissões de Educação" por

¹⁸⁸ A primeira frente foi coordenada pela professora Regina O. Pires, professora de carreira da SME, e a segunda foi coordenada pela assistente social Angela F. Queirós, a qual já havia trabalhado na Assessoria de Assuntos Comunitários da SME. Militante petista que acabara de ingressar no quadro do funcionalismo público municipal, sendo, a nosso ver, uma das principais agentes incentivadoras do CE.

¹⁸⁹ Falaremos sobre estes problemas no próximo tópico quando trabalharmos com as reuniões sobre os CEs.

¹⁹⁰ Idem, p.6

ARs, retomando o 'modelo' de participação popular elaborada pela Assessoria de Assuntos de Participação.

As reuniões foram outra forma de discussão do CE. Vejamos a seguir como foi o processo de discussão do CE, nas reuniões realizadas pela SME no período de junho de 1990 a agosto de 1991.

Podemos dividir as reuniões de discussão sobre o CE em dois momentos distintos. Um primeiro, de maio a dezembro de 1990, durante a gestão do professor Bryan na SME, e um segundo momento, de maio a setembro de 1991, quando assumiu a professora Iara no cargo de Secretária Municipal da Educação.

Passemos a analisar as reuniões ocorridas no primeiro momento. Estas reuniões, além da sensibilização da população e trabalhadores da educação para a participação na escola, objetivavam coletar 'subsídios' para a elaboração de um projeto de regulamentação do CE, ou seja, partindo do interesse de todos os envolvidos nestas reuniões, seriam recolhidas as sugestões para a formação de um projeto de lei sobre o CE.

Durante este primeiro período, acompanhamos as reuniões que ocorreram no Conselho de Representantes das escolas municipais, as reuniões promovidas pela 'população' na AR5 e as organizadas pela SME em diferentes ARs, sobre o CE.

As reuniões do Conselho de Representantes reúnem os representantes das unidades escolares da rede municipal de ensino. Este conselho era composto, em sua maioria, por professores e auxiliares de creche, sendo em número reduzido a presença de funcionárias, diretoras e administradoras de creche. Criado no final da gestão anterior, ficou desativado durante o ano de 1989, voltando

a funcionar logo após o 1º Congresso de Educação Municipal, quando os professores formalizaram um pedido junto ao secretário para a sua reativação. Reunindo-se mensalmente, com caráter consultivo, foi um dos principais elos de ligação entre a SME e a rede.

Nesse órgão eram debatidos os problemas referentes a questões ligadas ao funcionalismo municipal, questões relacionadas à estrutura da SME, como também foram apresentados os projetos em desenvolvimento na rede. Este foi um espaço bastante utilizado para a divulgação do CE, sendo que das nove reuniões observadas no segundo semestre de 1990, em 5 destas ocorreram discussões a respeito do CE e em duas reuniões tiveram o CE como ponto de pauta específico.

Apesar desse trabalho de divulgação, as discussões sobre o CE "estacionaram" nestas reuniões. Um primeiro problema era a preocupação dos professores sobre assuntos considerados mais prioritários do que o CE, sendo as discussões sobre o concurso para o ingresso na carreira a maior preocupação da rede e SME no período analisado. Os representantes chegaram a reivindicar a paralização dos "Momentos Culturais" em função deste concurso.

Esta preocupação deveu-se ao grande número de professores da rede que não eram concursados e que estavam, portanto, temerosos em perder seu emprego ou mesmo os seus locais de trabalho, como era o caso dos professores estáveis. Muitas foram as formas de resistências por parte destes profissionais em relação ao concurso, como por exemplo, exercendo pressão junto aos vereadores para a não aprovação deste concurso, ou mesmo a divulgação de boatos junto aos pais, sobre os "prejuízos" que este causaria à educação, com a grande mudança de professores. Todo esse processo foi extremamente desgastante para a

rede de ensino municipal, só terminando com a efetivação do concurso no mês de dezembro de 1990.

Apesar destas dificuldades, foi proposto nestas reuniões de representantes que as escolas fizessem discussões a respeito do CE e que elaborassem propostas para o projeto de regulamentação destes órgãos.

Esperava-se que as escolas 'por conta própria' realizassem estas reuniões e retornassem para a SME suas sugestões para a formação do CE. Esta expectativa foi frustrada, pois poucas escolas enviaram propostas para o CE.

Como pudemos observar, a SME não se preocupou em fazer nenhum trabalho mais sistemático nas escolas da rede, para discutir o CE. Segundo o secretário petista, esperava-se que as discussões sobre o Projeto Pedagógico, que reforçava a autonomia da escola, fosse suficiente para que estas se posicionassem em relação a este órgão, o que acabou não ocorrendo, pelo menos no que diz respeito aos representantes deste Conselho.

Em algumas ARs, ocorreram tentativas de organizações da Comissão de Ensino ligadas aos Conselhos Populares. As reuniões da AR-5 foram uma dessas tentativas como observaremos a seguir.

A iniciativa destas reuniões partiu de um grupo de representantes da população, ligados direta ou indiretamente à Comunidade Eclesial de Base (CEB) da região.

As duas primeiras reuniões foram realizadas no salão paroquial, sendo transferidas, após uma avaliação do grupo, para uma escola do bairro. Esta mudança, segundo relato de um integrante do grupo, foi em função da resistência de algumas pessoas em participar

em reuniões na igreja, pois, segundo o informante, elas entendiam que as reuniões fossem promovidas pela igreja. Mesmo com a transferência de local, ainda existiam pessoas que não participavam, alegando que estas reuniões eram patrocinadas pelo PT, ou ainda acreditavam que a administração municipal era a promotora destas reuniões.

Podemos perceber que a própria população indicava para determinados agentes, ora Igreja, ora Partido, ora Administração, a grande confusão proporcionada pela ascensão ao poder do PT, cujos militantes, antes fervorosos combatentes do Estado, agora se confundiam com ele.

A forma de convocação seguia o modelo da CEB. Eram convidados para a primeira reunião um grupo restrito de pessoas representativas na comunidade local e que se identificassem com a proposta desta instituição. Este grupo serviria de base, sendo ampliado conforme a "convocação" de outras pessoas. Verificando a composição da primeira reunião, realizada no dia 27 de março de 1990, podemos confirmar as afirmações anteriores, uma vez que nesta reunião estavam presentes a assessora da Educação (SME), representante do grupo de mães e da saúde, representante da FUMEC, voluntária da saúde, Assistente Social (esta ligada ao Centro Social do bairro), professora da FUMEC, representante da comissão pró-CP e ainda o padre local, também integrante da comissão pró-CP da região. Sendo a convocação feita através do contato pessoal, não favoreceu a "abertura" para outros participantes que não estivessem integrados nesse círculo de comunicação.

Foram observadas três reuniões desta 'comissão' e constatou-se que o número de participantes, no período observado, junho a

agosto de 1990, foi de no máximo sete pessoas.

Em duas reuniões o principal ponto de pauta foi a discussão sobre o CE, contando com um texto de apoio levado pela assessora da educação.¹⁹¹

Depois de alguns cancelamentos, estas reuniões foram suspensas devido a problemas junto às lideranças que coordenavam estes trabalhos.

Um dos trabalhos da SME, em que pudemos perceber maior participação da população, foram as reuniões organizadas junto às ARs, durante os meses de novembro e dezembro de 1990. Em algumas destas reuniões contou-se com a presença de diferentes representantes de associações de moradores, como também da população em geral. Este foi o trabalho mais sistematizado ao nível da população e dos educadores, no ano de 1990. Como podemos observar, o trabalho por regiões cedeu lugar para o trabalho por ARs.

Este trabalho objetivava, além do debate sobre o CE, também a produção de propostas das ARs, para o projeto de regulamentação desse órgão.

Estas reuniões foram convocadas de duas formas: uma primeira, através das assistentes sociais que trabalhavam em equipamentos da SME na região; e outra através das escolas da região. O meio mais utilizado para estas convocações foi através da comunicação oral, sendo pequena a utilização de cartazes ou outros meios de comunicação (panfletos, faixas, etc.). Esta forma de convocação prejudicou a divulgação, restringindo o número de

¹⁹¹ RIBEIRO, V.M. "O Novo Conselho de Escola" in **Cadernos do CEDI** São Paulo, jan/89, nº 19.

participantes nas reuniões.

Em relação à convocação das reuniões, surgiu uma questão sobre quem deveria ser o responsável pela mesma, ou melhor dizendo quem deveria 'levar' o processo de discussão dos CEs. Para a Assessora da Educação, a população era quem deveria 'brigar' pelo CE, cabendo à SME o papel de auxiliar, ou seja, 'impulsionar' o processo, mas a responsabilidade de sua continuidade caberia à população.

Em várias reuniões, a Assessora foi questionada sobre as formas de convocação. A fala de uma mãe foi representativa em relação às dificuldades geradas por aquela forma de convocação: "Foi de última hora. As mães do Conselho ficaram sabendo hoje. Não deu pra vir, pois não conseguiram avisar os maridos" (representante de pais). Em uma reunião foi levantada a possibilidade da SME ampliar a forma de convocação, sugestão esta descartada pela assessora da educação, alegando que esta função deveria ser dos próprios participantes para as reuniões seguintes.

Um outro fator que prejudicou as reuniões foi o período em que foram realizadas, novembro e dezembro de 1990. Para a assessora da Educação responsável por este trabalho, houve falta de "condições de tempo" para que elas fossem realizadas em outro momento. Quando alguns professores questionaram-na sobre o período destas reuniões, a Assessora concordava que estavam sendo realizadas em "época imprópria", justificando que a preocupação da rede com o concurso inviabilizaria quaisquer discussões sobre outros assuntos.

Podemos dizer que existia por parte da SME uma "vontade" de que estas reuniões, após um incentivo inicial, fossem assumidas pela própria "comunidade", o que não ocorreu como observaremos a seguir.

Foram observadas 6 reuniões e constatou-se que houve uma frequência mínima de 11 e máxima de 40 participantes, entre estes, representantes de SABs, Administrador Regional, representantes de APMs, lideranças de bairro (comissões de favelados, comissões de mães), diretoras, professoras, administradoras, orientadoras pedagógicas, administradoras de creche, auxiliar de creche, assistente social, alunos, funcionários e a assessora da educação que coordenou todas estas reuniões.

O conteúdo trabalhado nestas reuniões pode ser considerado de dois tipos: reuniões em que se discutiu a formação do CE segundo alguns pontos em comum com a SME e reuniões em que as discussões predominantes giraram em torno de críticas à SME e das formas de encaminhamento do processo de discussão do CE. Todas estas reuniões foram bastante ricas, com a discussão de diferentes problemas referentes à rede como um todo.

5.6.1 POLEMICAS SOBRE O CE

Uma das características comuns da dinâmica destas reuniões foi a discussão cruzada entre a representante da SME e as diretoras de escolas com algumas interferências de professores que, geralmente, reforçavam a fala das diretoras. Somente em duas reuniões foi possível observar a participação nas discussões de representantes da população local ou de pais de alunos, sendo mínimas, portanto, a participação destes últimos, em outras reuniões.

Sobre estas discussões, um primeiro ponto a destacar refere-se ao caráter que os CEs deveriam ter, existindo duas posições distintas, uma que defendia o caráter deliberativo e outra que defendia o caráter consultivo.

O grupo que defendia o caráter deliberativo para o CE era representado pela assessora da educação, pais de alunos, que também poderiam ser considerados funcionários, alunos e alguns professores e diretoras, sendo restrito os representantes dessas últimas categorias. A defesa dos CEs geralmente ocorria junto com o relato de alguma experiência positiva de participação na escola, como poderemos exemplificar pela fala de uma professora: "cada sala de aula possuía dois pais representantes. Sempre que tinha alguma coisa para resolver nós chamávamos os pais, tudo nós chamávamos os pais. Achávamos importante. A representação dos alunos sugeriu um concurso de pipas, um festival de lambada. Tudo com a ajuda dos pais. Eles organizaram, nós fomos pegando idéias dos alunos e idéias dos pais (...) idéia válida partindo dos alunos, foi bom" (professora). Podemos notar que a participação dos pais, citada nesses exemplos, geralmente se referia a assuntos ligados à organização de festas. Em

alguns casos, a participação e organização dos pais, alunos e professores ocorreram quando surgiram problemas ligados à parte física da escola, quando esses grupos organizados passavam a reivindicar melhorias ou reparos em suas escolas, junto aos órgãos responsáveis da administração municipal. Foi marcante o relato de mães, professoras e alunos sobre suas participações nas comissões da FUMEC, referindo-se a estas como um "espaço que a gente tem" para discussão dos problemas das classes da FUMEC.

O grupo que defendia o caráter consultivo do CE, criticava qualquer possibilidade de autonomia da escola em relação aos órgãos centrais. Vejamos algumas argumentações que traduzem esta preocupação: "Verba para a escola? Eu não concordo!" "Verba no nome da diretora, conta particular. Depois tem que provar na Receita Federal. Passa uma migalha e quer ver tudo isso. Eu como diretora voto contra". "Essa é mais uma transferência de trabalho" (diretora). "O CE deve ser para atividades culturais. Isso falta na escola" (professor). Através destas falas podemos perceber a resistência contra qualquer modificação das estruturas de poder na escola.

Podemos dizer que a presença deste antagonismo entre aqueles profissionais da educação que acreditavam no CE como órgão máximo de deliberação na unidade escolar e aqueles que defendiam um caráter consultivo poderá vir a ser um dos elementos constituidores das futuras práticas nos CEs.

Por último pudemos constatar uma preocupação da Assessora da Educação em não 'influenciar' a população em relação ao CE. Essa preocupação se traduziu com a disposição de poucos materiais de discussão sobre o CE para a população. Exceto o uso do Jornal da

Educação nº1, que publicou a Lei Orgânica do Município, praticamente nenhum outro material (cartilhas, textos, artigos, etc) e nem mesmo o projeto de lei de regulamentação do CE, encaminhado para a Câmara no dia 16 de novembro de 1990, foram utilizados nestas reuniões.¹⁹²

Essa falta de subsídios gerou uma certa irritação por parte de alguns professores que questionavam a validade de mandarem subsídios em vez de discutirem o projeto.

Existiu um desencontro entre as expectativas da SME e os resultados destas reuniões. Em síntese, podemos dizer que uma das intenções, não explícitas, presentes nas estratégias da Secretaria Municipal de Educação, era a de mobilizar os pais de alunos e as organizações de bairros para lutarem pela criação do CE. Mas, conforme analisamos, a "luva" (população) não chegou junto com a "mão" (lei), como desejavam os idealizadores das propostas de implantação do CE.

¹⁹² Três reuniões ocorreram após o envio do projeto de regulamentação do CE à Câmara Municipal. Em nenhuma dessas foi divulgado o conteúdo do projeto.

5.7 SEGUNDO MOMENTO

Com a mudança do Secretário Municipal de Educação, no que se refere à implantação dos CEs, ocorreram algumas modificações, conforme já assinalamos anteriormente.

Em relação às estratégias de discussão do CE, a nova Secretária Municipal da Educação¹⁷³, possuía uma visão muito clara sobre o histórico de participação na SME. Para ela, na gestão anterior à petista, foi incentivada a participação de "dentro para fora" nas escolas, já com o professor Bryan, foi feito o oposto, ou seja, da "comunidade para a escola" que, em sua opinião, "foi uma falha, pois o processo de participação precisa ser feito em conjunto escola-comunidade"¹⁷⁴.

Neste sentido, dividiu-se o trabalho de discussão dos CEs entre dois profissionais da SME, a saber, uma professora que se preocuparia mais com as discussões no âmbito 'interno' da rede municipal de ensino e uma assistente social, responsável pelos trabalhos com a população¹⁷⁵. Os trabalhos foram retomados no mês de maio, com reuniões iniciais entre as chefias e diretoras, para depois serem realizadas nas escolas. O objetivo passou a ser o de discutir o projeto de regulamentação do CE já protocolado na Câmara, de autoria do vereador petista Carlos Signorelli, para o levantamento de sugestões de emendas. Estas sugestões seriam sistematizadas em um relatório para futuras discussões entre os vereadores e a SME.

¹⁷³ Professora Iara

¹⁷⁴ Entrevista concedida ao pesquisador em 12/08/92.

¹⁷⁵ A professora Josefina Carazzato, responsável até aquele momento pelas discussões sobre o CE, assumiu o cargo de diretora da FUMEC.

O principal material utilizado para as discussões foi o Jornal da Educação nº 5, que trazia a matéria com o projeto de lei sobre o CE. Com o uso do projeto de lei, como texto básico das reuniões sobre o CE, as discussões passaram a ter maior objetividade, surgindo polêmicas sobre pontos mais definidos.

As reuniões foram encaminhadas inicialmente entre as chefias da SME, depois com as diretoras das escolas e, por fim, foram realizadas nas escolas.

Na reunião das chefias, ocorrida no dia 10 de maio de 1991, estavam presentes a chefe de ensino I, chefe da divisão de orientação pedagógica, chefe do departamento pedagógico, chefe da divisão de administração escolar e as duas assessoras responsáveis pelos CEs. Nessa reunião, pudemos perceber que não havia nenhum consenso entre as diferentes chefias quanto à competência e o caráter do CE. Foram questionadas nesta reunião as formas de encaminhamento das discussões junto à comunidade bem como a ausência das assistentes sociais nestas discussões, levantando ainda a necessidade da consulta junto aos diretores sobre o tema, preocupação constante junto às chefias. Percebemos, através deste relato, a grande dificuldade de encaminhamento de uma proposta conjunta nesse grupo, dadas as divergências existentes no mesmo.

Na reunião realizada com as diretoras no mês de junho, foram grandes as divergências entre estas diretoras, que defendiam o caráter consultivo para os CEs e a assessoras da SME. Esta discussão sobre o caráter do CE, segundo nos informou a assessora responsável pelo CE, dominou toda a reunião, impedindo a discussão de outros tópicos. Para a assessora, esta reunião deixou a impressão de que

todas ali eram contra o caráter deliberativo, o que não se confirmou com novos contatos, entre ela e as diretoras em suas escolas, segundo nos informou.

Algumas diretoras chegaram a tentar uma mobilização da categoria junto aos vereadores contra o caráter deliberativo, mas este movimento não tomou força e acabou não ocorrendo.

As discussões nas escolas eram agendadas pela assessora nas escolas, ficando estas responsáveis pela convocação dos pais, alunos e professores. Um dos problemas encontrado pela assessoria da SME, foi a dificuldade de agendar reuniões nas escolas onde existia resistência por parte da direção em relação à implantação dos CEs. Para não ferir a 'autonomia' da escola em relação aos pais, a assessoria ficava dependendo das direções para a realização das reuniões. Enfim foi possível observar que estas reuniões ocorreram com pouca frequência de pais de alunos.

Os principais pontos discutidos nas reuniões nas escolas foram: o caráter deliberativo ou consultivo do CE, a competência do CE de penalizar disciplinarmente funcionários e alunos, a questão da remuneração das reuniões deste órgão, e o percentual de participantes do CE. A dinâmica destas reuniões assemelhou-se às reuniões dos representantes de escola como relatamos anteriormente. A cada reunião eram agendadas outras para o encaminhamento das sugestões das escolas.

As discussões com a 'comunidade' eram convocadas através de contatos entre a assessora da SME e as 'lideranças' dos bairros. Segundo a assessora responsável por esta 'frente', houve um maior contato com as organizações de favelados e nos bairros onde existiam

construções escolares, do que nos bairros onde a rede de ensino era melhor instalada.

Nestas discussões foram enfatizados o significado do CE e a importância da existência e cumprimento de uma lei que garantisse a participação de todos na escola.

Todas estas reuniões foram sintetizadas em um relatório elaborado pelas assessoras responsáveis pela implantação do CE, servindo este de base para uma discussão entre a Câmara, SME e demais interessados no CE, para a reformulação do projeto de lei.

Passemos, neste momento, a analisar como foi o processo de discussão e aprovação do projeto de regulamentação do CE, levado pelo poder legislativo.

5.8 O PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO DO CE.

Para podermos entender todo o processo que envolveu a aprovação da lei de regulamentação do CE, temos que voltar um pouco no tempo. Na época de discussão da lei orgânica do município, no ano de 1989, surgiram dois grandes projetos de lei que incluíam a criação dos CEs: um levado pelo PSDB e encabeçado pelo ex-secretário municipal da educação, e outro pelo PT que tinha o apoio dos educadores petistas na SME.

Por serem demasiadamente detalhistas, conforme nos informou o vereador do PT Carlos Signorelli, estas primeiras propostas não passaram na comissão de sistematização da Câmara. Por isso, ele elaborou um outro projeto contendo somente os pontos principais e consensuais sobre o assunto. Este último foi aprovado na Lei Orgânica do Município, em 31 de março de 1990, integrando o sistema municipal de ensino com: "I- Conselho Municipal de Educação; II- Secretaria Municipal de Educação; III- Conselho das Escolas Municipais; IV- Conselho de Escola"¹⁷⁶. Nessa lei estava previsto ainda que o diretor seria o presidente nato do Conselho de Escola bem como a paridade entre os diferentes segmentos que compusessem o CE.

Foi feito um acordo entre este vereador e a SME sobre o processo de discussão e aprovação da Lei de regulamentação dos CEs, que previa a coleta de sugestões para o projeto de lei, pela SME, enquanto que o vereador se encarregaria dos trâmites na Câmara Municipal. Segundo este vereador, existiam duas preocupações nestes

¹⁷⁶ Campinas - Câmara Municipal de Campinas - Lei Orgânica do Município art.230, 31/03/90

trabalhos: fazer avançar a participação social e deixar instrumentos legais que permitissem essa participação.

Essa proposta de trabalho acabou sendo alterada com o vereador encaminhando um projeto de lei sobre o CE, antes do recolhimento das 'sugestões' pela SME. Segundo este vereador, poderia parecer autoritário a apresentação de um projeto, mas ele se justificou dizendo que a demora da SME, no encaminhamento das discussões, poderia permitir que outros vereadores protocolassem, antes dele, um projeto sobre o CE com características 'autoritárias', o que dificultaria ainda mais o encaminhamento das discussões. Segundo ele, "nós resolvemos fazer o contrário, produzir um texto o mais amplo possível, este texto poderá ser emendado mil vezes, desde que haja uma ampla discussão a respeito dele"¹⁹⁷. Um outro ponto de temor para este vereador era em relação às mudanças políticas que estavam ocorrendo na cidade, como as trocas de secretários.

Após todo o processo levado pela SME de discussão deste projeto, conforme descrito anteriormente, foi elaborado um relatório síntese das reuniões que serviu de base para uma reunião realizada entre a 'comunidade escolar', vereadores da comissão de ensino da Câmara, SME, e demais interessados, no dia 20 de agosto de 1991.

Nesse debate estavam presentes cinco vereadores (três do PT, um do PL e uma do PTB), quatro pais de alunos, vinte diretoras e assistentes de direção, treze professores, três militantes do PT (ex-funcionárias da SME) e as duas assessoras da SME, somando 47 participantes. Este número de participantes nos sugeriu uma questão: qual o efeito de um ano e meio de discussão junto à população que,

¹⁹⁷ Entrevista concedida ao pesquisador em 27/11/90.

segundo a prefeitura, atingiu 100 escolas, 200 bairros e aproximadamente 3.200 participantes¹⁹⁸ É certo que não podemos nos limitar à análise das estratégias da SME pela falta de participação da população, pois seria simplista demais, mas, pelo baixo comparecimento notado nesta e em outras reuniões importantes, demonstra-nos que tais reuniões não causaram a "sensibilização" desejada.

Nesse debate foram feitos os últimos 'retoques' no projeto, dentre os quais: delimitou-se as formas de punição que o CE poderia sugerir para alunos e funcionários e reorganizou os percentuais de representantes, conforme o número de alunos, professores e funcionários das diferentes escolas existentes no município. Feito estes acertos, o projeto foi encaminhado para votação na Câmara Municipal. Foi mantido o caráter deliberativo, não existindo nenhuma objeção por parte dos participantes nesta reunião, o que nos sugere que a SME em relação a este ponto alcançou os seus objetivos.

Na sessão em que o projeto de regulamentação iria entrar em votação, surgiu um projeto substitutivo elaborado por um vereador do PSDB, gerando um confronto entre este e os defensores do projeto de regulamentação do CE discutido na rede municipal de ensino. Numa tática dos vereadores petistas, foi retirado o projeto de regulamentação do CE da votação, impedindo assim a apresentação de seu substitutivo. Procurava-se com isto ganhar tempo para os envolvidos com o primeiro projeto tentarem uma maior mobilização da população e dos profissionais da educação.

Antes de outra sessão na Câmara, a SME envia para as escolas

¹⁹⁸ Campinas - SME - Carta à Comunidade Escolar, 10/09/91

petista¹⁷⁰, estes GEs deveriam, além de proporcionar a atualização dos professores, possibilitar a formação de propostas curriculares para a rede municipal de ensino.

Um primeiro problema em relação à organização destes grupos foi a falta de horários dos professores para participarem de atividades extra-curriculares, principalmente os professores de 3ª a 6ª séries, dada a forma personalista de organização dos horários nas escolas, onde em primeiro lugar eram atendidos os interesses dos professores mais antigos de casa, havendo poucas possibilidades de 'encaixar' horários 'livres' para o desenvolvimento daquelas atividades.

Segundo a chefe da Divisão de Ensino II¹⁷¹, a alteração dos critérios da formulação dos horários das disciplinas nas escolas municipais só foi possível, após um grande esforço do Departamento Pedagógico para efetua-lo, de forma a possibilitar a formação dos GEs. A partir do ano de 1990, em todas as escolas da rede municipal haveria um dia em que não seria ministrada uma determinada disciplina, possibilitando desta forma a formação dos GEs, desta mesma disciplina.

Apesar de não existir a obrigatoriedade da participação dos professores em participar dos GEs, estes acabavam entrando em algum GE para ocupar seu horário na semana. Foi muito incentivada a participação dos professores nos GEs, principalmente por parte de suas respectivas chefias.

¹⁷⁰ Professora Corinta G. Geraldi, docente da Faculdade de Educação - Unicamp

¹⁷¹ Professora Maria Erminia, professora de carreira da SME.

criadas novas formas de 'comunicação' entre a população e a prefeitura: os CPs.

Foram realizadas no primeiro semestre de 1989, por iniciativa da Prefeitura Municipal, assembléias populares nas 13 Regiões Administrativas (ARs) e nos 4 Distritos existentes na cidade, nas quais foram discutidas as propostas de gestão na cidade. No final dessas assembléias eram formadas as comissões encarregadas de dar andamento no processo de implantação dos CPs em suas regiões. Esta forma de escolha dos membros das comissões pró-CPs foi considerada, segundo os informantes da administração pública, mais democrática, pois possibilitou a todos os moradores se candidatarem a estas, "minando" desta forma o poder dos "caciques" (leia-se presidentes de SABs) de cada região.

Conforme observamos, a Assessoria acabou por centralizar, no início da gestão petista, todo o processo de formação dos CPs, o que gerou alguns atritos com outros militantes petistas que possuíam uma postura autonomista em relação aos CPs. Esses confrontos iniciais exigiram certas mudanças no encaminhamento desse processo de formação dos CPs, como maior liberdade na definição das datas das Assembléias e nos critérios para escolha de representantes por parte da população de cada região da cidade.

No início do segundo semestre deste mesmo ano, também por iniciativa da prefeitura, foram realizadas, em todas regionais e distritos, plenárias de orçamento que tiveram por objetivo levantar propostas sobre o orçamento de 1990. A Plenária Municipal de Orçamento reuniu aproximadamente 100 representantes de bairros e desta saíram as "linhas mestras" do orçamento para o ano seguinte.

uma carta convidando todos os educadores, pais e alunos, para comparecerem à Câmara no dia da votação, como forma de pressionar os vereadores para a aprovação do projeto discutido nas escolas. Expôs-se também nesta carta uma crítica ao projeto do vereador do PSDB, considerando-o como oportunista.¹⁷⁷

Mesmo com esta carta o número de pessoas presentes para a votação do projeto não chegou a sessenta, demonstrando, mais uma vez, que a rede não se mobilizou em relação ao CE.

Esta carta foi considerada agressiva por parte de vários vereadores que acabaram pressionando o executivo e exigindo a demissão da secretária. Cedendo as pressões da Câmara e do executivo a Secretária Municipal da Educação pede a sua demissão no mesmo dia que entra em regime de votação o projeto sobre o CE.

O projeto demorou mais uma sessão para sua votação, sendo aprovado com vinte emendas ao projeto original. Apesar da quantidade estas emendas, pelo que nos informou o vereador autor do projeto, não houve uma modificação no texto básico do projeto original, sendo uma forma de outros vereadores juntarem os seus nomes nessa nova lei. A única emenda que gerou polêmica foi a inclusão da representação de Associações de Moradores no CE. Segundo alguns assessores da SME, a inclusão das SABs favoreceria a entrada dos chamados caciques do bairro na escola. Sobre este ponto específico é preciso considerar que, apesar das resistências dos militantes petistas, esta proposta de inclusão de associações e moradores na gestão da escola já estava prevista nas teses do próprio partido; um segundo ponto a ser analisado, em relação à escolha das SABs, é o do reconhecimento que

¹⁷⁷ Campinas - SME Carta a Comunidade 10/09/91 - Anexo nº 6

estas entidades possuem junto ao poder público como as representantes da população. A indignação dos representantes petistas só se justificaria, ao nosso ver, se existissem outras instâncias de representação da sociedade civil, no caso os CPs, mas estes como vimos, não chegaram à sua institucionalização.

No dia 10 de outubro de 1991, o prefeito sanciona a lei nº 6662 que regulamentou o CE²⁰⁰.

5.9 CONSELHO DE ESCOLA: ALGUNS CONFLITOS

Durante a pesquisa foi possível notar algumas relações entre os diretores, professores, funcionários, pais e alunos que nos servem como indicadores sobre o possível funcionamento dos CEs, conforme veremos a seguir.

Quando falamos de participação na escola, devemos estar preocupados com o aspecto da representação que os diretores, os professores e os próprios representantes da população possuem da participação dos pais na escola.

Um aspecto interessante, observado sobre a categoria dos diretores, está na forma como estes se referem aos pais de alunos das escolas em que trabalham, utilizando-se sempre da expressão "meus pais", "minhas mães", demonstrando assim um sentido de posse, de dominação em relação a eles. Nesse sentido foi muito significativa a fala de uma diretora, em reunião onde não se encontravam pais e nem alunos: "Quem têm a comunidade na mão somos nós"(diretora).

Assim também foi possível observar o respeito que os professores possuem em relação aos diretores, no que se refere à convocação de pais, como mostra este exemplo: "Eu não quero chamar os pais, eu não tenho autoridade(...) Mas é bom falar com a diretora. A gente tem medo de passar na frente da direção"(professor).

Estas falas mostram o grande controle que as diretoras procuram manter em relação à convocação dos pais, sendo elas colocadas como os interlocutores entre a escola e os pais. Foram observados casos raros de diretoras que criticavam o seu próprio poder nas escolas, o que constitui uma exceção que só faz confirmar a

regra.

No que se refere à frequência dos pais nas reuniões da escola, foi possível observar que existiam duas posturas em relação a esta participação. Uma primeira, bastante presente entre os professores e diretores, era a de criticar os pais pela sua ausência, conforme podemos observar pelos seguintes depoimentos: "...cai no repeteco, chama os pais e não participam. Não é medo, é falta de tempo"(diretora); "falta de compromisso" (professor). Por estas falas, o problema da participação dos pais foi interpretado como sendo de ordem pessoal, ligado única e exclusivamente aos pais, deixando a impressão de que a escola e seus profissionais nada podem fazer quanto ao "problema" da falta de participação dos pais. Talvez uma outra fala de um professor possa esclarecer a não participação dos pais: "Tem que ser trabalhado o Conselho, separar muito bem o que é Conselho e APM. Escolher os melhores pais"(professor). O que este professor quis dizer com "escolher os melhores pais"? Será que todos os pais podem democraticamente participar das reuniões ou existem formas de excluir os "piores" pais da participação? No que se refere a outras representações, alunos, funcionários, será que esta relação também não ocorre? Quem determina o melhor ou pior?

Uma segunda postura foi a de crítica à presença dos pais na escola. A visão de que 'os pais só vão à escola para criticar' era bastante presente entre os professores e diretores. Foi possível perceber que esta visão estava vinculada à experiência vivida na gestão anterior à petista, quando foram dados, segundo estes professores, "amplos poderes às APMs", permitindo uma grande intervenção dos pais nas escolas, principalmente no que se referiu

ao caráter 'fiscalizador' que os pais exerceram na escola, chegando a alguns extremos como a invasão de salas de aula, para questionar a didática do professor. Apesar de localizadas, estas experiências foram muito marcantes para os professores e diretores, sendo constantemente lembradas em diferentes oportunidades. Aqui poderíamos recolocar a questão: seriam estes os "piores pais" para a participação na escola? Esta questão só poderá ser respondida com a observação do funcionamento de cada CE da cidade de Campinas.

Para alguns representantes da população, os pais deveriam intervir nas questões de caráter pedagógico, argumentando: "Direito nosso, tem que estar presente no trabalho da escola. Como é que a gente quer a educação para os nossos filhos. Nós de entidades vemos a necessidade dos Conselhos "(representante de pais); "Ele levantou tese interessante sobre a atribuição do Conselho. Julgo-me competente para falar sobre o professor" (representante de pais). Como podemos ver, a formação dos CEs poderá vir a ser o lugar apropriado para o debate de idéias, onde os confrontos entre diferentes posturas e mesmo culturas estejam presentes.

No que se refere à participação dos alunos, nas reuniões observadas, podemos considerá-la como sendo bastante tímida, limitando-se a alguns comentários ou respondendo a questões feitas pelos professores. Apesar dessas limitações, ocorreram intervenções que merecem ser registradas como a que segue: "Para o governo interessa que os pais sejam analfabetos e que os professores não tenham condições mentais e físicas"(aluno).

Em relação aos funcionários existe uma peculiaridade. Muitos desses, senão a maioria, possuem seus filhos na rede municipal de

ensino, fazendo com que estes funcionários ora estejam no papel de pais, ora no de funcionários, numa relação um tanto complicada, no que diz respeito a sua relação com os professores e diretores, pois as relações de poder que já existem com os "pais" se ampliam quando falamos de "funcionários", o que pode dificultar a sua participação.

Como podemos observar, as relações de poder existentes no interior das unidades de ensino também são fatores que podem influenciar na participação ou não dos pais como observou uma Orientadora Pedagógica: "Vai depender muito do diretor da escola. Se ele for aberto ele vai chamar, se for fechado não vai funcionar". Talvez tenha sido dada excessiva importância para os diretores, mas a fala não deixa de mostrar a existência de condicionantes internos que favorecem ou não a participação nas escolas.

5.9.1 REFLEXÕES SOBRE O CES

Finalizando esta parte do trabalho, destacaremos alguns pontos que foram marcantes no processo de implantação de estruturas participativas na área da educação.

Percebemos que os órgãos e comissões, ou mesmo conselhos da SME, criados com o objetivo de incentivar a participação popular na escola, possuíram um caráter extra-oficial, o que dificultou o desenvolvimento dos trabalhos de participação. A criação destes órgãos foi gerada pela necessidade do Estado em organizar e ao mesmo tempo controlar as demandas participativas emergentes na sociedade civil. O caráter informal destas 'instâncias' de participação, acabou por impedir a participação ativa da população em geral, bem como dos profissionais da educação municipal à medida em que sofreram, de maneira direta, as alterações políticas que ocorreram no Estado.

Acreditamos que a criação legal de estruturas participativas, como aquelas já previstas na Lei Orgânica do Município²⁰¹, poderão dinamizar a participação popular na escola, de forma mais sistematizada, principalmente se assumirem competências como a elaboração de políticas educacionais para a rede de ensino municipal como um todo. Para tanto tornar-se-á imprescindível a defesa do caráter deliberativo a todas estas instâncias de participação. Concordamos com GOHN(1992) quando afirma que "o saber popular politizado, condensado em práticas políticas participativas, torna-se uma ameaça às classes dominantes à medida que ele reivindica

²⁰¹ CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO;
CONSELHO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS;
CONSELHO DE ESCOLA.

espaços nos aparelhos estatais, através de conselhos etc, com caráter **deliberativo**. Isto porque o saber popular estaria invadindo o campo de construção da teia de dominação das redes de relações sociais e da vida social. Nestes casos observa-se a tentativa freqüente de delimitar aquele poder aos aspecto consultivo porque, desta forma, legitimam-se os processos de dominação, sem colocar em risco sua estrutura e organização (grifos do autor)²⁰².

Outro ponto a se destacar relaciona-se à postura da Assessoria de Assuntos Comunitários da SME, segundo a qual, o próprio movimento popular deveria iniciar e propor as discussões sobre o CE, postura que só foi alterada por força dos acontecimentos no poder legislativo, com a apresentação do projeto de lei, como também com o agravamento das relações entre o prefeito e o Partido, o que exigiu uma atuação mais presente da SME, na elaboração e prática das discussões do CE junto à população. Mesmo assim, a confusão entre os diferentes papéis dos assessores, responsáveis pela implantação do CE, permaneceu durante todo o processo. Os próprios objetivos do trabalho, que eram "a sensibilização" da população para o tema, demonstram uma preocupação de 'intervir' sem 'interferir' na dinâmica própria dos MSUs, contradição esta não resolvida pelos agentes da SME.

As incertezas presentes no processo de implantação dos CEs, também foi gerada, ao nosso ver, pela falta de um programa mais definido a respeito de todo esse processo. Foi possível observar, ainda que de forma geral, a falta de uma estrutura administrativa na

²⁰² GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação** São Paulo: Cortez, 1992, p.51

SME, que possibilitasse aos diferentes trabalhadores da secretaria (supervisores, assessores, chefias, entre outros) a discussão de suas idéias sobre os diferentes programas e problemas da rede municipal de ensino, para o encaminhamento de formas coletivas e coordenadas de ação. O processo de discussão do CE acabou sendo visto, pelos vários profissionais da SME, como responsabilidade exclusiva dos poucos assessores envolvidos na discussão do CE. Neste sentido, notamos que existiu por parte de vários profissionais da rede municipal, uma diferenciação entre trabalhar para a implantação de um 'projeto pedagógico' participativo e trabalhar para a concretização de uma 'projeto político'. Na análise destes profissionais não se poderia "misturar as coisas". Claro está que não se poderia desvincular um projeto do outro, mas isso de fato acabou ocorrendo no âmbito interno da rede municipal de educação, onde vários 'trabalhadores da educação' acabaram se identificando com um, e negando, muitas vezes, o outro.

Enfim, a análise do processo de implantação dos CEs, mostrou-nos que existem limites e possibilidades no uso destas estruturas participativas. Os limites estariam ligados à resistência dos diretores e professores que, não aceitando qualquer mudança na atual estrutura de poder presente na escola, colaboram com o grupo social que, organizados em sindicatos e partidos reacionários, buscam a manutenção de seu poder e prestígio na sociedade. As possibilidades estariam relacionadas à ampliação dos confrontos entre as diferentes organizações populares, por sua vez ligadas direta ou indiretamente aos sindicatos e partidos progressistas que, na luta pelo poder dos aparelhos do Estado, venham dinamizar estas estruturas de

participação²⁰³. Neste sentido , os possíveis 'usos' do CE dependerão da dinâmica específica de cada unidade escolar bem como da organização popular presentes nos bairros onde estão localizadas.

²⁰³ Neste sentido, foi importante notar a total ausência do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal no processo de discussão do CE, gerada pelas divergências políticas entre este e a Administração Municipal, o que mostra, mais uma vez, as contradições existentes neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostrou-nos que as demandas participativas, na cidade de Campinas, se expressaram através de organizações populares com distintos projetos políticos, o que gerou conflitos e confrontos entre estas organizações. (Gohn, 1991) O Estado, em seu sentido amplo, apresenta-se como um "campo de batalha", onde diferentes interesses políticos estão em constante luta. (Faleiros, 1985)

Essa luta esteve presente durante todo o processo de discussão e formação de estruturas participativas na cidade de Campinas, tanto a nível do poder local (CFs) como a nível dos 'aparelhos do Estado' (CEs).

Na cidade de Campinas, como vimos, no âmbito da sociedade civil, existiam basicamente duas formas de organizações populares que se contrapunham: as SABs, com uma prática participativa ligada às formas tradicionais de representação política, na qual a figura do vereador possuía um grande destaque e as ACs que, por sua vez, eram ligadas às práticas participativas das CEBs que lutavam pela 'conscientização' das classes populares para a conquista de seus direitos.

Com a vitória do PT nas eleições municipais de 1988, um novo quadro político se formou na cidade e com isso várias lideranças e assessorias das ACs assumiram funções na administração pública municipal ao mesmo tempo em que foram propostas a formação de novas estruturas de participação popular: os CPs.

Inicialmente pensados como canais de participação popular, os CPs acabaram se tornando 'canais de comunicação' entre a

prefeitura e as organizações populares. As tentativas de institucionalização dos CPs não tiveram êxito em razão dos conflitos internos no grupo político que assumiu a administração municipal e dos confrontos entre estes e as diferentes forças populares contrárias a esta proposta.

Apesar dos limites impostos ao processo de formação dos CPs, evidenciamos que ocorreu uma certa aprendizagem política por parte dos agentes sociais envolvidos nesse processo. A cada encontro entre a prefeitura e as organizações populares nos CPs, vários questionamentos eram formulados por parte da população na busca de uma maior compreensão sobre a complexidade da vida política local ao mesmo tempo em que reivindicavam maior participação popular nos diferentes 'aparelhos do Estado'. O limite desta aprendizagem se deu pelo fato da presença majoritária de pessoas ligadas a somente um partido, o que dificultou o debate entre diferentes projetos políticos existentes na cidade.

Todo esse processo político também esteve presente na luta pela formação de estruturas participativas na área da educação, em especial na implantação dos CEs.

Trabalhando com a concepção de escola como uma construção social, observamos que as demandas participativas na área da educação se formaram, tanto a nível da população organizada, em sua luta pela participação nos aparelhos do Estado, como no âmbito 'interno' das escolas, através das diferentes categorias (pais, alunos, professores, diretores e funcionários) que vivenciam, mais cotidianamente, a sua construção. (EZPELETA/ROCKWELL, 1985)

O processo de discussão do CE levado pela SME foi

influenciado , predominantemente, por uma visão de participação popular da ala progressista da Igreja Católica, o que acabou por limitar todo o trabalho na educação.

Esse processo de discussão dos CEs não ficou alheio às crises políticas geradas pelas divergências entre o prefeito e o partido, o que proporcionou várias alterações no tempo e na forma de implementação do mesmo. A aprovação da Lei de regulamentação dos CEs, evidenciou as lutas políticas existentes na administração municipal, na medida em que este foi um dos motivos para demissão da Secretária Municipal de Educação.

Essas posturas divergentes em uma mesma administração também ficaram evidenciadas nas diferentes formas de entender a participação popular, levadas pela Assessoria de Assuntos de Participação, ligada ao gabinete do prefeito e à Assessoria de Assuntos Comunitários da SME, o que levou a certos impasses nas práticas participativas, conforme observamos neste trabalho. Esses impasses nas práticas dos recém-chegados ao poder, ao nosso ver, se assemelham aos ocorridos na cidade de São Paulo, conforme nos mostra Gohn: "A medida que assessores importantes dos movimentos populares, e algumas lideranças dos mesmos, foram contratados pelo poder público como dirigentes ou funcionários de aparelhos do Estado, o papel destes personagens se alterou profundamente. Ocorre que a consciência desta alteração não foi assumida de pronto por aquelas assessorias. Vários novos dirigentes continuaram a agir como militantes de movimentos. Isto gerou vários impasses e indefinições na atuação estatal".²⁰⁴

Nesse processo de formação de estruturas participativas na

²⁰⁴ GOHN (1991) p. 161.

área da educação, também ocorreu uma aprendizagem por parte de seus participantes, na medida em que foram, questionados em vários momentos, sobre o papel, as necessidades e as ansiedades de cada categoria que vivencia o cotidiano escolar, bem como a influência que os diferentes agentes sociais, presentes na sociedade política (vereadores, secretários e prefeito), possuíam em relação à educação municipal.

Neste sentido, faz-se necessário retomarmos o pensamento gramsciano quando reafirma o caráter pedagógico existente nos Conselhos. Ao valorizar o caráter público destas estruturas de participação popular, este autor vê no confronto de idéias uma das formas para o esclarecimento por parte da população sobre a "organização complexa da sociedade". Muitos limites, conforme mostramos neste trabalho, terão que ser transpostos para o 'funcionamento público' destas estruturas participativas, mas um primeiro passo, a saber, a institucionalização dos CEs, já foi dado para esta longa caminhada.

Conforme observamos, a formação de estruturas participativas não ocorre de forma linear, mas contraditória, o que permite avanços e retrocessos, dependendo do contexto de luta dos diferentes agentes que fazem a história da participação social na cidade de Campinas.

BIBLIOGRAFIA BASICA

AMMANN, S.B. *Participação Social* São Paulo, Cortez e Moraes, 1977

----- *Movimento Popular de Bairros: de frente para o Estado, em busca do parlamento* São Paulo: Cortez, 1991

AVANCINE, S.L. *Daqui ninguém nos tira: mães na gestão colegiada da escola pública* São Paulo, PUC/SP, Tese de Mestrado, 1990

----- "Conselho de Escola em São Paulo: etnografia da participação de pais de alunos" in *Série Idéias* São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº12, 1992

BOBBIO, N. *Liberalismo e Democracia* São Paulo, Brasiliense, 1990 3a Ed.

BORJA, J. "A Participação Cidadina" in *Espaço e Debates* São Paulo, n 24, 1988.

CANIVES, F. *Educar o Cidadão?* Campinas, SP, Papirus, 1991

CARDOSO, R.C.L. "Movimentos Sociais na América Latina" in *Revista Brasileira de Ciências Sociais* nº3 fev/87

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política* Campinas, Papirus, 1988

CASTELLÉ, M. *Cidade, Democracia e Socialismo* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989 2a Ed.

COUTINHO, C.N. *Dualidade dos Poderes* São Paulo, Brasiliense, 1987, 2a Ed.

----- *Gramsci* Porto Alegre L&PM, 1981

COVRE, M. de L.M. e outros *A Cidadania Que Não Temos* São Paulo, 1986

CUNHA, L.A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil* São Paulo, Cortez, 1991

DANIEL, C. "Poder Local no Brasil Urbano" in *Espaço e Debates* São Paulo, n 24, 1988.

----- "Participação Popular" in *Teoria e Debate* nº2, março de 1988

DIAS, E. **Democracia Operária** Campinas, Editora da UNICAMP 1987.

DOIMO, A.H. **Movimento Social Urbano, Igreja e Participação Popular** Ed. Vozes, Petrópolis, 1984

----- **Movimentos Sociais e Conselhos Populares: desafios**
da institucionalização democrática XIV Encontro anual da ANPOCS, 26/10/90 (mimeo)

EVERS, T. "De Costas para o Estado, longe do Parlamento" in **Novos Estudos CEBRAP** 2(1), 1983

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante** São Paulo, Ed. Cortez e Autores Associados, 1986

FALEIROS, V.P. **A Política Social do Estado Capitalista** Cortez, São Paulo, 1980

FISCHMANN, R. **Escola Brasileira: Temas e Estudos** São Paulo, Atlas, 1987

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, 2ªed.

GALLETTA, R. "Quebrar a Resistência" in **E AGORA?** nº1, jul/89

GERMÃO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964 - 1985**
Um Estudo sobre a política educacional UNICAMP/FE, 1990
(tese de doutorado)

GOHN, M.G.M. **Reivindicações Populares Urbanas** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

----- **A Força da Periferia** Petrópolis, Vozes, 1985.

----- **Movimentos Sociais Urbanos e Luta pela Moradia**
São Paulo, Loyola, 1991.

----- "Conselhos Populares" in **Folha de São Paulo**
11/02/89.

----- "Ainda os Conselhos Populares" in **Folha de São Paulo**
31/03/89.

----- "Conselhos Populares e Participação Popular" in
Serviço Social e Sociedade V(24):65-89 São Paulo, jun/91.

----- **Movimentos Sociais e Educação** São Paulo, Cortez,
1992

- **Lutas entre organizações populares na questão da moradia** (mimeo) 1991
- GOUVEIA, R. "Órgãos de democracia direta" in CEDEC abril/69
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988
- **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- e BORDIGA, A. **Conselhos de Fábrica** São Paulo, Brasiliense, 1981.
- **A Concepção Dialética da História** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1966, p.22
- JACOBI, P. **Movimentos Sociais e Políticas Públicas** São Paulo, Cortez, 1989.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976
- KOWARICK, L. **As lutas sociais e a cidade** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988
- LEITE, M. de P. e SILVA, R. A. da **Modernização Tecnológica, Relações de Trabalho e Práticas de Resistência** São Paulo, Iglu, 1991
- "Classe, Ideologia e o Trabalhismo" in CEDEC nº 8, 1987
- LOPES, D.A. **O Movimento da Assembléia do Povo e a Crítica da "Marginalidade"** Campinas/SP, UNICAMP, Tese de Mestrado, 1988
- MARTES, A. C. B. **A Institucionalização dos Movimentos de Reivindicação Urbana: As Secretarias de Saúde e a Participação Popular (1979-1989)** São Paulo, 1990 (Tese de Mestrado)
- MOISES, J.A. "Queremos é mais democracia" in CEDEC abril/1989
- NOTTA, F.C.P. **Participação e Co-gestão: novas formas de administração** São Paulo, Brasiliense, 1984
- O'DONNELL, G. "Desenvolvimento Político ou Mudança Política?" in PINHEIRO, P.S. **O Estado Autoritário e Movimentos Populares** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989
- OLIVEIRA, C. **Estado, município e educação: análise da descentralização do ensino de São Paulo (1983-1988)**

- Campinas/SP, 1992 (Tese de Doutorado)
- PESSOA, E. **Planificação: A Opção pelas Classes Populares** Campinas, SP, Papyrus, 1988
- PINTO, V.F. "Novos Canais de Participação" in **CEDC** Abril/89
- PRAIS, M.L. **Administração Colegiada e Prática Pedagógica Progressista** São Paulo, FUC-SP, 1987 (tese de mestrado).
- PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e Social-Democracia** São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- RIBEIRO, U.M. "O Novo Conselho de Escola" in **Cadernos do CEDI** São Paulo, n 17, jan/89.
- RODRIGUES, L.M. "A Cidadania do Trabalhador Urbano" in TEIXEIRA, J.G.L.C. **A Construção da Cidadania** Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1986
- RODRIGUES, N. "Colegiado Instrumento de Democratização" in **RBAE** Porto Alegre, V.3, n 1, p.72-9, jan/jun 1985.
- SADER, E. **Quando Novos Personagens entram em cena** R.J., Paz e Terra, 1988.
- SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão** São Paulo, Nobel, 1987
- SEMEGHINI, U. Cidade "A Região Administrativa de Campinas" in **São Paulo no Limiar do Século XXI** vol.B. ano 1992
- TELLES, V. das S. "Anos 70: Experiências, Práticas e Espaços Políticos" in KOWARICK, L. **As Lutas Sociais e a Cidade** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988
- THOMPSON, E.P. **Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase** Barcelona, Editorial Crítica, 1989, 3ª Ed.
- TRAGTENBERG, M. **Administração Poder e Ideologia** São Paulo, Cortez, 1989, 2ª ed.
- VIANNA, I.D.A. **Planejamento Participativo na Escola** São Paulo EPD, 1986
- VIEIRA, E. **a REPUBLICA BRASILEIRA:1964-1984** São Paulo, Moderna, 1985

TEXTOS E DOCUMENTOS

CAMPINAS Boletim SME Secretaria Municipal de Educação,
n 1, fev/89.

----- Boletim SME Secretaria Municipal de Educação
nº 3, 20/03/89

----- Lei Orgânica do Município Diário Oficial do
Município, 31/03/90.

----- - Câmara Municipal - Projeto de Lei 28/86 (Conselho
de Escola) 13/02/86.

----- - Câmara Municipal - Projeto de Lei 60/86 (Conselho
Municipal de Educação) 20/03/86.

----- - SME - Conselho Central das APMs - Doc. Regimento
Interno s/d.

----- - SME - Conselho Central das APMs - Doc. Informação
nº 1 03/03/86.

----- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. A
Participação dos Pais no Processo Educacional - 1985.

----- - SME - Conselho Central das APMs - Doc. Informação
nº 2 22/03/86.

----- - SME - Conselho Central das APMs - Doc. Ofício ao
Prefeito - 04/04/86.

----- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc.
Dinamização e Interação das APMs com o Contexto Socio-
Econômico - Cultural da Comunidade (Relatório de
Avaliação) 04/06/86.

----- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc.
Representantes e Representatividade - 1986.

----- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc.
Estatuto da APM - s/d.

----- - SME - Minuta de Decreto - Conselho Central das APMs
08/08/86.

----- - SME - Minuta de Decreto - Conselho de Escola -
08/08/86.

----- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc.
Atas de Reuniões - 26/08/86 a 19/11/86.

- - SME - Conselho Central das APMs - Doc. Informação nº 8 13/09/86.
- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. Associação de Pais e Mestres - 07/10/86.
- - SME - Diário Oficial - 29/01/87.
- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. Avaliação dos Encontros das AR-1, AR-2, AR-3, AR-4 e AR-5 - s/d.
- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. Conselho Central das APMs - s/d.
- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. Participação dos Pais no Processo Educacional - 1987.
- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. Conselho de Escola - Projetos de Lei - s/d.
- - SME - Assessoria de Projetos Comunitários - Doc. Análise do Trabalho com o Conselho Central - 1987.
- - SME - Conselho Central das APMs - Doc. Atas de Reuniões - 14/02/87 - 21/02/87 - 25/04/87.
- - SME - I Fórum de Debates sobre Educação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas 1988
- - SME - Jornal da Educação nº0, abril/90
- - SME - Jornal da Educação nº3, nov/90
- - SME - Jornal da Educação nº4, dez/90
- - SME - Jornal da Educação nº5, fev/91
- - SME - Projeto Pedagógico da Escola Campinas, fev/89
- - SME - Carta à Comunidade Escolar - 10/09 91
- - SME - Construindo os Conselhos Populares Coordenação das Comissões Pró - Conselhos Populares, Campinas, agosto/90
- Documento PT Resolução nº2 de 27/01/91 (mimeo)
- Jornal "Folha de São Paulo" 20/05/90
- Jornal "Folha de São Paulo" 27/11/90

Jornal "Folha de São Paulo" 01/02/91

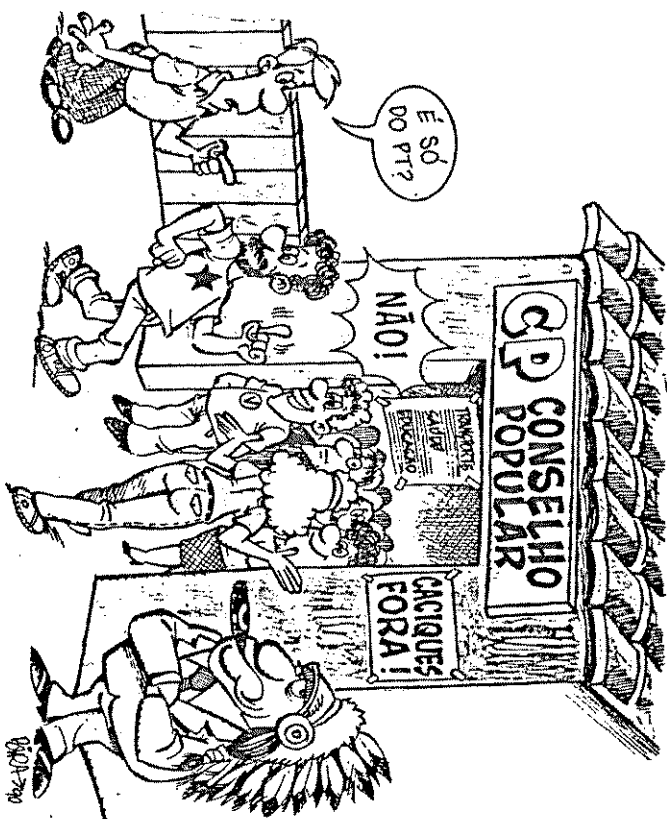
Jornal "Folha de São Paulo" 11/02/91

SÃO PAULO (Estado) Lei Complementar n 444 dez/85.

SÃO PAULO Diário Oficial do Município Resolução n°1601/88
Normas Gerais que regulamentam a formação dos Conselhos de
Saúde, 24/08/88

TESES DO PT PARA GOVERNAR CAMPINAS 89/92 (mimeo).

SEM A PARTICIPAÇÃO POPULAR A VIDA NÃO VAI MELHORAR



Apoio:
Administração Popular de Campinas

CONSTRUINDO OS CONSELHOS POPULARES

When several models are fitted to the same data, the AIC statistic would say that the model with the fewest parameters is the best.

Apresentação

Você sabe o que é Conselho Popular?

O Conselho Popular é mais uma entidade de bairro?

É um órgão da Prefeitura?

Será que todo mundo pode participar?

Pra que serve esse tal Conselho Popular?

Essas e outras perguntas têm sido feitas com frequência nos bairros e regiões de Campinas.

Dizíamos que a curiosidade para conhecer a proposta existe e, portanto, precisa ser esclarecida.

Com a finalidade de tornar a proposta amplamente conhecida, de esclarecer as dúvidas e contribuir com o trabalho de organização dos Conselhos Populares em Campinas, é que fizemos esta cartilha.

Ela se destina principalmente às pessoas com algum grau de participação nos vários grupos, movimentos, entidades populares interessadas no fortalecimento do poder popular. O que não impede que seja lida, discutida, utilizada pela população em geral na construção dos Conselhos Populares.

EXPEDIENTE:

CONSTRUINDO OS CONSELHOS POPULARES/PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS-SP, Av. Anhietã, 200 CEP-13015

Conselho Editorial: Coordenação das Comissões Pró-Conselhos Populares

Redação: Ricardo Galletta/ Tiemi Okawa

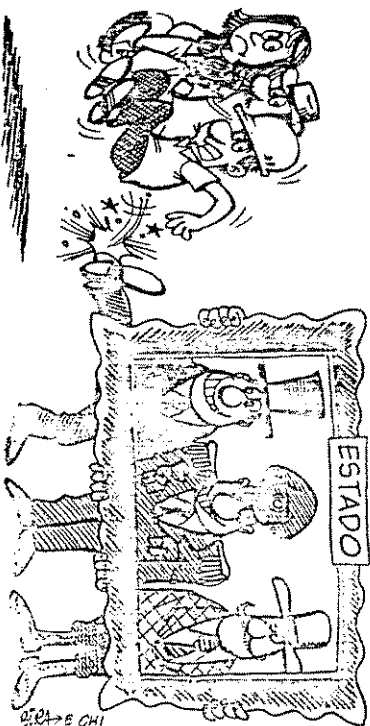
Colaboração: Membros das Comissões Pró-Conselhos Populares.

Ilustração: Elira Diagramação: Tiemi Okawa Composição: Lucimara Oliveira

Impressão: IMA

Produção: Assessoria para Participação Popular

Os Conselhos Populares devem ser fortes para mudar esse quadro



-Deixa pra lá, a política é perigosa!

-Política é coisa de políticos em épocas de eleições!

-O povo é analfabeto e, portanto, não tem condições para fazer política.

Isto foi sendo incutido na cabeça do povo como se fosse a maior verdade, criando uma mentalidade sobre a política como se ela fosse uma coisa suja e desonesta, que não vai mudar nunca. E

que, portanto, o povo tem que ficar fora dela.

Até há muito pouco tempo, só participavam da política empresários, banqueiros, fazendeiros, grandes comerciantes e representantes seus. O povo só entrava na hora de votar.

O resultado disso era que as decisões tomadas pelos governos serviam basicamente para atender os interesses destes segmentos.

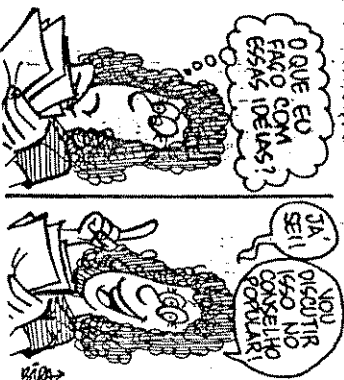
Governar com participação popular

E quando existe uma intenção, por parte do poder público, no nosso caso da Prefeitura, em abrir um espaço para que o povo participe diretamente do governo, da administração da cidade. E para isso, é fundamental que o povo, esteja organizado e capacitado, preparado para assumir esta tarefa.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE OS CPS E AS ENTIDADES DE BAIRRO?

As entidades de bairro reivindicam melhorias para os moradores do seu bairro.

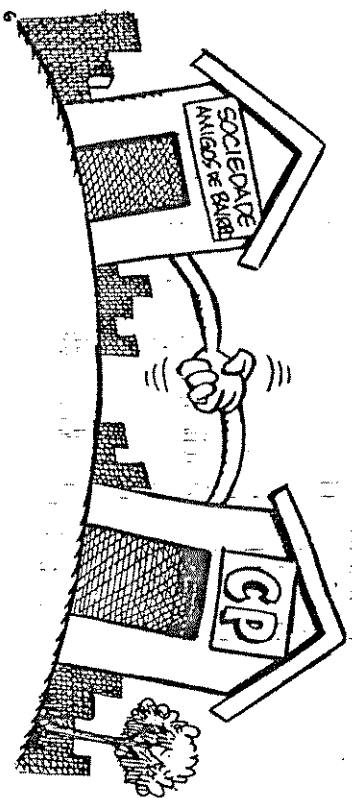
O CP a nível regional vai se preocupar com o conjunto da região e não só com cada bairro. Mais ainda, os CPS



vão se preocupar com a cidade como um todo. E mais adiante, com o Estado e o País.

Fica claro que os CPS não vão acabar com as SABs. Cada um tem seu papel.

Os CPS e as SABs não são inimigos. Eles são complementares. Um reforça o outro.



QUAL A DIFERENÇA ENTRE OS CONSELHOS POPULARES E OS MOVIMENTOS POPULARES?

Os movimentos populares reivindicam e pressionam a administração.

Os CPS vão muito além da reivindicação. Os CPS interferem no critério de atendimento das reivindicações.

Os CPS não se destinam, simplesmente, pressionar os poderes instituídos (Prefeitura, vereadores). A vocação dos CPS é de se instituir em poder, ou seja, é construir o Poder Popular.

Quem fica só na reivindicação vai ser sempre apenas uma "parte", que reivindica coisas para seu pedaço. Diante de alguém que tem o poder sobre o "todo".

Os CPS preocupam-se com o "todo". Só assim eles se credenciam a disputar o poder de dirigir o "todo".

AFINAL, O QUE UM CP PODE E DEVE FAZER?

1) Obter informação sobre todos os assuntos da Prefeitura e da Câmara dos Vereadores.

2) Fiscalizar os órgãos pú-

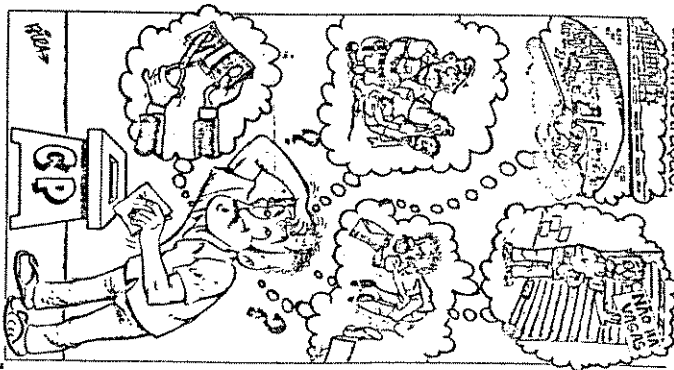
blicos.

3) Ser consultado sobre todas as questões referentes a sua região ou setor de atuação.

4) Elaborar propostas concretas para a administração e para o Legislativo.

5) Participar na definição das políticas públicas de transporte, saúde, educação,

6) Participar do planejamento global da cidade e da administração.



EDUCAÇÃO : RESGATAR A QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA !

Para nós do PT, a educação é uma questão prioritária e assumimos o compromisso político de tratá-la como tal. Ela é algo mais amplo do que a alfabetização, a aula de matemática ou português. Educação é um modo de vida, uma forma de percepção do mundo, uma maneira das pessoas relacionarem-se, um jeito de situar-se no ambiente, um posicionamento político perante a realidade. Educação é cultura.

Nessa perspectiva, pretendemos trabalhar no sentido da formação do indivíduo (acadêmica, profissional, política, culturalmente, etc), levando em conta, entre outras coisas, a sua realidade e a sua experiência de vida.

Nas últimas décadas assistimos a uma política oficial de privatização dos serviços públicos. No caso específico da educação, isso se dá através do rebaixamento da sua qualidade, abrindo espaço para que os empresários do ensino ocupem o lugar da cambaleante escola pública. Com isso apenas os que possuem melhores condições financeiras têm acesso ao "melhor" nível de ensino, oferecido pela escola privada. Aos outros segmentos sociais, resta a desmoralizada escola pública ou a exclusão total. Assim, reforça-se o mito da competência do particular e da desqualificação do público.

A atual proposta de municipalização do ensino, realizada pelo governo estadual, da forma como tem sido implementada, não destoa desse quadro. Na prática, o que vem acontecendo é uma transferência do encargos do Governo Estadual para as prefeituras.

É necessária uma atitude, no sentido de implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para combater a evasão escolar e a repetência, que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora. Em Campinas, pode-se notar o descaso através da análise das verbas destinadas a este setor: em 1986, 21% do orçamento do município; em 1987, 16%.

A nosso ver, existe um outro problema político, que é a forma como a atual administração trata a participação popular. Quando são criados espaços de participação, eles são mantidos sob controle, servindo na prática como instrumento político de manipulação. Uma outra demonstração de autoritarismo é a forma tecnocrática de se realizar mudanças, através de decretos que, muitas vezes, permanecem apenas no papel. Mudanças elaboradas em gabinetes e aplicadas de cima para baixo.

Não acreditamos em mudanças sem a participação da comunidade envolvida. Revertendo as discussões e decisões do gabinete para a escola (e o bairro), participação, para o PT, é a ocupação desse espaço pelos envolvidos direta ou indiretamente no processo (pais, alunos, professores, funcionários, especialistas, associações de bairro, etc). Só consideramos possível surgir novos tipos de relação (de participação) se as pessoas colocarem-se, de fato, como sujeitos (com poder de decisão) e não como objetos de manipulação.

É necessário criar novas relações no interior da escola, entre esta e a comunidade e com a sociedade, num sentido mais amplo. A estrutura escolar deve democratizar-se, para que seja possível vislumbrarmos mudanças. Além disso, é necessário investir na valorização dos profissionais do ensino, a nível salarial e de aperfeiçoamento profissional.

A partir desses pressupostos propomos:

1. SOBRE AS RELAÇÕES ESCOLA-COMUNIDADE: A escola deve ser o local da mais ampla participação da comunidade na busca e discussão dos seus direitos, na manifestação de sua cultura.

Propomos:

- a) abrir a escola em seus períodos ociosos para que grupos culturais da comunidade possam ali se reunir e se manifestar;
- b) promover cursos, de acordo com o interesse da população (alfabetização, supletivo, datilografia; crochê, yoga, dança, etc) nos horários ociosos da escola;
- c) promover reuniões de discussão política buscando a formação de uma consciência crítica e participativa da população;
- d) por reconhecer que educação não se limita ao contexto escolar, consideramos legítimas as experiências informais de educação, dispõdo-nos a trabalhar em conjunto (desde que haja interesse mútuo) garantindo, entretanto, sua autonomia.

2. SOBRE O ACESSO E PERMANENCIA NA ESCOLA: O PT enquanto governo municipal, assumirá o compromisso de que não haja crianças sem escola em Campinas. A questão da permanência está relacionada, por um lado, ao problema sócio-econômico de abrangência nacional que ultrapassa os limites de atuação da Prefeitura e, por outro, à própria maneira de ser da escola que reprime, exclui, submete, aliena e enquadra o aluno. No entanto, é preocupação central do PT reverter esta situação e há medidas que podem ser tomadas no sentido de facilitar essa permanência.

Propomos:

- a) melhorar a qualidade do ensino com mudança das práticas pedagógicas;
- b) alterar as relações de poder no interior da escola;
- c) melhorar o espaço físico da escola;
- d) garantir, a médio prazo, que crianças, até a 4a. série, fiquem na escola em período integral, nos locais em que a comunidade julgue necessário;
- e) melhorar a qualidade da merenda escolar.

3. SOBRE O PODER NA ESCOLA: Para o PT, as mudanças não ocorrerão sem que se alterem as relações de poder entre a Secretaria de Educação e a escola/comunidade; entre a escola e o bairro; entre professores, alunos e funcionários.

Propomos:

- a) trabalhar no sentido da democratização do poder no interior da escola, viabilizando eleições diretas para diretor;
- b) criar o CONSELHO DE ESCOLA, que seja democrático e deliberativo, com a participação igualitária de professores, alunos, funcionários, pais, representantes de associações de moradores, etc;
- c) mudar o local das decisões, que deixará de ser o gabinete do Secretário da Educação e passará a ser escola, alterando a significação desta para a população.

4. SOBRE AS CONDIÇÕES MATERIAIS: O atual governo vem reduzindo, anualmente, as verbas destinadas à educação, conforme apontamos acima. Para nós, trata-se de trilhar o caminho oposto.

Propomos:

- a) atingir os 25% previstos na lei João Calmon;
- b) equipar as escolas (melhorar bibliotecas, quadras, materiais didáticos, etc);
- c) manter e ampliar a rede física, inclusive creches;
- d) garantir a segurança nas escolas;
- e) ampliar o número de escolas que oferecem cursos noturnos em função das necessidades apresentadas pela comunidade.

5. SOBRE O QUADRO PROFISSIONAL: Para o PT, o alto rendimento pedagógico e metodológico do profissional de ensino está profundamente relacionado, entre outros fatores, com seus rendimentos, sua carreira, com seu ambiente de trabalho.

Propomos:

- a) melhorar o salário dos professores;
- b) discutir com os profissionais de ensino sua proposta para o ESTATUTO DO MAGISTERIO MUNICIPAL, enfatizando a questão do plano de cargos e carreira;

- c) admitir professores somente através de concursos públicos.

6. SOBRE A METODOLOGIA DE ENSINO: Não basta garantir apenas o espaço físico da escola. E preciso mudar a concepção de educação e ensino.

Modificar o quê os alunos aprendem, como aprendem. Educação para quê? Para "formar" que tipo de pessoa? É importante resgatar a qualidade da escola pública. //

Propomos:

- * a) reformular o conteúdo escolar, com mudanças de enfoque, visando a formação de uma consciência crítica nos alunos;
- * b) revisar os métodos e práticas pedagógicas;
- * c) reduzir o número de alunos por sala (máximo 25);
- * d) aperfeiçoar os professores, através de seminários remunerados, realizados regularmente, onde os profissionais de educação discutam sua prática, bem como teorias educacionais preocupadas com a transformação social;
- * e) conforme tem sido reivindicado pelos profissionais da educação, criar condições para que, a médio prazo, através do ESTATUTO DO MAGISTERIO, viabilize-se, a opção de dedicação exclusiva do professor, com jornada integral na escola de 6 ou 8 horas/aula (com horário para estudar, preparar aulas e atender aos alunos) com remuneração adequada.

7. SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: Atualmente, as creches estão subordinadas à Secretaria de Promoção e Bem-Estar Social. Acreditamos que deve haver uma proposta educacional, bem como condições materiais e profissionais para atender às crianças de forma adequada.

Propomos:

- a) incorporar as creches ao sistema educacional, transformando seu caráter, enfatizando sua ação educativa (creche não é depósito de crianças);
- b) fiscalizar e normatizar as pré-escolas e creches particulares, tendo em vista que elas vêm funcionando sem o imprescindível acompanhamento dos órgãos legais.

8. SOBRE A EDUCAÇÃO DOS DEFICIENTES FÍSICOS E MENTAIS:
A Secretaria de Educação, juntamente com a Secretaria de Saúde, deve responsabilizar-se pelo atendimento educacional das crianças com deficiências físicas e mentais. Cabe lembrar que a viabilização dessas propostas só se dará através de uma ampla discussão com toda comunidade escolar.

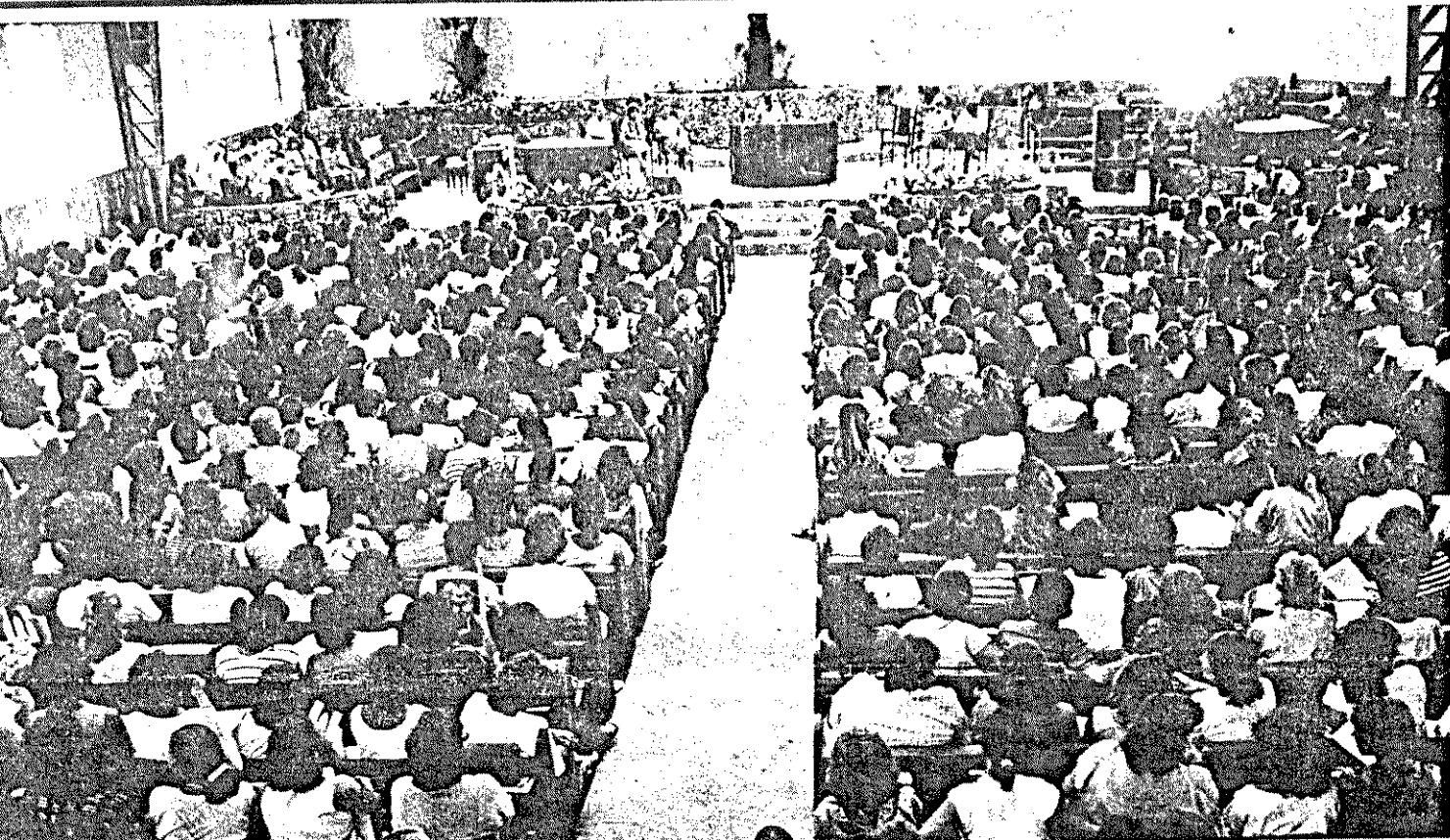


Foto de 1500 professores no I Congresso de Escolas Municipais de Campinas

UMA NOVA ESCOLA PÚBLICA

Um período já passou...

Tudo começou com um desafio: construir em conjunto com os professores, especialistas e funcionários, uma escola pública democrática e de boa qualidade em Campinas.

No início, muita vontade mas também enormes problemas. Descompassos, crise financeira, a vertigem do novo.

Aos poucos, as intenções foram se plasmando em atos, as ações se conjugando, as barreiras se diluindo e os resultados se manifestaram.

No final do primeiro ano já havia motivo bastante para comemorações. Centros Infantis integrando-se na estrutura da Secretaria da Educação, FUMEC caminhando rapidamente para a conquista de igualdade de condições e todos construindo autônoma e responsavelmente o projeto educacional da

escola pública municipal de Campinas.

No percurso desse primeiro período aprendemos a abominar os ismos (medicalismo, psicologismos etc) e a ler, com olhos informados e despidos de preconceitos, a nossa rica realidade e dela extrair as soluções para os problemas que nos afrontavam. O respeito ao ritmo do aluno, a conjugação de esforços e competências de professores e especialistas, que em ação puderam manifestar seu enorme potencial, já demonstraram seu poder transformador: a taxa de retenção que em 1988 fora de 50% (índice que não permite comparação com nenhuma nação moderna) caiu para 30% em 1989. O auto-respeito e confiança mútuas permitiram que ousássemos inovar na forma e conteúdo dos cursos de ingresso e acesso da SME e FUMEC. O diálogo permanente

com a comunidade possibilitou a elaboração de planos que refletem, embora ainda parcialmente, as necessidades reais da população campineira.

O Congresso da Escola Municipal, cujos resultados estamos apresentando nesta edição, as oficinas pedagógicas para e dos profissionais que trabalham na pré-escola que estão sendo realizadas, o aperfeiçoamento dos professores do primeiro grau em diálogo com professores da Universidade, a relativa melhora das condições de trabalho e mesmo a realização de um antigo sonho – a publicação de um jornal da SME e FUMEC para divulgar o produto do trabalho de todos que colaboram na construção de uma Nova Escola em Campinas – constituem claros sinais de que estamos iniciando um novo período partindo de um patamar superior. (Bryan)

PROPOSTA DE REGIONALIZAÇÃO

A proposta de Regionalização das Ações da Secretaria Municipal de Educação e Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC) surgiu no segundo semestre de 89 e deve ser implantada ainda este ano (1990). Trata-se da descentralização dos recursos da Secretaria ao mesmo tempo que visa a integrar as unidades educacionais em seu espaço geográfico e comunitário. É um projeto ainda em construção e vem sendo debatido nas várias unidades da Secretaria.

A Regionalização das Ações da Secretaria Municipal de Educação/FUMEC visa a divisão em setores geográficos das suas unidades educacionais. Essas unidades são todas as Escolas de 1º Grau, Escolas Infantis, Centros Infantis, Pré-Escolas, Centros Supletivos de 1ª a 8ª série e Entidades Filantrópicas que recebem recursos e orientação da Secretaria. Também os equipamentos culturais e profissionalizantes sob a responsabilidade da Secretaria/FUMEC que venham a ser criados estarão inseridos no projeto. Os objetivos da regionalização são:

Geral: Atender no plano educacional a população (unidade/comunidade) de forma integrada e agilizada.

Específicos:

1. Garantir as formas de vivência cultural no espaço geográfico onde a população escolar reside;
2. Integrar de forma funcional e racional as unidades educacionais que têm características sócio-econômicas semelhantes;
3. Agilizar o atendimento das necessidades pedagógicas e administrativas;
4. Facilitar a pesquisa educacional junto à população;
5. Desenvolver projetos pedagógicos e culturais adequados às necessidades da população;
6. Elaborar planejamentos reais de ampliação e/ou criação de equipamentos;
7. Participar da elaboração, execução e avaliação de projetos mais amplos junto à população nos aspectos da ação comunitária, cultural e de saúde.

Assim, as unidades educacionais de cada região, mantendo seu projeto pedagógico próprio, contarão com maior apoio para discussão de suas realidades específicas. Os especialistas terão a vantagem de prestar serviços a realidades sócio-econômicas semelhantes. Os planejamentos e avaliações serão baseadas nas realidades concretas. E ainda, o 9º andar da Prefeitura Municipal de Campinas se manterá a serviço de toda rede da Secretaria Municipal de Educação e FUMEC para os encaminhamentos pedagógicos e administrativos das regiões, para as reuniões gerais, para os serviços especializados que atenderão todas as redes, enfim, para o planejamento geral.

A realidade das unidades educacionais

Cada unidade educacional tem o seu próprio projeto pedagógico, sua identidade e ritmo próprios, decorrentes do espaço que ocupa na comunidade na qual está inserida. Seus agentes (diretor, professor, funcionários), algumas vezes são moradores do lugar. As Administrações Regionais (ARs) de uma mesma região geográfica apresentam características semelhantes. Por isso a articulação intencional das unidades entre si, em vista de projetos concretos e

comuns adequados à mesma realidade cultural, tem chance de ser melhor desenvolvida.

As relações que a comunidade estabelece entre si para a consecução de seus objetivos de vivência e sobrevivência perpassam suas organizações formais e informais e a unidade educacional, via crianças e pais de alunos, carece ou se beneficia das mesmas. Em várias ARs, os limites do bairro, quanto a mobilização popular, já se romperam há mais de década, pelas experiências positivas de organização popular regionalizada. As APMs transformando-se em "Conselho de Escola" abrem espaço para uma participação mais efetiva que beneficia a comunidade/região, conforme a localização da(s) U.E(s). Vários bairros, até de outras ARs próximas, se utilizam do mesmo espaço institucional. Enfim, a constituição de "Conselhos de Educação", formados por entidades representativas nos bairros, alguns já regionalizados, atingem com maior ou menor grau o conjunto das unidades educacionais. Essa organização da população em torno da educação, ora espontânea, ora provocada, é uma contribuição para a própria Unidade Educacional.

Constata-se ainda que os investimentos necessários para a ampliação e reforma da rede necessariamente devem ser discutidos não só na unidade e bairro, quanto a prioridade, urgência e modalidade, mas sim, a nível regional. Enfim, considerando o acúmulo de serviços administrativos concentrados num espaço limitado no Paço Municipal; as divisões administrativas, pedagógicas e comunitárias estarem ainda compartimentadas na estrutura funcional; os especialistas serem muitas vezes distantes das vivências das unidades, a Regionalização poderá contribuir para maior agilização de nosso trabalho.

Como será a Regionalização

Aqui vale ressaltar que esta proposta surgiu das diversas experiências de aproximação das unidades educacionais e além de ser longamente discutida na Secretaria Municipal de Educação foi também apresentada em vários momentos nas unidades. Assim, a escolha dos especialistas, O.P.s. e A.S.s. com relação às unidades de trabalho, se dará respeitando a localização e proximidade das unidades. Em 1990, a divisão das regiões se fará da seguinte maneira:

Região I: Todas as U.Es das ARs 1, 2 e 3 e também sub-distritos de Joaquim Egidio, Souza e Barão Geraldo.

Região II: ARs. 4, 5, 11 e 13 e ainda sub-distributo de Aparecida.

Região III: ARs 6, 7 e 12.

Região IV: ARs 8, 9, 10.

Acreditamos que esta divisão poderá sofrer modificações após experimentação. Construiremos juntos essa caminhada tendo sempre em vista o nosso projeto profissional individual e o nosso projeto pedagógico coletivo.

os dias 12, 13 e 14 de fevereiro deste ano realizou-se o I

Congresso Municipal de Educação em Campinas. Nestes três dias, mais de 1.500 professores, funcionários e especialistas em educação debateram o Projeto Pedagógico de suas escolas. Para possibilitar uma melhor visão do trabalho realizado, o **Jornal da Educação** publica abaixo uma síntese elaborada pela Comissão do Congresso das conclusões apresentadas pelos Grupos de Estudo. O texto completo das resoluções do Congresso pode ser encontrado com os Orientadores de cada Unidade Educacional.

Na história da Secretaria Municipal de Educação, tivemos em 1988, o I Fórum de Debates com o objetivo de caracterizar e aprofundar o conhecimento de nossas Unidades Educacionais no seu dia a dia e a partir das diversidades, das necessidades e dos pontos comuns viabilizar um ensino democrático e de melhor qualidade numa reflexão sobre: currículo, método, conteúdo, avaliação, infraestrutura, relação de poder, disciplina, administração, tendo o aluno como centro do processo.

Nesse mesmo Fórum foi proposta a continuidade com o 2º Fórum ou um 1º Congresso.

Fevereiro de 1989 - planejamento de todas as Unidades Educacionais, uma nova administração que propõe um roteiro elaborado em conjunto: Equipe Pedagógica e Comissão Organizadora do I Fórum. Início da continuidade: foi proposto para as Unidades Escolares a ideia do I Congresso para avaliação do Projeto Pedagógico, que estava sendo elaborado naquele início de ano.

Durante o ano de 1989 a ideia caminhou para a viabilização, foram ouvidas sugestões e propostas no Conselho de Representantes. Em novembro de 1989 formou-se a Comissão Organizadora composta no Conselho.

Ano 1990 - I Congresso Municipal de Educação, onde todos os funcionários, professores e especialistas da rede puderam juntos refletir, analisar e "gritar" para uma melhor qualidade do ensino público, valorizando o profissional da educação enquanto trabalhador intelectual. O Congresso se propôs:

- Discutir sobre o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, desenvolvido durante o ano de 1989;
- Oferecer subsídios para elaboração do Projeto Pedagógico da U.E. para o ano de 1990;

O tamanho da Rede

Em 1989 a Secretaria Municipal de Educação atendeu 19.548 crianças de 7 a 14 anos em 35 escolas (EMPG) da 1ª a 8ª série e 24 classes de pré, com crianças de 6 anos. Nas escolas de educação infantil (EMEI) foram 6.107 crianças de 4 a 6 anos, distribuídas em 23 unidades. Desse total, 1453 são do período integral. E ainda, 5.005 crianças com idade entre 3 meses e 6 anos e 11 meses nos 44 Centros Infantis. Além disso, a Secretaria manteve professores em mais de 31 Entidades Filantrópicas, 3 Centros Supletivos e 5ª a 8ª série e ainda, através da Fumec (Fundação Municipal para a Educação Comunitária), atendeu 5.367 crianças de 4 a 6 anos e 11 meses em 215 classes e 3.867 jovens e adultos.

- Deliberar sobre diretrizes gerais para a rede municipal de Ensino;
- Oportunizar um momento para a discussão, estudo e aprofundamento sobre temas relativos à Educação. Propiciar um espaço para troca de experiências entre os participantes através de painéis;
- Apontar caminhos para decisões que serão tomadas em plenária;
- Subsidiar os participantes tendo em vista a visão de uma gestão democrática da U.E.;
- Iniciar discussões sobre currículo.

Projeto Pedagógico

Projeto Pedagógico é construção e reconstrução coletiva, solidária, com autonomia e objetivos comuns. Significa unidade de idéias e de trabalho. Visa integrar os diferentes segmentos da Unidade Educacional na busca de uma linha norteadora, para que através das diversidades existentes, se consiga uma unidade de propósitos (sem que cada Unidade Educa-

Visa trabalho consciente e progressista na execução das metas decididas pelos envolvidos. Tem sua dimensão política com a participação do profissional na sociedade como indivíduo atuante. Ex: Lei de Diretrizes e Bases e Lei Orgânica. Permite que os indivíduos sejam agentes de sua própria história. Não é papel, é clima que reflete a vida na Unidade Educacional. É forma de ação.

É a discussão da especificidade do seu trabalho, seus meios, seus recursos, seus encaminhamentos necessários à sua viabilização.

Autonomia

Autonomia é liberdade com responsabilidade e consciência. É respeito à diversidade das Unidades Educacionais, na liberdade que têm de elaborar seu Projeto Pedagógico não fugindo dos princípios e/ou diretrizes básicas (didáticas, pedagógicas, administrativas e financeiras) da Secretaria Municipal de Educação.

Autonomia representa a conquista da Unidade Educacional que constrói o seu

as propostas e ações da Unidade Educacional, envolvendo todos os que dela participam: os alunos, a família, a comunidade e sua cultura, professores, funcionários, pessoal administrativo, pedagógico e especialistas da Saúde e Serviço Social.

Contando com a colaboração e comprometimento de todos, num processo de construção conjunta. Todos os envolvidos na educação devem ter presentes atitudes de mudança em todas as ações, sem esquecer que a mudança é histórica e não está separada da mudança social.

O Projeto Pedagógico se expressa (ou se operacionaliza) em planos, sub-projetos, trabalhos conjuntos etc...

É forjado no cotidiano, articulando as metas em todas as ações. Agindo de acordo com as regras construídas pelos grupos.

É onde se organiza a ação para transmissão e construção do conhecimento científico.

Através de reuniões, reflexões, programas de integração, na organização dos alunos e na interação com a comunidade. Em reuniões periódicas (uma vez por mês)

estão presentes no Projeto Pedagógico. Possibilitando ao Educando a descoberta do seu próprio saber.

O salto no processo de construção de cada Unidade Educacional, neste ano de 1990, será o compromisso e envolvimento dos pais e comunidade organizadora do bairro no Projeto Pedagógico, na sua elaboração, execução e avaliação.

Possibilitando a participação da Mãe que trabalha: adequando horário de reuniões e buscando novas estratégias para reuniões com os pais.

O P.P. trabalha com a conscientização e a responsabilidade de cada profissional na Unidade Educacional: valorizando todos como educadores, reconhecendo seu trabalho, promovendo cursos, envolvendo-os e respeitando as diferenças. Não ficando apenas na teoria, todo trabalho realizado deve ser documentado (ações e reflexões) para garantia de sua continuidade.

E considerando que o Plano Escolar é elaborado de acordo com o Projeto

I CONGRESSO

cional perca sua autonomia).

- É proposta de trabalho comum que norteia e fundamenta. É linha que orienta todas as ações da Unidade Educacional.
- É o jeito de cada Unidade Educacional organizar sua "cara". Procura produzir a identidade de cada U.E. através de princípios comuns.
- É processo de conquista da liberdade.
- É dinâmico. Muda e cresce de acordo com as comunidades envolvidas.
- É a dialética entre a vontade de transformação e as condições existentes.
- É o processo dinâmico de ações contínuas, viáveis, que caminha de acordo com as necessidades escolares e sociais da Unidade Educacional e sua comunidade.
- É ético e democrático (todos são agentes).

O Projeto Pedagógico visa instrumentalizar a Escola Pública para a formação do cidadão, respeitando seus limites, seus espaços e a sua individualidade.

O Projeto Pedagógico visa o crescimento global do Educando em seu meio. Especificamente, para o noturno, visa expressar sua prioridade e especificidade, centrado no aluno trabalhador, em cursos supletivos e regulares noturnos, relevando nas metas e ações a preocupação e os meios para aproveitamento pedagógico dos trabalhadores, já que tardiamente, estão tendo acesso a esse direito.

Visa a necessidade da comunidade.

Projeto Pedagógico:

- respeitando sua identidade porque cada Unidade está num contexto próprio;
- decidindo suas prioridades;
- assumindo-o de forma coletiva, consciente e com competência;
- implementando na prática as mudanças propostas.

É a participação para construir regras coletivamente, para assegurar a unidade e maior interesse do grupo envolvido e para a caminhada na busca de uma prática transformadora.

É o direito e responsabilidade de tomar decisões. É o resgate e o respeito a todas as vozes e opiniões sobre as diferentes necessidades e anseios, dentro da Unidade de meta e princípios do Projeto Pedagógico. Autonomia é ser sujeito de seu trabalho e responsável por sua conclusão e avaliação.

O profissional consciente do processo de conquista de autonomia trabalha em grupos heterogêneos com a prática de diálogo, coragem, criatividade, compreensão, colaboração e autoridade.

Autonomia não é individualidade; não é liberalidade; não é cada um fazer o que quiser; não é separada de responsabilidade.

Abrangência do Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico abrange todas

na Unidade Educacional com todos os seus integrantes, para levantamento dos pontos positivos e negativos, resgate de conhecimento, construção de novos conhecimentos e troca de descobertas referentes ao Educando.

Viabilizando ainda Reuniões:

- entre auxiliares de Centros Infantis e Mães (ou responsáveis pela criança).
- periódicas, por setores com a participação de professores de EMPGs, EMEIs, Centros Infantis, Entidades, FUMEC e Supletivos.
- semestrais, para cada categoria de funcionários e cursos.

Visando suprir as necessidades e interesses do Projeto Pedagógico, este abrange: aspectos físicos (natureza, ambiente físico) e materiais (utilizando todos os recursos da Unidade Educacional e da Comunidade). Inclui também o respeito e o resgate da história e cultura dos alunos, evoluindo para o saber erudito.

O Projeto Pedagógico tem como centro o Educando: propiciando seu crescimento sua formação integral, respeitando seu espaço no mundo e levando em conta sua experiência, sua autonomia, criatividade, personalidade e cultura. Com o objetivo do Educando ser capaz de transformar a realidade agindo e reagindo sobre ela.

O respeito ao conhecimento e a avaliação da realidade dos Educandos

Pedagógico da Unidade Educacional: O Plano Escolar e o Projeto Pedagógico estão interligados, o P.E. é a caracterização da Unidade Educacional e o Projeto Pedagógico é a alma que dá ritmo ao movimento desta estrutura.

Para a viabilização do Projeto Pedagógico a Assembléia decidiu:

- Que conste do Projeto Pedagógico um trabalho com o Educando, o Educador e a Comunidade no sentido de resgatar a cultura negra, prevenindo e evitando qualquer tipo de discriminação.
- Que em 1990 todas as Unidades Educacionais que têm trabalhos relacionados com Alfabetização incluam a reflexão e propostas sobre o tema na Unidade Educacional, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização.
- Que inclua a organização do Conselho de Escola: autônomo, deliberativo, com a participação de todos, consultando e gerando a participação efetiva dos pais.
- Os Educadores da Rede Municipal de Educação de Campinas, se posicionaram unânimes contra a Municipalização do ensino em votação na Assembléia do I Congresso Municipal de Educação.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Projeto: Pedagogia da Escola

=====

Acreditamos que cada escola municipal deve ter uma fisiologia própria, que a identifique no contexto das demais escolas da rede municipal e mesmo de Campinas. Só assim, será possível superar a situação dos projetos que vêm e vão, que animam, criam expectativas para logo depois sucumbirem precocemente na primeira pedra encontrada no caminho. Este processo, acima de tudo, cria uma situação de cansaço interminável com novas idéias e propostas: terão o mesmo destino? É mais um pacote? E uma suspeita fica pairando no ar: será que não somos capazes de assumir a direção do nosso próprio trabalho? Será que nós, que estamos próximos das crianças, dos pais, do bairro, não temos as condições básicas para manter e encaminhar o processo pedagógico de nossa escola?

A nova administração da Secretaria Municipal de Educação acredita que é possível e desejável. Consideramos que nossas metas, amplamente divulgadas na Campanha Eleitoral e legitimadas pelo voto em 15 de novembro de 1.988 - Democratização da escola: acesso, permanência e relações de poder; Construção de uma nova qualidade de Ensino - poderão se efetivar através da autonomia: DA ESCOLA, DO PROFESSOR, DO ALUNO.

Assim, começamos por considerar que o centro do processo educativo é a escola e não o 9º andar da Prefeitura Municipal e que ter autonomia significa a escola ter a coragem e a responsabilidade de assumir coletivamente sua caminhada: direção, professores, funcionários e pais, para o benefício dos alunos, que são em primeira instância, a finalidade e o motivo de existência da escola e, em especial, da escola pública.

Assumir a autonomia não significa cada um fazer o que quer sem dar satisfações a ninguém. Significa cada um se sentir sujeito do seu processo de trabalho e assumir a responsabilidade pela sua condução, discutindo coletivamente as opções, dúvidas, necessidades e encaminhamentos.

Ao propor o deslocamento do centro do processo educativo para a escola, esperamos que o passo seguinte seja dela: como a sala de aula, o encaminhamento das decisões, o clima de trabalho, a vivência curricular, possibilitada às crianças no dia-a-dia do trabalho escolar serão atingidos por este processo?

A escola constrói sua identidade na unidade dessa diversidade de trabalhos, na medida em que discute, analisa, critica, encaminha e propõe também princípios e trabalhos coletivos.

Entendemos como Projeto Pedagógico da escola esse movimento de construção de sua identidade, que é contínuo, histórico, que se faz e refaz, que mantém e que muda o dia-a-dia do trabalho escolar na aula, na merenda, no pátio, na secretaria, nas reuniões, etc...

A semana de planejamento que ora se inicia é um momento (nem o primeiro, nem o único) privilegiado para sistematizar e organizar este processo de construção da identidade da escola, com a participação de todos.

Para isso convidamos todos a ousar, assumindo-~~as~~ enquanto sujeitos, e coletivamente o projeto pedagógico de cada escola.

A Secretaria Municipal de Educação cabe auxiliar, encaminhar, colaborar, dar suporte para que as decisões se cumpram dentro do possível e do historicamente viável.

Campinas, fevereiro de 1.989

Conselho de Escola

Neste mês de fevereiro cerca de 200 profissionais da Secretaria Municipal de Educação, de 107 unidades, estarão se reunindo para discutir o projeto de Lei 341/90 que cria e estabelece as regras de funcionamento do Conselho de Escola. Cumpre-se assim, um calendário iniciado no fim do ano passado que incluiu discussões no Conselho de Representantes e ainda, 20 reuniões específicas nos bairros, com a participação de representantes de pais, alunos, funcionários, professoras e especialistas da rede além de profissionais da Saúde, Promoção Social e Administrações Regionais.

Para a Secretaria de Educação a continuidade dos debates, garantida no projeto de Lei do vereador Carlos Signorilli (veja quadro), visa a participação efetiva de todos segmentos que farão parte dos futuros

conselhos. Todas sugestões recebidas nos encontros com profissionais da rede (veja calendário) e representantes da comunidade serão sintetizadas e apresentadas à Câmara, pela Educação. Previsto pela Lei Orgânica do Município (art. 230), somente depois da votação da lei complementar é que os conselhos de escola terão sua implantação, composição e objetivos definidos.

Sem serem vistos pela Secretaria como o lugar milagroso onde todos os problemas relacionados à educação serão resolvidos, os conselhos, para a atual administração, devem funcionar no sentido de fortalecerem a autonomia de cada unidade. Para Josefinha Carazato, assessora da Educação, a participação da comunidade e profissionais da rede é um com-

promisso assumido pela democratização das relações de poder no ensino público. "Se você não ouve a população e a comunidade envolvida com a unidade educacional, você parte de uma idéia falsa de realidade", diz a assessora.

Apesar de até agora, as discussões sobre os conselhos de escola não terem conseguido envolver todas unidades da rede, algumas idéias já chegaram na Secretaria. A EMPG "Lourengo Belóchio", do Jardim Boa Esperança já enviou suas propostas, discutidas coletivamente.

Como a previsão da Lei Complementar é a de ser votada em abril, muitas unidades educacionais pretendem eleger já um Pré-Conselho, o que facilitará o processo de discussão, pelo exercício concreto da nova experiência.

Calendário das reuniões

Fevereiro

- Discussão com especialistas (diretores, auxiliares, O. Pedagógicas, Supervisores, Assistentes Sociais e Administradoras).

Março

- Cada Unidade Educacional promoverá discussões entre professores, funcionários, alunos, pais e especialistas, registrando em Ata as sugestões e lista dos participantes. O andamento destas reuniões vai ser elaborado durante o planejamento que ocorrerá em fevereiro/91.
- Discussão no Conselho de Representantes.

Abril

- Reuniões de todas as Unidades por setor, sendo que cada Unidade educacional enviará um representante com as sugestões.

- Setor I: Souza/J. Egídio/Br. Geraldo/ARI/AR2/AR3. Data proposta: 09/04

- Setor II: Nova Apda./AR4/AR5/AR11/AR13.

Data proposta: 11/04

- Setor III: AR6/AR7/AR12.

Data proposta: 16/04

- Setor IV: AR8/AR9/AR10.

Data proposta: 18/04

- As propostas de datas serão confirmadas pela SME.

• O I Congresso de Educação do Município de Campinas decidirá que a viabilização do Projeto Pedagógico inclui a organização de um Conselho de Escola. Autônomo, deliberativo, com a participação de todos, consultando e gerando a participação efetiva dos pais.

Projeto de Lei nº 341/90

Cria o Conselho de Escolas nas Unidades Educacionais do Município de Campinas

visam a integração escola-família-comunidade;
§) alternativas de solução para os problemas

mais o Diretor da Escola, que o preside.
Parágrafo Único - O número de conse-

extraordinário, mediante convocação por escrito:
1 - Do Diretor da Escola;

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Campinas, 10 de setembro de 1991.

À Comunidade Escolar:

Faz um ano e meio que estamos discutindo em conjunto o projeto de lei 314/90 sobre o funcionamento dos Conselhos de Escola (SME, Comissão de Educação da Câmara Municipal, Escolas e Comunidades). Mais de 100 (cem) escolas, de 200 (duzentos) bairros com aproximadamente 3200 (tres mil e duzentos) participantes refletiram, deram idéias, discutiram e fizeram propostas para a elaboração de um projeto substitutivo ao 314/90. De toda essa discussão, elaboramos relatórios que encaminhamos à Comissão de Educação da Câmara para repassar à todos os vereadores e ao Prefeito Municipal; conforme acordo estabelecido c/ os veradores no início de 1991, pela SME. Nosso objetivo em comum era fazer um projeto substitutivo que se baseasse nos interesses da comunidade escolar e que estivesse dentro da realidade atual da Rede Municipal de Ensino. Realizou-se um seminário-debate na Câmara Municipal em 20/08, aberto a todos os interessados, onde finalizou-se uma proposta conjunta para o projeto substitutivo: Participaram SME, Vereadores da Comissão de Educação e representantes da Comunidade Escolar (total 45 pessoas).

Assumiu-se o compromisso comum de que com uma semana de antecedência seria comunicada à SME e à comunidade escolar a data da votação para que houvesse ampla divulgação e mobilização.

Hoje, solicitamos a todos que compareçam na sessão da Câmara Municipal do dia 12/09/91 à partir das 20:00 h, quando será pedida a urgência para essa votação.

Reforçamos que é imprescindível a presença do maior número possível de pessoas neste dia, dadas as circunstâncias:

Apresentação repentina de um outro projeto-substitutivo total ao 314/90 pelo Vereador Salvador Zimbaldi, que não foi discutido com a Comunidade escolar.

A CONQUISTA DOS NOSSOS INTERESSES DEPENDE DA NOSSA MOBILIZAÇÃO

PARTICIPEM !!!!


Profª IARA LUCIA DIAS DA SILVA
Secretária Munic. de Educação

CRIA O CONSELHO DE ESCOLA NAS UNIDADES EDUCACIONAIS DO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS.

ANEXO Nº 7

A Câmara Municipal aprovou e eu, Prefeito do Município
de Campinas, sanciono e promulgo a seguinte lei:

193

CAPÍTULO I

DA CONSTITUIÇÃO, DOS OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS DE ESCOLA.

Artigo 1º - Fica instituído o Conselho de Escola em cada uma das unidades municipais de educação do município de Campinas.

Artigo 2º - A autonomia do Conselho se exercerá nos limites da Legislação em vigor, das diretrizes de política educacional traçadas pela Secretaria Municipal de Educação, e do compromisso com a democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola pública de todos que a ela têm direito.

Artigo 3º - Ao Conselho de Escola caberá estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento, relacionamento com a comunidade compatíveis com as orientações e diretrizes traçadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio de seus diversos órgãos centrais ou intermediários, participando efetivamente na implementação de suas deliberações.

Artigo 4º - As atribuições do Conselho de Escola definem-se em função das condições reais das escolas da rede do ensino municipal, da organização do próprio Conselho de Escola e das competências dos profissionais em exercício na Unidade Escolar.

Artigo 5º - O Conselho de Escola será um centro permanente de debates de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta.

Artigo 6º - O Conselho de Escola tem como objetivos:

I - Ser a base de democratização da gestão do sistema municipal de ensino, com a participação ativa do munícipe, como sujeito do processo educacional;

II - Propiciar a mais ampla participação da comunidade no processo educacional da unidade, reconhecendo o seu direito e o seu dever quanto a isso;

III - Garantir a democracia plena na gestão financeira da unidade, naquilo em que ela tem autonomia em relação à receita e às despesas;

IV - Contribuir para a qualidade do ensino ministrado na unidade;

V - Integrar todos os segmentos da unidade na discussão pedagógica e metodológica;

VI - Integrar a escola nos contextos social, econômico, cultural em sua área de abrangência;

VII - Levar a Unidade Escolar a interagir em todos os acontecimentos de relevância que ocorreram ou que venham a ocorrer em sua área de abrangência;

VIII - Ser uma das instâncias da construção e do exercício da cidadania.

I - Deliberar sobre:

- a) as diretrizes a serem seguidas e metas a serem alcançadas pela unidade educacional;
- b) a captação e o investimento de recursos próprios da unidade;
- c) a criação e as normas regulamentares dos organismos auxiliares da unidade que venham a ser criados;
- d) os projetos, a ação e as prioridades dos organismos auxiliares que existam na unidade;
- e) projetos de atendimentos integral ao aluno, no campo material, psico pedagógico, social ou de saúde;
- f) programas regulares ou especiais que visem a integração escola-família-comunidade;
- g) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- h) atividades extracurriculares e extraclasses que visem um maior aprimoramento do educando;

i) a organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal de Educação;

1 . aprovando medidas adotadas pela escola quanto ao atendimento e acomodação da demanda, turno de funcionamento, distribuição de séries e classes por turnos, utilização de espaço físico;

2 . fixando critérios para ocupação do prédio escolar e suas instalações, e condições para sua preservação, bem como para cessão a outras atividades que não de ensino, de interesse da comunidade;

3 . analisando, aprovando e acompanhando projetos pedagógicos propostos por iniciativa dos professores e especialistas da própria escola para serem nela implantados.

II - Discutir e dar parecer sobre:

- a) ampliações e reformas em geral no prédio da unidade;
- b) problemas existentes entre o corpo docente, entre os alunos ou entre os funcionários e que estejam prejudicando o projeto pedagógico da unidade;
- c) posturas individuais que surjam em qualquer dos segmentos que interagem na Unidade e que coloquem em risco as diretrizes e as metas deliberadas;

d) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar sem prejuízo de recorrência a outras instâncias.

III - Elaborar, conjuntamente com a equipe de educadores da unidade, o calendário escolar e o projeto pedagógico da unidade, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria Municipal de Educação e da legislação pertinente.

IV - Apreciar os relatórios anuais da Unidade, analisando seu desempenho, tendo por parâmetros as diretrizes e metas deliberadas.

V - Acompanhar o desenvolvimento do projeto pedagógico da unidade.

Artigo 8º - O Conselho de Escola compõe-se, no mínimo, de 9 (nove) e, no máximo, de 39 (trinta e nove) conselheiros vinculados à Unidade Escolar, e do diretor da respectiva unidade.

§ 1º - Consideram-se Conselheiros vinculados à Unidade Escolar os alunos, docentes, pais de alunos e funcionários da mesma.

§ 2º - Comporá também o Conselho de Escola 1 (um) representante da Associação ou Associações de Moradores do(s) bairro (s) atendido (s) pela Unidade, quando esta (s) existirem e estiverem devidamente registradas.

Artigo 9º - O número de Conselheiros vinculados à Unidade Escolar será determinado pelo número de classes ou turmas existentes na mesma, de acordo com a seguinte proporcionalidade:

- I - Até 10 classes ou turmas: 09 Conselheiros;
- II - De 11 a 20 classes ou turmas: 19 Conselheiros;
- III - De 21 a 30 classes ou turmas: 29 Conselheiros;
- IV - Mais de 30 classes ou turmas: 39 Conselheiros;

Artigo 10 - A composição do Conselho de Escola obedecerá à seguinte proporcionalidade:

- I - Nas Escolas de 1º Grau:
 - 40% (quarenta por cento) de docentes;
 - 05% (cinco por cento) de especialistas de educação;
 - 05% (cinco por cento) dos demais funcionários;
 - 25% (vinte e cinco por cento) de pais e alunos;
 - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos.
- II - Nas Unidades de Educação Infantil (C.I.):
 - 15% (quinze por cento) de docentes e/ou especialistas;
 - 35% (trinta e cinco por cento) dos demais funcionários;
 - 50% (cinquenta por cento) de pais de crianças.
- III - Nas Unidades de Educação Infantil (Pré):
 - 40% (quarenta por cento) de docentes;
 - 05% (cinco por cento) de especialistas;
 - 05% (cinco por cento) dos demais funcionários;
 - 50% (cinquenta por cento) de pais de alunos.
- IV - Nas Unidades de Ensino Supletivo:
 - (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries)
 - 40% (quarenta por cento) de docentes;
 - 05% (cinco por cento) de especialistas;
 - 05% (cinco por cento) dos demais funcionários;
 - 50% (cinquenta por cento) de alunos.

§ 1º - Caso os percentuais calculados sobre o número total de Conselheiros vinculados não correspondam a números inteiros, arredondar-se-á para o inteiro mais próximo, exceto quando este for igual a 0 (zero), sendo garantida pelo menos uma vaga para cada segmento, mantendo-se a proporcionalidade estipulada entre os outros segmentos para o número de vagas restantes. Caso estes arredondamentos alterem o total de Conselheiros, proceder-se-ão acertos, retirando-se conselheiros dos segmentos mais numerosos e acrescentando-se aos menos numerosos, mantendo-se sempre, a necessária paridade.

§ 2º - Em qualquer modalidade de unidade a que se refere o caput deste artigo, o Diretor da Unidade é membro nato.

§ 3º - Nas Escolas de 1º grau, onde funcionam classes de supletivo de 1ª a 4ª série, é facultado constituir apenas um Conselho de Escola.

Artigo 11 - A composição do Conselho de Escola e as da

CAPÍTULO III

DA ELEIÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA

Artigo 12 - Os Conselheiros devem ser eleitos, entre seus pares, anualmente, nos primeiros 30 (trinta) dias do ano letivo, em eleição escrutínio secreto, com exceção do Diretor.

Artigo 13 - Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá sempre, concomitantemente com os Conselheiros efetivos, igual número de suplentes, que substituirão os primeiros, automaticamente, em suas ausências e impedimentos.

Artigo 14 - Deixará de pertencer ao Conselho de Escola o Conselheiro que perder seu vínculo com a unidade, sendo substituído automaticamente por seu suplente já eleito.

Parágrafo único - Em caso de um segmento não ter mais representantes efetivos ou suplentes pelo motivo estabelecido no caput deste artigo ou por desistência explícita, nova eleição deverá ser providenciada, sem a qual nenhuma reunião ordinária ou extraordinária do Conselho de Escola terá validade.

Artigo 15 - O Conselheiro representante da Associação ou Associações de Moradores do (s) bairro (s) atendidos pela Unidade Escolar, será eleito em Assembléia da (s) entidade (s) especialmente convocada para este fim.

§ 1º - O mesmo instrumento que elegeu o Conselheiro representante da Associação ou Associações de Moradores deverá substituí-lo anualmente ou em caso de vacância do cargo, a qualquer tempo.

§ 2º - O suplente do Conselheiro representante da Associação ou Associações de Moradores do (s) bairro (s), será em número equivalente ao de associações em condições de participar do Conselho, menos 1 (um), ou, no mínimo, 1 (um), eleito (s) na mesma assembléia que escolheu o Conselheiro efetivo.

CAPÍTULO IV

DAS REUNIÕES ORDINÁRIAS E EXTRAORDINÁRIAS

Artigo 16 - As reuniões ordinárias do Conselho de Escola terão periodicidade bimestral, com calendário anual de reuniões já marcado antecipadamente no ato da posse.

Artigo 17 - Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam res-
tritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

Artigo 18 - Os Conselheiros suplentes poderão participar de todas as reuniões sem direito a voto, salvo quando estiverem substituindo Conselheiro efetivo.

Artigo 19 - O Conselho de Escola poderá se reunir a qualquer época, em caráter extraordinário, mediante convocação por escrito:

I - Do Diretor da Escola;

II - De 1/3 (um terço) dos Conselheiros efetivos, em requerimento dirigido ao Presidente, especificando o motivo da convocação;

III - Da Comissão de Fiscalização.

§ 19 - A convocação por escrito, de que trata este artigo, deverá chegar individualmente a cada um dos Conselheiros efetivos ou suplentes, no mínimo 72 (setenta e duas) horas antes da reunião, que comprovará o seu recebimento.

§ 29 - A reunião extraordinária do Conselho de Escola se fará sempre segundo a pauta para a qual a mesma foi convocada e que deverá constar da carta convocatória.

§ 39 - As reuniões extraordinárias só poderão ser convocadas para horário idêntico ao estabelecido para as ordinárias.

Artigo 20 - O Conselheiro efetivo que faltar a duas reuniões sucessivas, sem justificativa por escrito, deverá ser substituído por seu suplente, mediante exoneração e convocação por escrito do Diretor da unidade.

Artigo 21 - As reuniões do Conselho de Escola deverão ter sempre sua pauta elaborada e aprovada no início da mesma e suas de liberações deverão constar de ata lavrada em livro próprio para esse fim.

Parágrafo único - As atas deverão ser sempre divulgadas e cópia das mesmas afixadas em local visível da unidade.

Artigo 22 - As reuniões serão realizadas em primeira convocação com a presença da maioria simples dos membros do Conselho ou em segunda convocação, 30 (trinta) minutos após, com qualquer quorum.

Artigo 23 - As deliberações do Conselho de Escola deverão ir a voto, desde que estejam presentes a maioria absoluta dos Conselheiros.

§ 19 - Na ausência de um ou mais Conselheiros efetivos, assumirá, com direito a voto, igual número de suplentes.

§ 29 - Deverá ser considerada adotada a proposta que obtiver maioria simples dos Conselheiros.

§ 39 - Não serão permitidos votos por procuração.

§ 49 - Não será permitida a acumulação de votos, tendo cada conselheiro, direito a voto individual.

§ 59 - No caso de apreciação de assunto referente ao exposto no artigo 79, inciso II, item d, o parecer deverá ser aprovado por maioria de 2/3 dos presentes.

§ 69 - Em caso de empate em alguma votação, cabe ao Diretor da Unidade Escolar exercer o voto de desempate.

Artigo 24 - Poderão ser convidados os membros da comunidade, representantes de organismos, da área de abrangência ou não, para ajudarem nas reflexões dos Conselheiros, sempre que algum assunto da pauta o permita.

CAPÍTULO V

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 25 - A existência e o funcionamento regular do Conselho de Escola é, em última instância, responsabilidade do Secretário Municipal de Educação.

Parágrafo Único - A inexistência ou não funcionamento de um Conselho de Escola importará em responsabilidade do Secretário Municipal de Educação.

Artigo 26 - Cada Conselho eleito deverá, na sua primeira reunião ordinária, elaborar e aprovar o seu estatuto e regimento interno.

Artigo 27 - O Conselho de Escola poderá assumir as funções da APM, quando esta não existir ou se extinguir.

Artigo 28 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PAÇO MUNICIPAL, 10 de Outubro de 1.991.

JACÓ BITTAR
Prefeito Municipal