

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E ESCOLA PÚBLICA:
A IMPORTÂNCIA DA A P M**

LUIS FERNANDO MINASI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a Orientação do Prof. Dr. Fábio da Purificação de Bastos .

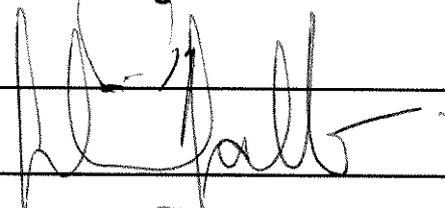
CAMPINAS - SP

1997



8-5109

Comissão Julgadora



Campinas, 08 / 08 / 97.

Participação é o processo histórico de conquista das condições de autodeterminação. Participação não pode ser dada, outorgada, imposta. Também nunca é suficiente, nem é prévia. Participação existe, se e enquanto for conquistada. Porque é processo, não produto acabado." (DEMO, Pedro. Pobreza política. São Paulo, Cortez, 1988.p.101)

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores que, mesmo explorados e de bolsos vazios, ainda mantêm a Escola Pública.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	4
R E S U M O.....	8
PREÂMBULO - O S I N D I F E R E N T E S.....	10
I N T R O D U Ç Ã O: A P A R T I C I P A Ç Ã O N A E S C O L A P Ú B L I C A.....	11
1 - O D E B A T E I D E O L Ó G I C O E O D I S C U R S O D O A C E S S O À E S C O L A : O R E L A T O D E U M A V I V Ê N C I A.....	20
1.1- O ENTENDIMENTO BUROCRÁTICO E A CULTURA DO FAVOR X ESCOLA NA VIDA E A VIDA NA ESCOLA PÚBLICA.....	22
1.2 - O PROCESSO DE ESCOLHA DA DIRETORIA : OS EMBATES DE FORÇAS E IDÉIAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	29
2 - P R Á T I C A S E M U D A N Ç A S N A V I S Ã O D A A P M.....	40
2.1 - PROCURA-SE UMA FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA.....	41
2.2 - A TEIA DAS RELAÇÕES DO PODER : DIFICULDADES DE OUVIR ALUNOS.....	48
2.3 - OS ENCONTROS DE CULTURA.....	52
2.3.1 - <i>Primeiro Encontro de Cultura</i>	54
2.3.2 - <i>Segundo e Terceiro Encontros de Cultura</i>	56
2.4 - OS ENCONTROS DE CULTURA - UMA REFLEXÃO HOJE.....	59

3 - VISÃO ASSISTENCIAL DO ESTADO E ATIVIDADES INTEGRADORAS.....	62
3.1 - A IDEOLOGIA DAS SOPAS.....	62
3.2 - EXTENSÃO DA MERENDA A TODA A ESCOLA E O NOTURNO COMO QUESTIONAMENTO.....	67
3.3 - O ALMOÇO PARA INTEGRAR.....	69
3.4 - A FESTA DO "BOI FALÔ".....	73
4 - O TEMA GERA TESE.....	77
4.1 - DEBATE NA ESCOLA.....	79
4.2 - OS CONTATOS SE AMPLIAM : SECRETÁRIO ESTADUAL E COORDENADOR REGIONAL.....	87
4.3 - O DEBATE ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE.....	94
5 - UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA.....	97
5.1 - O PROJETO QUE NÃO ERA PROJETO, A EXPERIÊNCIA QUE NÃO ERA EXPERIÊNCIA.....	100
5.2 - PROGRAMAÇÃO DA SEMANA DE ESTUDOS.....	105
5.3 - PODER E INOVAÇÃO.....	112
CONCLUSÃO - APM GERA PARTICIPAÇÃO: UMA NECESSIDADE DO COLETIVO.....	116
APÊNDICE 1 - UNIVERSIDADES VÃO AJUDAR A MELHORAR O ENSINO BÁSICO.....	124
PÊNDICE 2 - SECRETARIA E UNICAMP REALIZAM EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM ESCOLA.....	126

APÊNDICE 3 - APM ATUANTE PERMITE QUE ESCOLA SEJA MODELO.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128

RESUMO

O presente trabalho relata e analisa uma proposta de um grupo de pais, como diretoria de uma Associação de Pais e Mestres de uma Escola Pública no Estado de São Paulo.

Na experiência foi privilegiada a participação dos Pais, como elementos integrantes da Comunidade Escolar.

O relato objetiva explicitar as relações de saber dos Pais e Professores no trabalho pedagógico da escola em relação à educação de seus filhos e alunos. O relato desta vivência é a coluna dorsal desta dissertação, pois, através das constatações aqui projetadas, encontram-se os pólos de análises e críticas e possíveis sugestões de mudança da escola.

Na prática dos diferentes segmentos da escola, foi analisado o vínculo entre os poderes outorgados pelo saber e pelo exercício da função que cada um realiza no seu interior.

Os setores pedagógico e administrativo revelaram-se como contribuintes para os processos alienadores das potencialidades dos pais e professores, ao impetrarem, com seu discurso pretensamente científico, um conhecimento instaurador de uma prática eminentemente obediente e servil, pelo poder disciplinador evidenciado.

RÉSUMÉ

Ce travail présente et analyse une proposition d'un groupe de parents, en tant que membre de la direction d'une Association de Parents et Enfants dans une École Publique à l'État de São Paulo.

Dans cette expérience, la participation des parents, en tant qu'éléments qui intègrent la Communauté Scolaire, a été privilégiée.

Ce rapport a comme objectif expliciter les relations du savoir des Parents et Professeurs dans le travail pédagogique de l'école en relation à l'éducation de leurs enfants et élève. Le rapport de cette expérience constitue le point principal de ce mémoire, étant donné que, à travers les constatations ici projetées, on trouve les pôles d'analyse, de critique et probables suggestions pour le changement de l'école.

Dans la pratique, en ce qui concerne les différents constituants de l'école, le lien entre les pouvoirs accordés par le savoir et par l'exercice de la fonction dont chacun réalise dans son insu, ont été analysés.

Les secteurs pédagogique et administratif se sont révélés contributables dans les processus aliénateurs des potentialités des parents et des professeurs, lors de l'imposition - par l'intermédiaire d'un discours qui se veut scientifique - d'une connaissance qui instaure une pratique éminemment obéissante et servile, adoptée par le pouvoir disciplinateur mis en évidence.

PREÂMBULO - OS INDIFERENTES

Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel, acredito que " viver significa tomar partido". Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes.

A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador e a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos guerreiros, porque engole, nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e, às vezes, os leva a desistir da gesta heróica(...).

Odeio os indiferentes também, porque me provocam tédio as suas lamúrias de eternos inocentes. Peço contas a todos eles pela maneira como cumpriram a tarefa que a vida lhes impôs e impõe quotidianamente, do que fizeram e sobretudo do que não fizeram. E sinto que posso ser inexorável, que não devo desperdiçar a minha compaixão, que não posso repartir com eles as minhas lágrimas. Sou militante, estou vivo, sinto na consciências viris dos que estão comigo pulsar a atividade da cidade futura, que estamos a construir(...).

Vivo, sou militante. Por isso odeio não quem toma partido, odeio os indiferentes.

Antônio Gramsci

La Città Futura, 11.02.1917

INTRODUÇÃO: A Participação na Escola Pública

O propósito maior deste estudo é abordar algumas questões -- merecedoras de investigação, relativas à participação de pais, professores, alunos e funcionários no processo gestor de uma escola pública. As reflexões, sugeridas ao longo do trabalho, podem possibilitar um redimensionamento do processo participativo que, se levado a cabo pelas autoridades políticas e pelos educadores, evidenciarão a participação da sociedade no processo educacional, como um elemento fundamental para a democracia.

A inclinação para desenvolver este trabalho recaiu sobre a escola pública, por oferecer ela uma radiografia mais precisa dos sintomas que apresenta, ainda hoje, a educação brasileira. Sendo a escola o espaço no qual precisa acontecer o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e produção de conhecimentos, salientamos a escola pública, por carregar dentro de si o espírito do coletivo, do social, do popular.

Colocamos, pois, como problema de investigação, a configuração dos sujeitos sociais -- podendo ser categorizados como grupos ideológicos -- que se formam e se conflituam no interior da escola.

De um lado, estão os educadores profissionais, vinculados ao quadro efetivo do magistério, com projetos de ascensão dentro do quadro geral, que lutam para manter seu espaço sem interferência do externo. Do outro lado, encontram - se, também, intelectuais, com atividades diversas, mas como pais de alunos, que buscam na escola pública uma maneira de sistematizar, produzir ou recriar conhecimentos importantes para uma leitura de mundo mais eficaz para a sociedade.

A participação de todos os segmentos pode ser considerada o cerne da problemática que impede, até certo ponto, de a escola pública ser do povo¹. Essa escola, de que se ocupa este trabalho, situa-se, na realidade, na confluência da sociedade civil, como sua usuária e da sociedade política, como sua administradora.

Sendo o local de luta ideológica, do entrelaçamento das idéias e das convicções, a escola, em especial a pública, constitui-se como um organismo da sociedade civil, por acontecerem, no seu interior, as correlações de força que atravessam todo o tecido social. A escola poderia tornar-se o espaço no qual o discurso e a prática pedagógica conquistariam os alunos e o ensinar viria a tornar-se um ato político liberto das coerções professorais. Mas isso ainda não ocorre.

Inúmeros substantivos temos dado para uma pseudo interferência da classe trabalhadora na escola: "Descentralização", "Participação", "Municipalização do Ensino", "Ações Comunitárias", "Parceria", entre outros tantos, que têm indicado o Estado como o grande cultivador de ideologias² de conveniência, que possibilitem um disfarçado escamoteamento de suas responsabilidades nas decisões. Propor a escola para todos e realizá-la no mais baixo padrão possível para a maioria parece ser a estratégia-síntese do Estado Brasileiro em relação à educação dos filhos dos trabalhadores.

O distanciamento entre as propostas de educação popular e o atual projeto operacionalizado de escola pública têm sido a tônica das análises que

¹ Uma escola de fato do povo, no nosso entendimento, seria auto-gestionada por ele próprio, ou seja, pela maioria daqueles que a freqüentam.

² Neste trabalho será utilizado o conceito de ideologia, principalmente por acreditarmos que "ninguém mais considera seriamente as possíveis alternativa ao capitalismo, enquanto a imaginação popular é assombrada pelas visões do futuro 'colapso da natureza', da eliminação de toda a vida sobre a Terra. Parece mais fácil imaginar o 'fim do mundo' que uma mudança muito mais modesta no modo de produção, como se o capitalismo liberal fosse o 'real' que de algum modo sobreviverá, mesmo na eventualidade de uma catástrofe ecológica global... Assim, pode-se afirmar categoricamente a existência da ideologia *qua* matriz geradora que regula a relação entre o visível e o invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação" (ZIZEK, 1996: 7).

enfocam as relações entre Estado e sociedade. Cabe à sociedade civil interceder e influir administrativa e pedagogicamente nesta escola.

A formação da maioria dos educadores, principalmente por acontecer em reduzido espaço temporal, tem quase que impossibilitado a viabilização deste espaço público chamado escola, enquanto espaço cultural para as maiorias desprivilegiadas culturalmente.

Estamos considerando que a escola não é apenas o prédio, com suas salas de aula, mesas e cadeiras, mas sim, também, seus alunos, professores, direção e funcionários. São marcados por pertencerem a uma instituição na qual existe uma disposição hierárquica de mando. Sabemos que a direção, com seu poder, orienta o processo político-pedagógico de acordo com conveniências ou convicções "próprias", fazendo o corpo docente cumprir as determinações emanadas pelo órgão estatal dito competente.

Também os professores, melhor dizendo, os profissionais do ensino, com seu poder professoral, relegam a participação dos pais, como condutores da educação de seus alunos e filhos, a um plano zero. A prática educativa desses profissionais impede uma abertura da escola, para que ela realmente se torne pública.

As direções, no Estado de São Paulo, no período deste estudo (1984), eram cargos vitalícios, atingidos por concurso específico para tal e permaneciam à frente das administrações das escolas com características conservadoras do "status" que há muito o magistério não possui. Esse "status" referia-se ao consenso de que os professores possuem potencial para a referida função, devido à bagagem conceitual adquirida na sua formação profissional. Isso implica dizer que adquiriram o conhecimento necessário para o desempenho daquela atividade, e com isso carregam a certeza de serem pessoas portadoras de uma autoridade própria de quem ensina, e ensina porque sabe.

Na sua grande maioria, os professores são protegidos pelas direções, não aceitando a influência dos pais no processo da escola, como agentes decisivos

na educação das crianças. Alguns professores até se permitiam apoiar toda e qualquer atividade proposta por pais envolvidos na formação dos alunos. Até apostavam sua espontaneidade na participação, porque acreditavam que tal proposta estava permeada por impossibilidades pré-estabelecidas, pela própria maneira como a sociedade política encara a participação da sociedade civil naquilo que sempre foi do Estado.

O medo de ceder à autoridade conquistada pelo cargo de professor, mas não outorgada pelo conhecimento que a função exige, fazia com que o corpo docente relegasse esta parte da comunidade para fora dos limites da escola, inviabilizando a participação coletiva de todos os seus segmentos.

A participação dos Pais não é contemplada no projeto de Escola Pública, quer do Estado, como racionalizador do sistema educacional, quer nas propostas pedagógicas da própria escola como unidade desse sistema.

É observado também, neste trabalho, que a prática dos professores da escola pública com a comunidade, se aproxima muito da que o Estado exercita com a escola. Logo há, na maioria das vezes, uma transferência das (des)obrigações.

A experiência vivenciada durante o ano de 1984 serviu como aprendizagem para identificar a Escola Pública no Estado de São Paulo, suas contradições e seus vícios, no que tenta opacizar os reais interesses da classe dominante, atrás de uma prática que se diz comprometida com as classes populares.

O relato da experiência é a coluna dorsal desta dissertação, pois, através das constatações aqui projetadas, encontram-se os pólos das análises e das críticas e possíveis sugestões de mudança da escola.

Após dez anos, quando efetuamos este estudo dentro de uma Escola Pública Paulista, percebemos que ainda perduram os mesmos impasses

enfrentados pelos pais, professores, alunos e funcionários, incluindo especificamente a direção, na luta por um espaço democrático e participativo.

No desenrolar deste estudo, propomos a escola como algo que se constitui a partir do que se determina como formação de homens e mulheres destinados a alcançar a vocação de sujeitos de sua própria história. Suas aspirações, suas exigências, suas contradições, seus impasses e suas tensões, seus mitos e seus reducionismos, suas descobertas, suas visões de mundo e de ser humano, devem alicerçar e dar significado à ação pedagógica da escola à qual estão ligados, e também à comunidade.

Nesta experiência, um grupo de pais tenta resgatar a escola pública, para o público que a usa, superando barreiras e cedendo a entraves, que ainda hoje não permitem que a escola se torne o espaço de produção de conhecimentos voltados aos interesses de seus usuários, não como espaço exclusivo de dominação, mas também com potencial de encará-lo como meio de libertação social (coletiva).

É preciso evitar que o fracasso do indivíduo na escola ou na sociedade seja encarado como característica individual. É preciso evitar que as pessoas sintam-se pré-destinadas ao fracasso, pelas ausências de qualidades ou propriedades, mas que tenham consciência de que são conseqüências da exploração econômica que produz condições de vida incompatíveis com o êxito, com o sucesso.

A distorção que generaliza o particular e particulariza o geral não pode ser visada pela escola pública, pois acreditamos ser isso artifício ideológico dos interesses dominantes.

Na escola, como na sociedade, a divisão entre trabalho manual e intelectual está até certo ponto desvinculada, uma vez que a prática real dos seres humanos, e a própria relação destes entre si, propicia, ao conhecimento, servir como instrumento para legitimar a dominação de um grupo sobre o outro.

Nesse caso, o conhecimento não assume a sua real natureza, que é a de ser produto da atividade humana e por ela explicado. O conhecimento apresenta-se como espelho da realidade física e social. O conhecimento torna-se não mais a realidade objetiva e concreta que aí está, não como produto das relações entre os homens e destes com a natureza, mas como idéias que os seres humanos fazem dela.

A busca de um conhecimento, que deveria ser o próprio saber escolar, carecia de ser apresentado e trabalhado como parte inseparável da prática de homens concretos.

Assim, neste trabalho, o conhecimento incorpora bastante o potencial do caráter transformador da realidade concreta. Busca-se potencializar a escola, como espaço de luta social e produção de conhecimentos que possam contribuir para a construção de uma nova sociedade. Esta era, fundamentalmente, a pretensão central do grupo de pais que naquele momento assumiu a diretoria da Associação de Pais e Mestres daquela escola pública.

Para que este trabalho seja melhor compreendido, é preciso que um aspecto seja salientado: o de a participação mostrar-se tão necessária quanto viável.

Como a meta deste estudo foi refletir sobre a possibilidade da participação de pais, professores, alunos e funcionários no cotidiano da escola pública, o caminho que empreendemos foi o da pesquisa participante. A pretensão foi de, ao "compreender" o modo de ser desta escola e da participação do público nela, pudéssemos influenciar nos destinos da mesma. Além disto, buscamos socializar, com o conjunto da sociedade, o saber produzido no coletivo, e não somente explicar, justificar, definir ou informar conhecimentos estanques, estáticos, opacos.

No nosso entendimento, trata-se de um "estudo de caso". Porém o empreendimento realizado vai além de apenas "estudar um caso". Isto acaba por configurar -- se houvéssemos feito um planejamento do processo --, uma

investigação-ação. Contudo, como isto não aconteceu de fato, a investigação realizada fica, na nossa compreensão, bem caracterizada como participante.

Assim sendo, a abordagem que acompanha ou que manifesta este modo de pensar a participação na Escola Pública não pode deixar de ser senão uma abordagem que se dá em caminho espiralar. Não se fechando em si mesmo, sem oferecer saída, mas retomando-se constantemente e ao modo de ser de uma participação conquistada, não-autoritária e, o mais democrática possível.

Assim sendo, não pretendemos apresentar simplesmente os resultados de um estudo, mas queremos convidar os possíveis leitores a fazermos, juntos, o caminho da reflexão, na busca de dimensões mais amplas que a da própria compreensão da importância da participação do coletivo na sociedade.

As posturas estarão sempre marcadas pela leitura da realidade onde vivenciamos esta experiência, e pelo projeto de *ser mais* que pretendemos para os seres humanos envolvidos e suas respectivas realidades que desejamos transformar. Tais posturas foram assumidas com o intuito de estabelecer um conflito capaz de tornar manifestos os elementos não devidamente comprometidos, assim como abrir perspectivas que possam até mesmo ultrapassar as intenções dos interesses dos demais.

O cuidado com a interpretação fiel do que aconteceu neste ano de estudos (1984), na Escola de Barão Geraldo, não deverá tolher a reflexão na sua tendência para adentrar-se por outras direções. A seleção de aspectos significativos, com características político-pedagógicas mais universalistas busca, sem ser exaustiva nas análises descritivas, as relações e conseqüências de uma participação que transforma.

O primeiro capítulo está voltado a circunscrever a questão ideológica que perpassa o discurso de não-aceito dos filhos dos trabalhadores à escola pública, tentando, em um primeiro momento, apresentá-lo a partir da "cultura do favor", para, logo em seguida, esboçar uma crítica de seus aspectos mais incisivos. Daí termos buscado a participação dos pais, através de uma

associação de pais e mestres na condução do processo de administração de uma escola pública no Estado de São Paulo.

No segundo capítulo, a reflexão incidirá sobre a possibilidade de desvelar o sentido e o modelo de ser da ação educacional, ancorado numa concepção educacional que se explicita basicamente através de sua proposta filosófica. Apresentamos problemas da comunidade escolar e as dificuldades em organizá-la, para uma efetiva participação.

O terceiro capítulo, dentro do contexto da época, procura evidenciar a posição mediadora do Estado, com sua visão assistencialista. Esta induz a escola a buscar em festas e quermesses, entre outras atividades, recursos para a manutenção de suas despesas mensais.

No quarto capítulo, temos a preocupação de tornar institucional a atuação da APM como trabalho de dissertação de mestrado. Relatamos os encontros com as autoridades do Estado para viabilizar, sem entraves, uma participação no cotidiano da escola, envolvendo todos os seus elementos como sujeitos do processo educacional. O relato das audiências com os Secretário de Educação, Coordenador Regional, Delegado de Ensino e Reitor da Unicamp mostrará a possibilidade de uma ação conjunta.

O quinto e último capítulo procura sistematizar um pouco mais o atuar organizado dos pais. Nele temos o intuito de explicitar as contradições existentes na escola, e os conflitos criados quando os pais se propõem a participar de projetos na escola. Aparece, nesse capítulo, uma grande preocupação com a educação continuada do educador como forma de comprometê-lo com a transformação.

Fica também reservado, esse quinto capítulo, para um conjunto de considerações finais, a fim de que os pontos levantados sirvam para uma reflexão sobre o avanço de teorias democráticas de participação, cuja prática não acontece simultaneamente.

Pretendemos, com este trabalho, deixar em aberto a continuidade do conflito, para daí entender que a participação democrática traz no seu bojo a matriz problematizadora, dialógica, ou melhor, desacomodadora, pois esse é seu sentido. Não se ocupa espaço de poder sem tirá-lo de alguém. Isso acarreta riscos, próprios de um processo democrático de participação.

1 - O DEBATE IDEOLÓGICO E O DISCURSO DO ACESSO À ESCOLA : O RELATO DE UMA VIVÊNCIA

A vivência durante um ano em uma Escola Pública no Estado de São Paulo levou-nos a reconhecer o quão difícil é redirecionar a educação escolar de todas as crianças, quando não há um real mapeamento dos interesses.

O relato desta vivência expressa a vontade de um grupo de pais, que busca resgatar, com a participação de todos, uma melhor qualidade na educação, pensada como pública.

Tudo começou quando precisamos, por motivos de realização do Curso de Mestrado em Educação, transferir-nos para Campinas com a família e também matricular uma das minhas filhas na 1ª série do Fundamental.

Após vários contatos com a direção da Escola, nossa filha, minha e de Leila, ingressava, com certo atraso no conteúdo, na vivência de sua primeira experiência dentro da escolarização fundamental. Tal experiência, por Direito Constitucional, deve ser garantida a todas as crianças entre sete e quatorze anos³.

O Estado, através de seus legisladores, cria exigências de limites mínimos para ingresso dos alunos nas séries iniciais que se tornam cada vez mais difíceis de serem sustentados, à luz dos principais fundamentos da psicologia educacional, especificamente no que diz respeito à capacidade de a criança de construir seu próprio conhecimento já nos primeiros anos de vida. A assimilação dos códigos da escrita, dos símbolos matemáticos e a gênese da leitura, têm sido desenvolvidas, nas crianças, fundamentalmente pelos meios de comunicação existentes, em razão da tecnologia da sociedade moderna,

Um dos estudos que certamente põe em cheque as teorias sobre o limite de 7 anos como idade mínima de ingresso de crianças na 1ª série do

³ Após a promulgação da Constituição de 1988, esta faixa etária para a escolarização fundamental sofreu alterações, passando a incorporar a pré-escola.

Fundamental remete aos estudos realizados pela escola psicogenética, representada, basicamente, pelos trabalhos de Jean Piaget, considerado um dos maiores representantes da corrente construtivista, a exemplo de Emília Ferreiro e outros, que ancora suas teorias cognitivistas na epistemologia genética. Tais estudos mostram que, a partir dos dois anos, a criança já inicia seu processo de simbolização, o que já lhe possibilita dar algum significado às coisas do mundo; logo já começa entendê-lo. Começa a fazer sua leitura (DOLLE, 1978).

Mediante tais estudos, surge uma possível explicação para as Escolas Públicas insistirem em uma idade mínima de sete anos, para início do processo de escolarização formal das crianças, filhas de trabalhadores, que é a impossibilidade de tornar compatível o número de vagas existentes na Rede Pública de Ensino com a demanda necessária para atender o público requerente.

O ingresso prematuro de crianças na escola pública acarretaria, sem dúvida alguma, preocupação para o Estado quanto à necessidade de construção de mais escolas e salas de aula, contratação de professores e funcionários, além da qualificação de professores, oferecendo cursos de formação de educadores em universidades também públicas.

A idade mínima para o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental só é observada na Escola Pública, não se constituindo como lei para as escolas privadas. Tais escolas necessitam de um número considerável de alunos para obterem o lucro objetivado; por isso oferecem como vantagem pedagógica uma alfabetização antes da idade pré-fixada pela Rede Pública. Como o acesso fica restrito somente aos que podem pagá-la, a aprendizagem nas séries iniciais vai depender mais do poder econômico dos pais das crianças do que das potencialidades de cada uma delas.

Abrir vaga nas Escolas Públicas para criança com idade inferior a sete anos mostraria o despreparo do Estado para atender a demanda, pois faltaria espaço físico. Também oportunizaria uma crítica ao descompromisso no que

tange ao atendimento/desenvolvimento das potencialidades das crianças, o que a tecnologia, através da Informática e dos meios de comunicação, está a propor.

A falta de escolas, de salas de aula adequadas e de recursos humanos qualificados são a grande verdade escondida pelo psicologismo da legislação vigente.

Tal situação existente nas escolas brasileiras ficou evidenciada em nosso primeiro contato com a direção da escola. Ao enunciar, em seu discurso, como pré-requisito para o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, a idade mínima de sete anos exigida por lei, o Diretor explicitou que abriria para nós uma exceção, por favor, simpatia, empenho e compreensão pessoal – matricular nossa filha com idade inferior a sete anos de idade na 1ª série do 1º grau.

Isto, na nossa interpretação, pode ser caracterizado como uma política clientelista. Política esta caracterizada pelas ações de um Estado ideológico, que organiza e mantém as instituições públicas -- que podemos denominar de aparelhos ideológicos de estado --, segundo seus interesses de classe. Com isto, nos defrontamos, na prática, com sujeitos sociais que seguem à risca as diretrizes estabelecidas por este mesmo Estado, que fica parecendo comprometido com as causas populares e as viabiliza de forma “democrática”.

1.1 - O ENTENDIMENTO BUROCRÁTICO E A CULTURA DO FAVOR X ESCOLA NA VIDA E A VIDA NA ESCOLA PÚBLICA.

Com o objetivo premente de escolher, ou constituir uma Associação de Pais e Mestres, para dar uma sustentação jurídica para recebimentos e uso de verbas públicas, foi organizada pela direção uma comemoração pela passagem do Dia do Trabalhador. Tal atividade atrairia a presença de um número significativo de pais e isso garantiria a escolha dos dirigentes para a APM⁴.

⁴ Toda a vez que for citada a sigla APM, referir-se-á à Associação de Pais e Mestres, que substituiu, em 1971, as antigas Caixas Escolares, mas com funções mais amplas do que aquelas e cuja regulamentação definitiva na sua estrutura atual data de 1978. Criadas em 1956, as Caixas Escolares tinham a finalidade de arrecadar fundos para a assistência escolar. Por 13

Isto demonstra que as concepções de participação de pais no cotidiano da escola têm estado muito longe de poderem ser consideradas como instrumento de aglutinação e organização das classes populares para uma cumplicidade na administração da instituição pública chamada escola. Faz-se necessário uma ação participante na esfera de decisões da instituição, para que os pais, professores, alunos e funcionários reorganizem o gerenciamento público da escola.

A APM tem servido, no entendimento das direções de escolas, como mero aparato burocrático de manutenção do *status quo*. Buscam todos, na APM, um aval popular para o uso de recursos públicos provenientes do Estado, mas que, por serem insuficientes, são usados para manutenção precária das necessidades diárias da escola⁵.

A falta de iniciativa no interior da escola, com a finalidade de estimular a participação, e o pouco contato e envolvimento do pessoal da escola na comunidade fortalecem a tese daqueles que afirmam que a comunidade não participa da vida escolar. Por outro lado, como a escola não compartilha dos problemas da comunidade, esta se acha no direito de negar sua participação nas atividades daquela.

Entretanto, convém diferenciar os dois tipos presentes de participação da comunidade na vida da escola. O primeiro é uma participação no que tange à execução que, em sentido mais amplo, pode incluir desde a participação direta, por meio de ajuda nas atividades da escola, até a participação indireta, mediante a contribuição em dinheiro. Um segundo tipo é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões.

anos conviveram com as APMs, mas com a reforma do ensino (Lei 5692/71) foram extintas(GADOTTI, 1988: 25).

⁵ Como necessidades diárias da escola, entendemos, além de todo o material de expediente para funcionamento dos trabalhos burocráticos de secretaria, também a compra de gás de cozinha, papel higiênico (este, nesta escola, era de uso exclusivo dos professores); papel ofício, matriz a álcool, vassoura, baldes, panos de limpeza, detergente, desinfetante, etc...

A participação dos pais (especialmente mães, como tem sido mais freqüentemente) dá-se na realização de pequenos serviços e organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões, nas ações da mãe líder de classe e outras atividades, tais como interceder dando opinião sobre o preço pelo qual deve ser vendida, no bar da escola, a merenda que não seja a escolar⁶.

Com tal participação, acabam tendo acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí acontecem, e que se tornam de grande importância, seja para viverem a participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações como cidadãos. Às vezes, essa maior potencialização dos membros da comunidade, para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola, parece construir motivos para que a população participe mesmo na execução, quer dos serviços gerais, quer interferindo no processo pedagógico da escola.

É verdade que os pontos sobre os quais incide a vigilância das mães relacionam-se, quase todos, com atividades que implicam o "capricho". Por serem donas-de-casa, neste aspecto do funcionamento da escola, é que elas julgam-se à vontade para opinar e deliberar. É como se o lado material da operação da escola fosse um prolongamento de suas tarefas domésticas.

O que a escola, como espaço público de preparação para a cidadania, precisa, é arregimentar todos os seus segmentos, em especial as mães, pais ou responsáveis pelos alunos, para que estes, ao participarem efetivamente nas decisões e atividades pedagógicas da escola, possam, com certa competência, acompanhar o estudo dos filhos. Isso não era apontado como possibilidade de participação na proposta oferecida pela escola. O que implica dizer que a participação proposta pela direção era ideologizada, principalmente no campo de atuação da mesma.

⁶ O bar da escola funcionava como fonte de renda. Nele vendiam-se sonhos, pastéis, sanduíches, doces, refrigerantes entre outros petiscos e guloseimas. Gratuita era somente a "Sopa Montoro" oferecida pela Secretaria da Educação a todas as Escolas Públicas do Estado.

No último dia de abril, através de um telefonema, fomos convidados a participar das festividades na Escola de nossa filha: a comemoração do Dia do Trabalho. Diante da insistência do diretor, não pudemos recusar o convite.

O nível de freqüência dos pais em atividades comemorativas era sempre muito baixo, por isso a necessidade de confirmação, via telefone, da presença de determinados pais. O telefonema feito pelo diretor, deu-se pelo fato de nosso primeiro contato com a direção ter sido bastante amigável, coberto de gentilezas, seguido da colocação de disponibilidade de trabalho com, para e na escola por parte nossa, como pais de aluno.

Outro motivo que nos fez aceitar o convite estava também relacionado com a matrícula de nossa filha, realizada em abril, dado que o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental em qualquer Escola Pública do Estado de São Paulo é criterioso, pois o número de vagas oferecidas não atende, na maioria das vezes, a demanda, principalmente para crianças que venham a completar sete anos no segundo semestre.

Sendo nós provenientes do Rio Grande do Sul, onde a maioria das crianças é aceita na primeira série do fundamental no ano em que completa sete anos de idade, não matriculá-la seria retardar em um ano a escolaridade de nossa filha, visto ela já ter participado de dois anos na Pré-escola, sendo considerada apta a ser alfabetizada.

Com a vaga aberta pela saída de uma criança de 1ª série para a Classe Especial⁷, por não estar acompanhando o rendimento esperado pela professora, deu-se a vaga que esperávamos. A Classe Especial reúne crianças com dificuldades de acompanhar o desenvolvimento da proposta da 1ª série.

⁷ Ao contrário de como era considerado pela escola, Classe Especial deve funcionar com um professor especializado. Deve mover-se por um critério pedagógico muito fino porque requer uma dinâmica e sensibilidade especiais para atingir-se o objetivo de inserir o sujeito em escola regular. Os alunos da Classe Especial são crianças com deficiência mental leve, segundo a Escola de Binet, com QI em torno de 55 a 69. A Classe Especial deve ter um número reduzido de alunos, entre 12 e 15 crianças por turma.

A disponibilidade para atender o pedido do diretor, devido à vaga conseguida, foi considerado como uma obrigação nossa em participar das necessidades e atividades da escola. O telefonema pareceu-nos uma cobrança, o que nos fez comparecer à festividade do dia primeiro de maio de 1984.

O procedimento do diretor, pressionando-nos a comparecer à festa, remete-nos a formulações feitas pelo antropólogo Roberto da Mata ao dizer haver no Brasil, o que ele denomina como "cultura do favor". Nela, o cidadão, ao confrontar-se com seus direitos, não os exige como seus, perante as estruturas, mas os conquista, através de relações de barganha e/ou afetividade. Tal "favor" imprime um "status" de devedor a quem recebe, o que, na realidade, é um direito seu⁸.

Isso caracteriza mecanismos de dominação que imprimem uma certa "cooptação", conformismo e inércia pactual, típica da relação de dominação senhor/escravo de nossa cultura. O que, na atual estrutura estatal, garante a perpetuação das relações de poder nas diversas instâncias de atuação, fazendo com que o Estado pareça conceder ganhos no campo das políticas públicas.

Essa relação é mantida não como direito, mas como barganha dos cidadãos perante os governantes que representam o Estado. Neste caso específico, nossa relação, como pais, com a direção da escola, constrangeu-nos, a título de pagamento de favor, a aceitar o convite formulado pelo diretor para que comparecêssemos à festa do Dia do Trabalhador e para que permanecêssemos lá para o objetivo maior que, na nossa opinião, era a escolha "democrática" da diretoria da APM. Mais uma vez, a ação ideológica do Estado estava encarnada na figura da direção do estabelecimento escolar.

A comemoração do dia primeiro de maio estava programada em dois momentos: no primeiro, os alunos de várias séries apresentariam jograis,

⁸ Casos muito semelhantes em situações macro, acontecem na Administração Federal, Estadual e Municipal no que tange ao uso da "Política do que é dando que se recebe". Os governantes oferecem privilégios a classe política em troca de favores, como aprovação de projetos do governo.

poesias, versos, cantos, composições, dramatizações, etc. como homenagem da escola e deles também, aos pais e professores, pelo Dia do Trabalho.

No segundo momento ocorreria a organização dos pais para formar um conselho deliberativo, que elegeria uma Diretoria Executiva para a A P M.

A apresentação das crianças mostrou que a escola estava totalmente desvinculada da realidade. Poesias e versos ignoravam que, na semana anterior, depois de mais de três meses de manifestações populares em todas as principais cidades do Brasil, o povo saíra às ruas, exigindo eleições diretas para Presidente da República. Mas a Emenda Constitucional fora habilmente derrotada no Congresso, para o "bem" e o "interesse" do autoritarismo do regime militar e do partido político no poder⁹.

A primeira análise feita das apresentações revelou que o nível de leitura da realidade e a visão pedagógica existentes na escola não permitiam uma outra crítica, a não ser esta: de que tudo andava "otimamente bem". Isto implica dizer que aí também o discurso ideologizante tinha predomínio.

A direção da Escola não conseguia avaliar o que aquelas apresentações poderiam estar causando a alguns pais, já que havia outras pessoas que também perceberam as situações irreais vivenciadas pelas crianças, ao dramatizarem mensagens desvinculadas do momento político e econômico vivido no País. Os versos eram todos com rimas e palavras bonitas, mas todos opacizavam uma realidade concreta diferenciada que estava sendo vivida por todos.

Os professores, por não explicitarem um compromisso, uma consciência de classe¹⁰, não agiam no processo educacional como intelectuais orgânicos¹¹,

⁹ Dia 25 de abril de 1984 - foi votada e rejeitada no Congresso Nacional a Emenda Dante de Oliveira que, se aprovada, permitiria a eleição direta para presidente da República em 15 de novembro de 1984. A primeira página da Folha de São Paulo do dia 26 de abril de 1984 trouxe como manchete: "A Nação Frustrada! Apesar da maioria de 298 votos, faltaram 22 para aprovar diretas. (Folha de São Paulo, ano 64, nº 20112)

¹⁰ Consciência de Classe aqui entendida não como mera "tomada de consciência" de uma realidade, acima de qualquer ato de transformação da sociedade, mas "aquele estado de

perdendo espaços significativos para potencializar, a possibilidade de mudança na sociedade, ou ao menos sinalizá-la. Esses professores, muitas vezes -- talvez por não se orientarem por uma concepção crítica de educação e sociedade --, viabilizavam em suas aulas atividades que pouco repercutiam no campo crítico, o que minimizava as oportunidades de vivência no processo através de uma visão diferenciada da prática social da sociedade vigente.

Diante disto, apostamos que a educação não pode ser desarraigada do contexto social, do tempo, dos valores, das condições, possibilidades e dos acontecimentos históricos. Em outras palavras, que o projeto político-pedagógico é um componente fundamental do projeto de construção da sociedade.

Um número grande de pais deixou a escola após a apresentação dos alunos. Tal fato não mereceu uma análise crítica, nem por parte dos pais, e muito menos por parte da direção; aqueles pelo comodismo de pensar e consentir que a escola é a responsável pela educação de seus filhos; esta, pelo comodismo de ser "concentradora do poder", igualmente não reflete sobre o descompromisso. Aconteceu o "Pacto do Silêncio".

coesão social, refletido no entendimento e atividade de uma classe ou segmento de uma classe. Segundo Braverman nenhuma classe pode existir na sociedade sem manifestar, em algum grau, uma consciência de si mesma como um grupo com problemas, interesses e expectativas comuns, muito embora essa manifestação possa, por longos períodos, ser frágil, confusa e suscetível de manipulação por outra classe. A consciência de classe da burguesia, constituída ao longo de vários séculos, opõe-se à consciência de classe da classe trabalhadora, numa relação dialética de unidade e oposição. Defendendo seus próprios interesses de classe, a burguesia tem uma consciência necessariamente "falsa", pois procura mistificar a realidade histórica da sua dominação de classe. Ao contrário, à classe trabalhadora só interessa uma consciência desveladora da realidade histórica de opressão. Como diz Goldmann, ela precisa de "uma Consciência Verdadeiramente Autêntica" (GOLDMAN, 1979: 39).

¹¹ A concepção de Intelectual Orgânico, neste trabalho, não focaliza a separação entre quem executa trabalho manual ou trabalho intelectual, mas todo elemento participante da sociedade. Segundo Gramsci (1968), o intelectual é o quadro da sociedade, o quadro de um aparato hegemônico. O professor é um elemento da sociedade, portanto, é um quadro dela. Nesse sentido, também um sargento semi-analfabeto é um quadro e, por conseguinte, um intelectual. Os pais, como dirigentes e ou elementos, participantes ativos da APM, se eram capazes, mesmo que fossem analfabetos ou semi-analfabetos, seriam intelectuais, na medida em que se constituíssem em dirigentes, educadores de massas, organizadores, por isso também "orgânicos".

Nesse contexto das festividades -- o modo pelo qual eram representadas as dramatizações -- aparecem nitidamente os condicionamentos oferecidos pela escola com relação à educação e à própria participação dos pais, professores, alunos e funcionários nas atividades fins da escola.

A prática pedagógica das apresentações teatrais na escola, em si, não constituía a mesma coisa, não se apresentava da mesma forma que a prática educativa na sala de aula. A exclusão dos pais e a opacização do discurso veiculado na festa faziam emergir a falta de relação entre o pedagógico, como forma de construção do saber, e a função da escola, que aparecia, quase exclusivamente, como disciplinadora, realizando somente a escolarização formal das crianças, no espaço escolar da sala de aula. Isto evidencia a diferença marcante na estruturação dos espaços escolares -- formal e informal -- no que diz respeito à autoridade imposta por aqueles que os organizam.

Em última análise, creio ser possível pontuar esta "cultura do favor" como uma das facetas da ideologia¹² do Estado impregnada num de seus aparelhos. O que vale destacar, é que não acreditamos, parafraseando ZIZEK (1996), que os fatos possam falar por si, mas são sempre levados a falar por uma rede de mecanismos discursivos.

1.2 - O PROCESSO DE ESCOLHA DA DIRETORIA: OS EMBATES DE FORÇAS E IDÉIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Outro momento da programação daquele dia era escolher, entre os que permaneceram na escola, representantes para uma nova diretoria, pois a anterior já vencera o seu mandato.

¹² "É sabido que a expressão 'ideologia' foi inventada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos, que lhe atribuíram como objeto a teoria (genética) das idéias. Quando Marx retomou o termo, cinquenta anos depois, deu-lhe um sentido muito diferente, mesmo em suas obras de juventude. Ali a ideologia é o sistema de idéias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social" (ALTHUSSER, 1996: 123).

Dentre os remanescentes, ficaram pessoas que, embora tivessem sugestões para o funcionamento da APM, eram, até certo ponto, contrárias à participação dos pais no cotidiano da escola.

As primeiras pessoas a opinarem sobre o funcionamento da APM colocaram alguns problemas de ordem administrativa e pedagógica. Outras pessoas detiveram-se mais em refletir sobre a possibilidade de uma APM ser bem estruturada e realmente realizar um trabalho de apoio: administrativo, pedagógico, econômico, social e cultural dentro e fora da escola¹³.

Após abordarmos assuntos a respeito do funcionamento da APM, conseguimos alterar o que o diretor havia proposto fazer. Em vez de escolher o Conselho Deliberativo, o Conselho Fiscal e a Diretoria da Associação, fez-se um levantamento, entre os presentes, sobre a disponibilidade pessoal de cada um para participar de algum daqueles órgãos.

A maneira da direção conduzir a escolha dos conselheiros deixava entrever a falta de proposta de trabalho e de projeto político para administrar aquela escola. O modo como manipulava, ou deixava manipular, aquele momento, que deveria ser democrático e participativo, refletia o autoritarismo e o arbítrio daquela administração escolar.

Dos professores presentes, todos encontraram desculpas para não participar da APM. As desculpas, as mais desconexas possíveis, demonstravam que tudo não passava de um discurso vazio que, como nos demais anos, "não ia dar em nada". Colocavam também a falta de tempo como empecilho, pois a escola não previa, dentro do regime de aulas, horário para participar da APM.

¹³ "Dentro e Fora da Escola": Essa expressão implica uma compreensão do processo de democratização das atividades da escola, no intuito de torná-la pública, democrática e popular (FREIRE, 1991), não se atendo apenas ao conteúdo curricular e à cultura de seu entorno. Obviamente não era essa a forma de atuação que encontraram naquela escola, dita pública e popular. A **Escola Pública e Popular** deve ser o local de produção de conhecimentos, não reproduzindo o que já é feito fora da escola, mas, através de tematizações, problematizações e análise crítica da realidade, tornar o cotidiano como conteúdo escolar, e assim levar o conhecimento para fora de seus muros. A escola, no seu espaço de luta pedagógica, trabalharia na construção de um conhecimento socialmente útil e universal, enquanto fora dela, a sociedade, como um todo, trabalharia a educação de seus membros.

Em cada professor havia má vontade em relação à Escola e ao Governo, pois esses não os favoreciam em coisa alguma¹⁴. Logo, não eram merecedores de qualquer esforço extra para levar adiante alguma idéia que viesse até mesmo ajudá-los em sua ação pedagógica.

Várias idéias dentro do grupo foram surgindo. Com a auto-exclusão dos professores, os pais presentes colocaram-se à disposição para participar do Conselho Deliberativo, fazendo opções entre permanecer no Conselho, ou ficar na Diretoria Executiva ou mesmo no Conselho Fiscal.

O Estatuto da APM estabelece somente o número mínimo de elementos para compor o Conselho Deliberativo, permitindo, então, que todos os presentes, em número de 20 (vinte), ficassem como membros conselheiros, tendo já sido marcada a primeira reunião. Segundo a assistente do curso noturno¹⁵, o melhor dia para reuniões seria a quarta-feira, por ser o dia em que um maior número de professores comparecia à escola. Porém, por decisão da maioria, a reunião ficou confirmada para sexta-feira, 04 de maio, às 20 horas.

¹⁴ No que tange a esse referencial, Paulo Freire aponta algumas condições materiais condignas para um trabalho pedagógico em qualquer tipo de escola; "... salário decente, as escolas conservadas, reparadas em tempo, agilização das medidas burocráticas indispensáveis ao bom funcionamento das escolas. Respeito aos educadores, aos educandos, a todos. Como, porém revelar respeito às crianças, aos educadores, às educadoras, à direção da escola, às merendeiras, aos zeladores, aos pais, às mães, à comunidade local, se as escolas vão se deteriorando dia-a-dia, ameaçando a saúde, a paz de todos, apesar da insistência com que as diretoras solicitam durante meses o indispensável reparo da escola?" (Paulo Freire, Educação na Cidade, 1991, p 33)

¹⁵ A Escola Estadual de 1º e 2º Graus "Barão Geraldo de Rezende", localizada a menos de 500 metros da UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - funcionava nos três turnos: manhã, tarde e noite. Pela manhã funcionavam o Currículo por Atividades, 8ª série e 1º ano do 2º grau. À tarde funcionavam a 5ª, 6ª e 7ª séries do Fundamental e à noite, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries do Fundamental e o 2º Grau completo. No período noturno é a assistente de direção quem responde pela escola, pois de acordo com as normas regimentais, essa é uma de suas atribuições. Em geral, o diretor "visita" o curso noturno uma ou duas vezes por semana, quase sempre na ausência do assistente e apenas por algumas horas. Os alunos desse período mal sabem o nome do diretor e consideram sua presença mera formalidade, já que os problemas só poderão ser tratados com a assistente. Essa prática, adotada geralmente em todas as escolas públicas de 1º e 2º graus, que funcionam também à noite, configura uma divisão administrativa entre os períodos, isolando o noturno dos demais.

Fez-se presente à reunião, o diretor, Presidente nato do Conselho Deliberativo e maior interessado em resolver o impasse, pois necessitava constituir na escola uma APM, para poder movimentar as verbas destinadas pelo Governo do Estado.

No momento de saber com quem ficaria a presidência da APM, três nomes foram indicados inicialmente, mas a mesma acabaria ficando conosco, como elemento conciliador, por apresentar disponibilidade de tempo e concepção pedagógica do funcionamento escolar.

Nesse mesmo dia, apontamos o objetivo desta diretoria: **Trazer para a escola os pais, alunos, funcionários e professores como pessoas, sujeitos do processo, e não como meros números, objetos alienados e alienadores**¹⁶.

Trazer os pais para a escola foi, naquela noite, até motivo de riso e pilhéria por parte de um professor e do diretor. O primeiro disse ser isso impossível, dado que os pais de alunos da Escola Pública só compareciam à escola quando a professora os chamava, após o fechamento do bimestre, por dois motivos: nas primeiras séries do Fundamental, porque as crianças eram pequenas, e nas demais séries, porque o aluno era indisciplinado. Então, para não receber queixas e reclamações sobre os filhos, os pais não apareciam. O segundo, o diretor, pessoa com experiência de trinta e três anos, até se dispôs a colocar no "cesto do lixo" seus trinta e três anos de magistério, caso nossa diretoria conseguisse a participação dos pais¹⁷.

Houve uma forte oposição a estas duas pessoas e o grupo de pais aceitou o desafio. Tal desafio, no decorrer da experiência, não foi muito salutar, pois provocou um choque. De um lado instalava-se o conhecimento empírico, resultante da experiência de anos de magistério público do diretor e de alguns professores. De outro, procurava espaço o sonho de participação, pensado por

¹⁶ O mesmo foi explicitado na ata da reunião de Diretoria do dia 04/05/84.

¹⁷ Este relato foi extraído dos registros realizados na ocasião da realização deste trabalho.

um grupo de pais¹⁸, embasados em leituras e pesquisas educacionais realizadas na sua prática social como docentes da Universidade Brasileira.

Chocaram-se, também, no desgaste diário, a posição social dos professores estaduais, frente às exigências da evolução da ciência e tecnologia, do saber e do conhecimento, com o grau de esclarecimento e formulações de propostas no âmbito da educação que caracterizava o grupo de pais. Estes, ao assumirem a direção da APM da Escola, exigiam para si o direito de intervir no cotidiano escolar de seus filhos.

Delegar à Escola Pública o poder supremo sobre a educação dos filhos tem constituído o pensamento comum dos pais com relação à escola. Há um acordo tácito entre ambos, pais e escola, que passa pelo entendimento de que, aos pais cabe a tarefa de fiscalizadores e interventores no processo de educação escolar de seus filhos, somente quando não há, por parte dos alunos, uma resposta conivente às expectativas disciplinadoras desta escola.

Uma das situações que fazia com que os pais¹⁹ não participassem na escola era justamente esta: os diretores cobravam deles uma colaboração no terreno sobre o qual eles se mostravam inseguros (o acompanhamento, em casa, do processo de aprendizagem de seus filhos). A escola nem sequer dava a conhecer a esses pais o que realmente ela esperava como respostas desses alunos. A comunidade, em momento algum, fora consultada sobre o que desejava da escola para seus filhos.

Pais e direção jamais abriram uma discussão que remetesse a um melhor entendimento do que seria o melhor envolvimento de ambos a fim de possibilitar:

¹⁸ Convém salientar, para melhor compreensão, que a diretoria da APM era formada por professores e alunos da Unicamp, bem como por profissionais liberais, engenheiros e técnicos da Refinaria de Paulínia, além de outras pessoas que, embora com curso superior, não exerciam funções públicas ou qualquer outra atividade em instituições ou empresas.

¹⁹ Com exceção da diretoria, entre outros que participavam, os demais pais eram trabalhadores com escassa escolaridade, cujas esposas, na grande maioria, eram domésticas no seu próprio lar. A necessidade de distinguir dentro da proposta as duas situações de pais, não desqualifica, em momento algum, a importância da participação de todos.

primeiro, aos pais, a criação de mecanismos democráticos que lhes permitissem acesso aos planos de trabalho propostos pela escola; segundo, à escola, a criação de mecanismos democráticos que possibilitassem a seus agentes, identificar a visão de mundo dos pais e intervir sobre ela, pois são eles que tutelam, tanto quanto a escola, no âmbito familiar, a educação dos filhos.

É evidente que, para que esta escola se apresente plena de possibilidades em meio ao modelo escolar concretamente existente hoje, é necessário que a mesma equacione de outra forma todo o seu pensar.

A escola já não pode ser mais a do discurso educacional dominante e da prática disciplinadora. Ou seja, não pode ser aquela **que pode até educar para a cidadania**, mas cuja função principal -- opacizada, é claro, pelo discurso dominante e autoritário -- passa a ser a de produzir cidadãos dóceis e obedientes. Em suma, os fins a que a escola se propõe passam, nesta concepção, a ser os meios utilizados para que -- de preferência -- pouca coisa mude ou, se modifique, deixando de ser ela o pólo irradiador e elaborador de práticas sociais libertadoras.

A forma como é administrado o cotidiano da escola e o modo como ela ordena os elementos participantes de seu espaço físico precisam ser pensados. A escola deve deixar de ser uma grande sociedade em miniatura, disciplinadora de "Corpos Dóceis" (FOUCAULT, 1983), para poder desfazer as "Cabeças bem Feitas"²⁰.

Torna-se indispensável, dentro desta perspectiva educativa, que todos, educadores ou não, reconheçam a educação como um projeto social importante. Por isto, a educação precisa ser cada vez mais considerada como um dos componentes que podem contribuir de forma significativa com a formação de sujeitos responsáveis com determinadas funções na sociedade. Assim sendo,

²⁰ Cabeças bem Feitas: termo usado, precedido do verbo "desfazer", tem o significado de desobediência, desrespeito consigo mesmo. Uma vez que ter a "cabeça bem feita" é estar adaptado ao sistema vigente, desfazê-la seria uma prática revolucionária, caracterizada pela coerência entre **reflexão e ação** do sujeito como cidadão.

fundamenta-se, então, a necessidade de participação de todos os envolvidos no processo educacional, nas decisões que arrolam a continuidade e o aprimoramento desse processo, a fim de que se efetive um maior envolvimento com o destino da educação e sua própria prática cotidiana.

E como podemos pensar prospectivamente? Entre as ações dos sujeitos sociais envolvidos, os professores teriam um papel principal. Teriam práticas e posturas radicais²¹ sintonizadas com o projeto educacional. Jamais posturas descomprometidas e aparentemente ingênuas, como as que muitas vezes emergem dos quefazeres dos professores cotidianamente. Talvez, por não se acharem contemplados pelas políticas públicas de um governo elitista e autoritário, alguns docentes da Escola Barão Geraldo não estavam estimulados a enxergar a possibilidade de agir e favorecer a emergência do novo.

Os que trabalham no âmbito da escola pública, orientando suas práticas pedagógicas dentro de um compromisso com sua classe social, são capazes de equacioná-las para além do governante partidário, mais precisamente para a construção de um projeto político que contemple a superação dos problemas e entraves enfrentados pela sua classe social. Esses precisam, no seu dinamismo, avançar com os demais pares para transcender e romper com o poder instalado.

O professor esclarecido sobre seu compromisso de classe, ao invés do desestímulo geral perante o "príncipe"²² reacionário, pode se questionar: Qual o avanço viável para superar tal "instalação reinante"?

O mesmo questionamento, as mesmas inquietações que seriam necessárias perante um governante revolucionário podem estar contidas na prática do profissional da educação que luta por uma sociedade mais justa. Um educador pautado por estas preocupações, no que diz respeito ao compromisso

²¹ Práticas e posturas radicais aqui assumem o sentido semântico proposto por FREIRE (1976): Significa adentrar, ir à raiz, às últimas conseqüências que o entendimento de um fenômeno está a exigir, a fim de, ao identificar em sua raiz o porquê de tais práticas e posturas, esgotar-lhe o campo de significados que, no âmbito de um dado momento histórico, pode-se construir sobre o fenômeno em observação.

²² Expressão originária de MAQUIAVEL (1946).

político da sua prática sócio-educacional, poderá sentir-se provocado em seu atuar.

No atendimento a esse tipo de educador, a partir de uma concepção de educação como processo de apropriação e reorganização do saber historicamente produzido, em que o educando se apresenta essencialmente como sujeito da ação educativa e não como mero depositário de conhecimentos, ganha importância o exame da integração da escola com as demais instâncias socializadoras e educativas.

A postura dos professores da Escola Barão Geraldo de Rezende²³, em seus discursos e atitudes, deixava perceber – na sua maioria – que não consideravam ser muito importante a participação dos pais no projeto político pedagógico da escola. Isso contribuía para caracterizar a visão de uma escola isolada e auto-suficiente em sua tarefa educativa. Parece incompatível com a natureza mesma de um processo educacional, que vise à autonomia do educando em sua atividade de apreender, criticamente, o mundo natural, humano e social. É essa visão, entretanto, que parece orientar a prática educativa da maioria de nossas escolas, a qual tem merecido a crítica de boa parte da literatura educacional. As obras dos educadores FREIRE, (1975), GADOTTI, (1980) e FLEURI, (1990) são alguns exemplos do pensamento pedagógico brasileiro desta matriz crítica.

A correlação de forças, na defesa do poder democrático de participação coletiva no desempenho da escola, com a prática autoritária e reprodutivista existente no seio da educação vigente, impede, de certo modo, um diálogo que possibilite, dentro do bom senso, uma mudança no processo a ser evidenciada no interior da escola²⁴.

²³ A explicitação dos espaços e sujeitos desta investigação é condição importantíssima para a concepção investigativa adotada ao longo do trabalho.

²⁴ Bom senso - núcleo do senso comum. Senso comum - caracteriza-se por uma concepção de mundo elaborada fora dele próprio, que se realiza num conformismo e numa obediência a princípios e preceitos não democráticos. Funciona no plano da crença e da fé. Esse senso comum contém um núcleo de bom senso fundado em uma certa dose de experiência e de observação direta da realidade. O bom senso é o núcleo sadio do senso comum no âmbito das relações construídas pelos homens ao produzirem sua história. (cf Gramsci, 1981 pg 15 e 16)

Com a estrutura hoje existente na escola, com seus estatutos e regimentos, e com seu vínculo com a política conservadora, torna, até certo ponto, impossível uma participação da comunidade escolar, como parte da sociedade civil, a fim de interceder e influir administrativa e pedagogicamente nessa escola.

Ao contrário do que deveria ser, a escola, necessariamente pública, tem sido pensada pelo Estado como local onde será assegurada a continuidade do domínio dos que detêm o controle dos meios de produção e, por conseguinte, o poder.

Os pais da APM, como intelectuais, participantes da sociedade, pensavam em poder atuar na escola com o seu saber específico, com o conhecimento vinculado à sua prática social, enquanto cada professor, com a especificidade de sua disciplina, atuaria com o saber de sua prática social, que é o saber ensinar.

O não envolvimento dos professores em atividades que exigem participação em ações caracterizadas como não obrigatórias pela direção da instituição, pode obstruir a reflexão das suas práticas. Tais atitudes podem perpassar pela não incorporação da proposta político-pedagógica, que exige sua participação ou atuação nos movimentos sócio-educacionais dos envolvidos.

O regime de trabalho dos professores²⁵, em muito, espelha o vínculo destes com a comunidade escolar. A carga horária fragmentada, as atividades em vários locais, para completar um salário de sobrevivência, tudo impede a permanência desse professor em um único local durante sua jornada de trabalho.

²⁵ O regime de trabalho do professor da rede estadual de ensino no Estado de São Paulo é estabelecido por concurso público para regime efetivo de 20 horas semanais, ou por contratação a título precário, onde a carga horária é distribuída de acordo com as necessidades de cada escola. Uma vez apto, o professor procura, de escola em escola, aulas, de acordo com sua disponibilidade de tempo, havendo assim professores que chegam a lecionar em até cinco escolas, dependendo só da carga horária de sua disciplina e de sua necessidade de trabalhar.

Em seu cotidiano, as Escolas Públicas, em especial no Estado de São Paulo, não conseguem caracterizar-se como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores freqüentemente distribuem sua jornada por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diária em cada local. Esses profissionais são apelidados de "Professor-Táxi", pois, ou estão em alguma escola, ou a caminho dela.

Essa dispersão pelos locais de trabalho, cujas razões de ser estão fartamente apontadas e analisadas, implica, desde logo, a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico, em que todos os segmentos da escola participem, com a especificidade de seus conhecimentos.

A organização dos profissionais da educação e a integração com o restante da comunidade escolar precisa, antes de mais nada, prever o encontro dos docente com seus colegas de escola, bem como com os demais componentes da comunidade escolar no seu local de trabalho. É evidente que, sem a presença física do trabalhador individual, o trabalho coletivo não se efetiva, bem como o projeto político²⁶ não se elabora.

Pode-se verificar, por outro lado, que a ausência dos professores, embora dificulte, não inibe a presença dos pais na escola, quando se elabora uma proposta de acompanhamento da educação dos filhos. Os pais apresentam preocupações, mas precisam ser organizados, para uma efetivação de qualquer proposta de trabalho.

A jornada de trabalho do Magistério Paulista faz com que não se efetue o vínculo entre o professor e a unidade escolar, entre o trabalhador da educação e seu local de trabalho. A multiplicação das horas de trabalho, divididas em vários

²⁶ É importante salientar que, na concepção dos pais que dirigiam a APM, tínhamos clareza que não poderíamos falar em metas educativas, sem nos referir às condições materiais da escola, por não serem elas apenas adereço, mas parte importante do todo. A prática educativa, cuja política nos cabia traçar, democraticamente, teria de acontecer na concretude da escola que, por sua vez, estando situada e datada, fazia parte de uma realidade, de uma verdade, e não existia, apenas, na cabeça das pessoas.

locais de exercício, bem como a própria formação do educador têm explicado, em parte, a dificuldade de análise, pelo corpo docente das escolas públicas, do significado de um trabalho integrado com a família do educando, o que, de certo modo, dificulta à própria sociedade civil lutar por condições favoráveis de trabalho em instituições integradas para si. Seria a hora de começar a resgatar a função da escola, não mais como instrumento da sociedade política, mas recuperá-la na prática, como integrada à sociedade civil.

Convém esclarecer que, neste pano de fundo onde se dão os *embates de forças e idéias no espaço escolar* -- delimitação da problemática desta unidade no presente trabalho -- está estruturada a matriz ideológica que comanda os atores sociais em cena. Dito de outra forma, no processo de escolha da diretoria da APM, o cenário político colocado não escapava dos elementos ideológicos da macroestrutura desta mesma natureza, organizada pelo Estado.

Isto, na verdade, garantia a reprodução das relações de exploração, ou seja, parafraseando ALTHUSSER (1996), não só o aparelho de Estado contribui para grande parte de sua própria reprodução, como também, e acima de tudo, assegura, através da repressão -- desde proibições administrativas até concessões de processo de escolha de dirigentes -- as condições políticas de atuação dos aparelhos ideológicos de Estado, como pode ser entendida a escola.

2 - PRÁTICAS E MUDANÇAS NA VISÃO DA APM

Dentre os caminhos para uma efetiva prática democrática da escola pública, um dos que tem sido apontado, nas últimas décadas, por educadores progressistas, é a democratização da gestão do sistema de ensino, envolvendo, em cada unidade escolar, a participação dos setores mais amplos, como pais, alunos, professores, funcionários e moradores da comunidade em que a mesma está inserida, além dos movimentos populares e sindicais.

As dificuldades de participação no sistema público de ensino quanto às tentativas de aproximação da população com a escola e sua administração, em sua maioria, evidenciam o fracasso, pois os canais de participação oferecidos à comunidade aparecem apenas por ocasião de festas esporádicas para arrecadação de fundos. Assim, a expectativa da APM em participar do cotidiano da escola, em geral, resume-se apenas aos aspectos assistenciais.

O espaço que a APM, na Escola "Barão Geraldo de Rezende", procurava ocupar, tinha o sentido de organizar pais, alunos, professores e funcionários na busca de solução para os problemas da participação e da mobilização da população interessada no resgate da escola pública, democrática e de qualidade, com vistas à incorporação de seus integrantes, de forma crítica, visando à organização e transformação daquele espaço coletivo da sociedade.

A participação de pais, professores, alunos e funcionários na administração de uma escola, torná-la-ia pública e popular de fato. O Estado, além de fornecer recursos, garantiria, com o controle da comunidade, a execução de planos de educação, e a participação da população, como eixo central, favoreceria a construção de uma educação crítica, criativa e com maior autonomia em relação ao aparelho autoritário estatal.

A perspectiva educacional, que balizava toda esta orquestração -- no espaço escolar via atuação da APM -- está amparada nas bases epistêmicas do projeto educativo expresso em *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE

1983b). Isto implica dizer, parafraseando o autor, que estamos defendendo a prática de uma educação que respeita, no ser humano, a ontológica vocação de ser sujeito, e que possa ser aceita pelas forças tradicionais -- cujo interesse básico é a atuação na direção da alienação humana. Ao contrário disto, o projeto educativo freireano pretende ser marcado pela liberdade, compreendida como práticas de atos livres no campo educacional, ou seja, não suprime o ideário da liberdade, por entender que, sem ela o ser humano ficaria meramente ajustado ou acomodado.

2.1 - PROCURA-SE UMA FILOSOFIA DE EDUCAÇÃO PARA A ESCOLA

A primeira reunião, após feito um levantamento da disponibilidade para que um maior número de professores pudesse participar, aconteceu depois da posse da nova diretoria, que se resumiu apenas na assinatura da ata. Nesta reunião de diretoria, começamos por planejar os encontros com os demais pais, componentes da comunidade escolar. A seguir, manteríamos contatos com os alunos, depois com os funcionários e, finalmente, com todos os professores da unidade escolar para, juntos, desenvolver as atividades que julgávamos necessárias ao bom andamento de uma escola pública e popular²⁷.

Nessa ocasião foi solicitada à assistente de direção a Filosofia de Educação adotada pela escola, para podermos conhecer o tipo de pessoa humana que aquela desejava formar, qual a visão de ser humano e de mundo que possuía e qual seria o posicionamento pedagógico adotado por ela.

A Filosofia de Educação era coisa inexistente naquela escola. Como Filosofia de Educação da escola foi trazido um Calendário Escolar, contendo os meses do ano, com os dias letivos, reuniões pedagógicas, feriados e férias,

²⁷ Escola Pública e Popular - é aquela criada e mantida pelo Estado, sob o controle da sociedade civil, portanto uma escola pública autogovernada. Segundo Moacir Gadotti, uma escola pública deverá ter uma gestão democrática, resgatando a qualidade da escola controlada pela comunidade, cujas decisões a ela caibam, e não sejam entregues aos devaneios e ao lirismo tecnológico dos planejadores (Gadotti. 1990 p 167).

demonstrando a "ausência pedagógica" em que viviam os sujeitos daquela escola, no que diz respeito à sua Filosofia de Educação.

A proposta pedagógica e a Filosofia de Educação da Escola²⁸ confundiam-se com o calendário escolar, onde a pretensa elaboração temporal do ato pedagógico se identificava com os planos de ensino, recheados de termos intencionalmente elaborados para controlar a conduta de cada pessoa envolvida no cotidiano da escola.

A maneira como se apresenta o Calendário Escolar, como sucedâneo de uma Filosofia de Educação, tem servido para, burocraticamente, controlar o funcionamento da Escola, interferindo no comportamento e nas atitudes das pessoas, para melhor mantê-las sob seu controle.

Usando critérios aceitos como prioridade para uma organização funcionar, a escola torna-se um espaço disciplinador de conduta dos elementos que recebe a cada ano: alunos, professores e funcionários.

Perguntar pela Filosofia de Educação da Escola, o que consistia o objetivo dos pais da APM, era ir além do Calendário Escolar, da Confecção de Planos de Ensino e do encadeamento de disciplinas -- alguns dos aspectos -- que formam o currículo de uma instituição educacional. Isso incomodava.

A administração que, na tentativa de resposta a esta pergunta, apontava instrumentos estáticos e mecanizados como peças constitutivas de sua filosofia de atuação, não estava falando a mesma linguagem dos pais da APM, quando questionavam sobre qual filosofia subjazia à prática dos responsáveis pela educação de seus filhos.

Mostrando que o calendário escolar, entre outros instrumentos, constituía a Filosofia da Educação da Escola, a Direção revelava uma visão opaca de ser

²⁸ A Filosofia da Escola espelhava, como ainda, passados dez anos, espelha as políticas sociais do Estado e de Agências Internacionais. Essa Filosofia joga sobre a família e a comunidade a responsabilidade e a solução de seus problemas. (Arroyo, 1986, p 23).

humano, de mundo e de sociedade e reduzia a função da escola a de aparelho controlador e formador de comportamentos e atitudes desejáveis pela tradição²⁹.

Faz-se necessária, então, uma reflexão no sentido de se perguntar: Que tipo de Filosofia de Educação é desejada pela comunidade escolar? Esse questionamento, por certo, obrigaria a Direção a refletir em torno de algo que apontasse para um comprometimento com determinada comunidade, grupo ou classe constituída³⁰, a partir de uma visão, o mais clara e objetiva possível, sobre o quê, a favor de quem, e, conseqüentemente, contra o quê e contra quem, se deseja o ato pedagógico³¹. Urge verem-se implementadas reflexões para que, desse ato pedagógico, não se excluam posturas contrárias, mas que, dialogicamente, a partir dos antagonismos, dos conflitos existentes nos embates no campo da significação cultural, possam emergir os paradigmas epistemológicos, norteadores de um nova ação pedagógica, comprometidos com a construção da escola pública, popular, de boa qualidade, emancipadora da classe trabalhadora.

A concepção filosófica a ser buscada para a construção desta escola seria a que apontasse na direção de uma escola para a vida, capacitando seus agentes para uma leitura crítica do mundo e ampliação dos horizontes.

²⁹ Tradição - Ao evocarmos o termo "tradição" no texto, referimo-nos a um certo entendimento significativo dado ao passado. Tal significado é um sentido seletivo que torna um campo possível de passado e presente e, portanto, significativo para as formações culturais, negligenciando e excluindo deste campo valores culturais, que não os desejados pela tradição econômica e social da cultura dominante efetiva. O sentido de seu emprego no texto remete à crítica feita a uma concepção de tradição que reforça a reprodução de valores de interesses indesejáveis pelas classes trabalhadoras.

³⁰ É preciso, contudo, chamar atenção para o fato de que a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas em ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal. Segundo Paulo Freire, uma coisa é a expressão oral da opção pelas classes oprimidas, pelas massas populares, a outra é uma prática, uma prática que ajuíze o discurso (Freire, 1988, p 16).

³¹ Os questionamentos em torno do que se ensina, como se ensina, para que se ensina, a favor quem e contra quem se ensina levavam-nos à confirmação da obviedade que é a da natureza política da educação. Para Paulo Freire, a educação, enquanto ato de conhecimento, também é, por isso mesmo um ato político (FREIRE, 1983a, p 97).

Com o objetivo de mudar o significado que a escola recebia de seus dirigentes, a diretoria da APM começou a apressar o encontro com os pais. Era sabido que estes só viriam à escola para saber as notas dos seus filhos e escutar reclamações dos professores, referentes ao comportamento ou aproveitamento dos mesmos. Dentro do que programáramos, buscaríamos a vinculação dos encontros com uma possível entrega de boletins dos alunos.

Esta primeira situação, criada pela APM, procurava conciliar uma data dentro das atividades da escola para que pais e professores, mais a orientadora, se encontrassem a fim de conhecer o “rendimento” dos alunos no bimestre e montar uma proposta de atuação conjunta de pais, professores, funcionários e alunos na escola, com objetivo de corrigir possíveis desvios na qualidade desejada³². Na nossa avaliação atual, esta não deveria ter sido a estratégia adotada pela APM. Contudo, na ocasião, diante da dinâmica cotidiana, optamos por este mesmo instrumento de cooptação de participação que a direção da escola utilizava autoritariamente.

Em conversa com a orientadora educacional, colocamos como sua responsabilidade a coordenação dos encontros desta natureza, objetivando a participação de todos. Os professores compareceram muito pouco. Por um lado, alegaram que não possuíam horário disponível para participar de tal tipo de reunião, mesmo porque alguns deles deveriam estar em Paulínia, Valinhos, Vinhedo, Indaiatuba ou em qualquer outro ponto dos arredores de Campinas. Por outro lado, porque os professores em geral, nesta escola, não possuíam a “sensibilidade pedagógica” para ver, num tipo de encontro como este a

³² Qualidade Desejada: A APM, dentro de seu projeto político pedagógico, pretendia uma qualidade no processo de ensinar/aprender vinculada à criação de um homem novo, de um homem moderno, de formação completa, com capacidade crítica e criadora. Um homem audacioso, responsável e comprometido com sua classe social. Para tal a APM subsidiava-se em Moacir Gadotti (Ed e Poder, 1988,p82) na busca de um novo educador, não só para aquela escola, que refizesse educação, que a reinventasse, um educador que criasse condições objetivas para uma educação democrática e de qualidade, mas também para as demais. Essa qualidade deveria passar por uma alternativa pedagógica que favorecesse um novo tipo de pessoa, solidária e preocupada em superar o individualismo criado pela exploração capitalista do trabalho, preocupada com um novo projeto social e político, que construa uma sociedade mais justa, mais igualitária.

possibilidade de tornar seu trabalho mais abrangente e integrador com a família³³. Não percebiam a importância da família como suporte básico para uma melhor eficácia do ato educativo. Também existia a triste realidade: os professores consideravam-se donos dos conceitos dos alunos. E, na condição de "proprietários", negavam-se a dialogar.

Quanto à questão da estrutura de poder vigente na escola pública, defendemos que esta, como serviço público, precisa abrir suas portas, precisa ser apropriada pela população. A participação e a democratização num sistema público de ensino é uma das formas mais práticas de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se, principalmente, na participação no processo de tomada de decisão.

A APM com a participação de pais, professores, alunos e funcionários, seria o órgão mais importante de uma escola autônoma, estando envolvida na organização do trabalho pedagógico e no funcionamento administrativo da escola. Deliberaria, assim, sobre o currículo, o calendário escolar, a formação das classes, períodos, horários, atividades culturais, enfim, sobre a organização da escola como um todo. Na verdade, a APM, se constituiria em um **Conselho de Escola**, com funções de apontar soluções dos problemas do conjunto de interesse e vontade da escola, tais como: aplicação de recursos, organização dos horários de trabalho, elaboração do Plano Escolar, matrícula e funcionamento geral da escola.

Sob tal ponto de vista é preciso que pais e alunos questionem o poder do professor, e este, em conjunto com aqueles, desvele a força atribuída pelo Estado ao diretor. É hora de se pensar numa utopia para a escola. É hora de se pensar em autogestão³⁴, em que não exista um diretor pairando sobre os outros,

³³ Na construção de possibilidades de diálogo na escola, a família surge como instituição que também educa, e que por isso precisa estar inserida como elemento importante no processo educativo. A família precisa tornar-se o locus privilegiado de ampliação da proposta política pedagógica da escola. Devemos porém, ao mediar tal diálogo, ter clareza com qual conceito de família estamos trabalhando.

³⁴ Nosso entendimento de controle autogestionário passa pela participação da comunidade na vida escolar. Desta forma, caberia ao Estado mantê-la com recursos materiais e humanos. À

mas que pais, professores, alunos e funcionários participem da esfera de decisão, sem abdicar de uma Filosofia de Educação.

Com a insistência da APM, a Escola marcou os encontros para entrega dos boletins na semana de 21 a 25 de maio, embora muito contra a vontade da direção, pois implicaria atividades extras para organizar tudo.

Não há dúvidas de que uma reunião entre professores e pais poderia constituir-se em um mecanismo relevante de participação da população na escola, desde que ela fosse organizada e realizada com objetivos e procedimentos definidos, de modo a possibilitar ao pai, mãe ou responsável, tomar conhecimento da vida do aluno na escola, solicitar providências, colaborar com o trabalho escolar, enfim, inteirar-se do processo educativo e opinar sobre seu desenvolvimento.

Geralmente, a participação de pais, mães ou responsáveis restringia-se a uma finalidade: a de uma apresentação da avaliação dos alunos, com ênfase no mau aproveitamento desses e na culpa deles ou de seus pais por seus problemas de aprendizagem. Isso suscita alguma inquietação no que tange à importância da participação de todos os segmentos que atuam dentro e fora da escola. Inquietações na busca de respostas a perguntas como: De quem é a Escola? E a quem ela serve?

Procurando de compreender as possíveis respostas que se anunciavam para tais questões, a APM sempre enviava convites a todos os pais para, em reunião, discutir e compreender um pouco do funcionamento da Escola. O convite era sempre entregue na véspera e recolhido no dia seguinte com a assinatura dos pais. O objetivo era ratificar a presença na reunião e não fiscalizar a entrega.

Fazer isso, embora sentíssemos se constituir em um controle demasiado, surtiu efeito, porque em reuniões anteriores, pais que não compareciam,

comunidade caberia a administração de forma participativa, guiando o processo educacional segundo seus interesses.

desculpavam-se, dizendo que não haviam recebido o aviso. Caso os pais não tivessem recebido, dois prováveis motivos poderiam ser considerados: primeiro, a ausência do filho nas aulas do dia da entrega; segundo, a própria sonegação, por parte dos alunos, da informação aos pais. Surge, com tal postura, uma maior atenção por parte dos pais em relação à vida escolar dos filhos.

As reuniões programadas em conjunto com o Serviço de Orientação Educacional aconteciam em dois momentos: inicialmente com o encontro para tratar dos conceitos³⁵ dos alunos, visando a orientar os pais para um acompanhamento da aprendizagem de seus filhos, tendo em vista não permitir que cada aluno, por falta de compreensão, se desinteressasse totalmente do que estava sendo proposto na Escola, como saber necessário para uma prática socialmente útil. Num segundo momento, os componentes da diretoria da APM explicaram o que estava se pretendendo fazer na Escola. Fazíamos uma motivação para que os pais, ao receberem o convite, comparecessem à Escola.

Para os pais que pela primeira vez compareciam a um tipo de reunião como aquela, eram relatados, politicamente³⁶, os objetivos das ações pedagógicas realizadas na escola e seus resultados mais eminentes. Todos achavam as intenções colocadas bastantes significativas, entusiasmavam-se no momento, mas nem sempre compareciam nos encontros posteriores. Incentivávamos a importância de pelo menos cada pai ou mãe interessar-se por ler os avisos que a Diretoria da APM enviava pelos alunos.

³⁵ Como conceitos são compreendidas as notas referentes ao "aproveitamento" dos alunos durante cada bimestre. Nesse período, os alunos são avaliados em sua aprendizagem através de provas, testes e trabalhos realizados.

³⁶ O termo - politicamente - aparece como forma de fazer a discussão das ações pedagógicas realizadas na escola. O seu significado é de não ignorar os prolongamentos políticos do ato pedagógico, significando: -perceber, por exemplo, que há uma estreita relação entre o "rendimento escolar" do aluno e as suas condições sociais; perceber em relação a esse fato, que o aluno que recebe a melhor nota, é sempre aquele (com exceções) que tem origem social privilegiada, perceber também, que o acesso à escola continua privilégio, bem como identificar além das relações entre Escola e Sociedade, o que se ensina e o conteúdo ideológico do que se ensina. Colocar a questão política significa ainda afrontar a grave questão: Para que serve o que aprendemos? Para quem é e contra quem é? Para que serve a escola? Colocar a questão política significa ainda ter a ousadia de perceber que em uma sociedade dividida em classes antagônicas, a Escola é um aparelho da Classe dominante (Gadotti, 1980: 78).

A presença de pais e familiares de alunos foi a resposta dada à nossa reunião, quando do convite enviado para assistir a um filme na Escola³⁷. Após essa projeção estabeleceu-se um debate coordenado por um professor da Universidade de Campinas. Estávamos pretendendo estabelecer na prática um projeto educacional que carregava explicitamente uma filosofia da educação.

2.2 - A TEIA DAS RELAÇÕES DO PODER: DIFICULDADES DE OUVIR ALUNOS

Para que os pais, representantes da APM pudessem conversar com os alunos do curso noturno, a fim de esclarecer as suas pretensões, bem como saber deles quais seus anseios e necessidades, foi aceita a condição imposta pela direção: o uso somente de horários onde nos quais o professor estivesse ausente. Com isto estávamos ainda buscando delimitar uma Filosofia de Educação para a escola.

Não poderíamos ocupar o horário de aula cujo professor estivesse presente na escola, porque teria de ser cumprida a carga horária mínima e, no calendário escolar, não havia dias letivos destinados à reposição de aulas.

Isso deixa claro, em um primeiro momento, que o diretor desconhecia como era e como funcionava o curso noturno³⁸ da escola, pois o que menos os

³⁷ Está especificado no item 2.3.1.

³⁸ Se pensarmos no Curso Noturno, esse cotidiano vai apresentar um conjunto de características singulares, pois recebe um alunado que já está inserido na produção capitalista e que chega à escola já esgotado pelas lides do trabalho que o exploram e aviltam. Conseqüência disso é o grande índice de evasões, reprovações, fatos que contribuem para a formação de um contingente de força de trabalho cada vez mais desqualificada, pois o que se aprende na escola nada tem a ver com o que se vive no mundo do capital. São chamados por muitos como os "Cursos sem Futuro". O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, como, muitas vezes, para o professor. E o trabalho precoce desses alunos decorre da necessidade de sobrevivência das famílias da classe trabalhadora. A pesquisa realizada pela professora Célia Pezzolo de Carvalho, apresentada como dissertação de Mestrado na Universidade Federal de São Carlos, salienta: "O período noturno é considerado pelos professores como um curso "fraco". Há professores que disseram textualmente que alunos do diurno pedem para estudar à noite "porque se estuda menos". Os alunos concordam que o ensino realmente é reduzido. Quanto à avaliação, ambos, Professores e alunos, concordam que ela é mais branda. Os alunos, no entanto, são reprovados em massa e continuamente. O que alunos e professores não chegam a compreender claramente é que o

alunos tinham eram aulas, ou melhor, horários normais de aula. Isso ocorria como consequência, também, da inabilidade da responsável pela direção, no período da noite, que criava todo e qualquer tipo de empecilho para que não fosse atendida a permissão do diretor.

Na verdade, os alunos tinham uma carga horária em cada disciplina para serem melhor controlados, obedecendo a uma vigilância que, quando necessária, se tornava rígida, e quando não, ficava desconsiderada qualquer rigidez no seu cumprimento. As colocações eram de que o horário não devesse sofrer cortes no seu tempo, para evitar qualquer tipo de afastamento do propósito da escola, além de eliminar tudo que pudesse distrair, interromper ou perturbar as atividades tidas como escolares.

Os pais estavam convictos de que ocupar algum tempo para reconhecer o que os alunos, seus filhos, esperavam da escola, e mostrar-lhes como cada um poderia participar dela, para que não se tornasse um mero número, um corpo esquadrihado, um quadro vivo de submissão, era muito importante naquele momento.

A escola, obediente ao seu regimento, busca no cumprimento do horário, no preenchimento do tempo, realizar atividades e propor ocupações a seus elementos que culminem na transformação de pessoas rebeldes, insatisfeitas, desobedientes, em grupo de pessoas organizadas e úteis. Falta-lhes, na verdade, parafraseando FREIRE (1983b), a marca da liberdade, a luta pela evidência, na prática educacional concreta, de atos livres destes sujeitos aprisionados.

curso é "fraco" por motivos que extrapolam a dinâmica interna da escola e não constituem característica exclusiva dos cursos que funcionam à noite. E porque não percebem, continuam a se portar como vítimas, já que tanto os que ensinam como os que são ensinados sentem a inutilidade do tempo e do esforço despendido. O período noturno, portanto, é reservado ao aluno que trabalha, sendo essa a maior diferenciação entre os períodos. Mas essa "atenção especial" que, no entanto, não evita a exclusão do aluno, pois parece ser este, afinal, o sentido último das reprovações contínuas, encobre e revela uma atitude discriminatória (Célia Pezzolo de Carvalho, Ensino Noturno- realidade e ilusão, 4ª ed, São Paulo, 1986, p50).

É difícil acreditar que naquela Escola em especial, a presença dos pais era sinônimo de incomodação para os professores. A maneira como alguns dificultavam a execução das atividades deixava transparecer o quanto a proposta de uma APM envolvida e comprometida com as especificidades da educação escolar desacomodava e perturbava a ordem pacata do cotidiano. Desacomodava e perturbava, porque não havia um projeto político pedagógico, em favor da ação participante das classes populares; mais especificamente, em favor dos seus alunos. A escola precisava utilizar-se de subterfúgios, para impedir o avanço das idéias, sobretudo das idéias que exigem uma resposta prática.

A luta dos pais pela conquista de espaços para a autonomia necessária daquela escola era semelhante a que os educadores sempre travaram com os governos autoritários em busca das conquistas almejadas pelo Magistério Estadual.

A escola, com o apoio da comunidade, poderia ostentar uma autonomia há muito exigida pela categoria dos professores, para assim interferir no processo social com maior propriedade, na defesa daquilo que ela, como Escola Pública, sempre desejou e em que sempre acreditou. Não era possível compreender por que, no momento de se conquistar tal apoio e autonomia, a tendência se mostrava contrária ao que sempre se desejou.

Essa autonomia mais do que nunca necessária, se faz urgente, pois a apresentada pela escola pública é mínima. E, sob esse ponto de vista, ela existe menos ainda. Pais, professores, alunos e funcionários mais comprometidos não conseguiam ser ouvidos. Para que houvesse autonomia viabilizadora da participação, seria necessário que as instâncias superiores favorecessem a execução de tudo que é decidido nos setores da própria escola. Uma escola que, em sua constituição deliberativa, contasse com um Conselho capaz de uma análise aprofundada de cada situação-problema enfrentada pela comunidade escolar, podendo assim tomar decisões, e de acordo com suas necessidades, executá-las, desacatando se fosse preciso, as ordens superiores, porque

respaldado pela comunidade que a usa. Essa escola, desta forma, seria a dos trabalhadores³⁹.

A forma hierarquizada como está distribuída a autoridade na escola e na sociedade, bem como a forma como ela tem sido usada pelas pessoas nas funções que lhes correspondem, acusa a impossibilidade dos pais, ou qualquer outro componente da comunidade escolar, poderem opinar, sugerir ou mesmo intervir no processo escolar. Tal participação só seria possível se não invadissem o espaço de mando da direção da escola e de seus professores.

O diretor, e sua substituta imediata, a assistente de direção, concentram o maior nível de poder, intermediado por professores e funcionários que ainda detêm uma parcela de autonomia sobre o nível mais inferior que são os alunos, aos quais cabe majoritariamente -- nesta estrutura hierárquica -- obedecer.

Obviamente, este exercício de autoridade⁴⁰, nesses diferentes níveis, geralmente se dá com atritos em todas as relações entre as pessoas e grupos que interagem na escola. Os conflitos existentes tendem a aumentar, quando começa a surgir a interferência dos pais no processo educacional.

A escola, como se estivesse fechada em uma redoma de vidro, só permite acontecer no seu interior aquilo que não é proibido. A questão -- autoridade e poder -- quando analisada no campo ideológico e político de uma proposta pedagógica, coloca em conflito não só a relação professor e aluno, mas, sobretudo, confunde e descarta a relação educação e sociedade.

³⁹ Este parágrafo -- no nosso entendimento --, explicita, ainda mais, nossa concepção de autogestão escolar.

⁴⁰ A questão da autoridade sempre vai nos exigir uma reflexão, para nos ajudar a justificar, não só nossas ações, como os atos dos demais. Segundo Michel Lobrot, a autoridade não consiste apenas em pesar sobre a vontade do outro. Consiste também, e ainda mais, em conformar a vontade de quem obedece à vontade de quem comanda. Quando executo a ordem de um de meus superiores, interiorizo o querer de um outro; esse querer não é mais o meu querer, mas o dele. Alieno-me no sentido próprio de termo. Em última análise, é preciso que essa identificação seja não apenas aceita, mas desejada, de tal modo que haja unidade completa das duas vontades. "Seja feita tua vontade", diz a serva do Senhor, exprimindo assim tanto o amor quanto a obediência ou, talvez, simplesmente o amor à obediência (Lobrot, 1977, p.36,37).

A direção e o corpo docente, como autoridades, podem estabelecer uma diretriz ou um comando, ou então proceder no sentido de que uma ordem estabelecida seja cumprida ou obedecida, sem mesmo ser questionada sua validade, nem explicitado a quem serve. Essa mesma direção e professores têm o poder que a autoridade lhes concede: o de impor a própria vontade dentro de uma relação social institucionalizada.

Assim sendo, o poder consiste numa potencialidade de influência no comportamento alheio, implicando o poder que a autoridade oferece a quem dela dispõe. Entretanto, a recíproca não se torna verdadeira; o fato de alguém ser investido de autoridade, ou seja, a probabilidade de ver cumpridas determinadas ordens não significa que essas representem a sua vontade. A autoridade de uma direção, ou de um professor, ou mesmo de um funcionário na escola é utilizada, muitas vezes, para impor a vontade de outrem.

Nas estruturas burocratizadas, encontradas no setor público, ora examinadas nesta análise referente a Escola Pública Estadual, a autonomia, como derivação da autoridade, implica responsabilidade, sendo esta tanto maior quanto maior for a autoridade delegada. Na Escola, a direção, em posição hierárquica mais elevada, tende a ver seu cargo ou função como fardo muito pesado e pouco compensador, enquanto os que ocupam os níveis inferiores, como os da Supervisão, da Orientação e dos professores, consideram pequena sua autonomia para tomar decisões. A primeira ressalta excesso de responsabilidade; os demais, a escassez de autoridade, parecendo que tanto uns quanto outros têm razão para assim pensar e agir.

2.3 - OS ENCONTROS DE CULTURA

Nos encontros de cultura⁴¹ debatiam-se determinados temas previamente escolhidos. Pais, professores, alunos e funcionários eram convidados a

⁴¹ Encontro de Cultura foi o nome dado às sessões de estudo realizadas para instituímos debates entre os elementos que formavam a APM, ora em busca de viver a dinâmica codificação-decodificação de situações, ora em busca das ações que decorriam dos esclarecimentos das situações debatidas. Essa proposta baseia-se em FREIRE (1983b) sobre os Círculos de Cultura, onde, em lugar da escola, que nos parecia carregada da condição de

participar, além de pessoas com maior trânsito e vivência no assunto a ser debatido, que atuavam como moderadores do encontro e explicitadores de questões.

Esses encontros realizaram-se somente durante o mês de junho, com datas fixadas, sendo um por semana, alterando-se o dia. Após o período de férias, as reuniões da APM ficaram, na minha opinião, mais “culturais” e passaram a exigir dos pais uma participação ativa, uma vivência maior dos problemas da escola.

As atividades específicas de tais reuniões foram substituídas por estudar possíveis soluções que o cotidiano escolar exigia a respeito de sua dinâmica e funcionamento, desde buscar a compreensão dos comportamentos humanos daqueles que estavam no poder, das estratégias para chegarem a ele ou nele se manterem, até transformar as atitudes progressistas em pressões reconhecidas naquele espaço. Tratava-se de um esforço coletivo, para canalizar a arrogância dos atingidos em comportamentos visíveis dentro da estrutura escolar.

Os atritos surgidos e o próprio desgaste físico de quem “nada contra a correnteza” motivaram a interrupção das sessões culturais, que serão destacadas e analisadas a seguir. Cabe destacar, por exemplo, a ocupação exclusiva de toda a comunidade escolar, com a preparação de uma festa que, mesmo com seus agravantes alienantes, tinha continuidade assegurada.

passividade, usamos os encontros de cultura. Neles as tradições professorais fortemente “bancárias” foram substituídas pelo Coordenador de Debates. Em lugar de aulas discursivas, o “diálogo”; em lugar de assuntos alienantes e desconexos da realidade dos pais, uma programação de tópicos que gostaríamos de debater, onde todos teriam voz e vez. O Circulo de Cultura, na acepção freireana, foi usado como instituição básica de educação e de cultura popular, elaborada para os encontros de alfabetização de adultos em ambiente não formal de educação. Isto se opõe radicalmente ao mero encontro entre educador e educandos na concepção bancária de educação. É colocado como superação desta forma de ser da educação, uma educação como prática da liberdade, onde educador e educandos, ambos são sujeitos do processo e o conteúdo ocupa espaço, trabalhando também a cultura dos componentes vinculados à realidade vivida. Convém esclarecer que, desta forma, pretendíamos viabilizar na prática, a importância de uma Filosofia da Educação para um projeto educativo.

Entretanto, as "idéias" haviam germinado concretamente. Surgiram pais voluntariamente se propondo a participar de uma mudança na administração da escola. Tal mudança já fora proposta, pedida, exigida, "suplicada" pela APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). É importante salientar que os professores da Escola "Barão Geraldo de Rezende" não só participavam de assembléias, mas também realizavam greves, passeatas, mantendo representantes no conselho da entidade, para garantir a autonomia reivindicada.

Alguns poucos professores nos apoiavam, mas sofriam represálias por parte dos demais. O medo de perder a autoridade que a função de professor lhes concedia, fazia-os repudiar toda e qualquer mudança proposta na esfera administrativa da escola.

A autoridade de um educador está no conhecimento que traz consigo, não havendo necessidade de se impor por outros meios. Precisa impor-se quem tem de usar o autoritarismo, o aparato que o sistema lhe oferece: provas, notas, punições, a própria estrutura atrasada que existe nas escolas, para se manter como autoridade diante dos pais e dos alunos. A prática educacional da liberdade explicita sua autoridade pedagógica ao potencializar aos envolvidos o projeto humanizante do *ser mais*.

As atividades dos Encontros de Cultura desenvolveram-se através de três momentos, cujos embates e temáticas são descritos e destacados agora.

2.3.1 - Primeiro Encontro de Cultura

A primeira reunião cultural da APM, Gestão 1984/1985, realizou-se com a projeção do filme "Relatório Confidencial" - baseado nos contos de Dionísio da Silva e Sérgio Santana, com direção de Antunes Filho e realizado pela RTC (Rádio e Televisão Cultura).

A projeção tratava da postura de dois tipos de professor, um autoritário e opressor, com cunho predominantemente nazista, e um outro, tipo libertário,

democrático, participativo. A escolha desta obra cinematográfica pretendia dinamizar a codificação e sua respectiva e exigida decodificação em torno das práticas educacionais autoritária e libertadora.

Foram convidados pais e professores da escola, bem como professores e direções de mais três escolas do bairro, com o objetivo de integrar e deixar subentendida a possibilidade de eles realizarem atividades semelhantes. O convite aos professores foi nominal, para personificá-los com tratamento diferenciado, dando-lhes a importância que mereciam, por serem eles um dos sujeitos daquele processo educacional. Neste convite, estava explícito o horário de funcionamento do referido evento, pois as aulas noturnas abreviavam o período escolar.

O curso noturno sistematicamente não funcionava até às 22h e 30min, que seria horário normal da escola, pois os alunos permaneciam geralmente em aula somente até o horário do recreio (20h e 30min). Depois desse horário, não voltavam mais, ora por falta do professor, ora por terem tido as demais aulas suprimidas pelo método de "juntar turmas"⁴², ou por serem as demais aulas "desinteressantes" e "artificiais". Preferiam eles ficar fazendo outras coisas, principalmente chegar em casa mais cedo para, mais dispostos, irem trabalhar no outro dia. Para certos alunos era preferível ir para casa dormir do que cochilar na sala de aula.

A projeção do filme ocorreu normalmente, apesar de não termos disponível uma sala de meios específica para isto na escola. As discussões animadas por Newton Bryan, professor da Unicamp, tomaram rumos interessantes dentro da temática escolhida para a problematização. Além dos professores e alunos do turno da noite, muitos que lecionavam e estudavam no diurno também compareceram, além de diretores e professores de escolas convidados. Os pais estavam presentes em grande número. Conseguimos com

⁴² Junção de turmas refere-se, neste texto, ao ato de reunir duas ou mais turmas de um mesmo professor, quando no mesmo dia seus horários determinavam a mesma matéria em séries de mesmo adiantamento ou não, ocupando o horário de algum professor ausente.

isto reunir todos os segmentos da comunidade escolar para a realização de uma atividade na escola, de cunho estritamente cultural.

As reações foram as mais diversas entre os presentes. Os pais começavam, criticamente, a colocar suas opiniões. Os professores, alguns como sempre, demonstravam, através de seus discursos, o espírito crítico ou o tipo de ação castradora que marcava suas práticas pedagógicas. Os demais, embora aceitassem a necessidade de mudança, mantinham-se aparentemente neutros, favorecendo o "*status quo*" que se encontrava na escola. Seu medo e submissão impediam e prejudicavam a realização de uma proposta democrática de mudança na gestão escolar.

O próximo tema escolhido foi o livro da equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural) - "Cuidado Escola", numa abordagem crítica das desigualdades e domesticações feitas pelas instituições de ensino, apresentando também algumas saídas através de reflexões que levem a uma pedagogia alternativa.

2.3.2 - Segundo e Terceiro Encontros de Cultura

No segundo encontro de cultura, o grupo de pais, professores e alunos havia aumentado consideravelmente, mesmo sem terem sido suspensas as aulas do curso noturno. Durante dois dias foram reforçados os avisos sobre a realização do debate, quer oralmente, quer através de cartazes colocados nas salas de aula.

O tema buscava focar a Escola Viva, atraente, como crítica à escola existente e que não queríamos. Era denunciada a escola que ali estava e anunciada uma Nova Escola. Através da projeção de lâminas num retroprojetor das idéias centrais da referida obra, procuramos destacar as contradições da dinâmica cotidiana da escola, numa tentativa concreta de viabilizar o processo de codificação-decodificação da situação-problema escolhida.

O encontro tonificou a necessidade de se começar uma transformação na escola de hoje, para, no amanhã, ter-se a desejada. Estava amparado nas idéias

centrais da obra -- procurando enfatizar a produção científica da área educacional -- buscando, com isto, romper com a visão mágica dos componentes da comunidade escolar que, muitas vezes, é fortalecida estrategicamente pela direção da escola.

Entre algumas interferências por parte dos presentes, dizia uma aluna de quinta série do Fundamental que não se poderia culpar os professores pela situação da escola: culpados eram os alunos, que "nada queriam" com os estudos, e os pais, por se ausentarem da escola e, conseqüentemente, da educação dos filhos. Os professores estavam perdoados por serem "vítimas do sistema".

Na verdade, não houve abertura para a interação dialógica -- tendo como objeto cognoscente as idéias expostas da referida obra -- o que acarretou um enfrentamento de uma situação-limite intransponível, o que significava o predomínio do condicionamento, do servilismo, da omissão e da acomodação dos professores, diante dos problemas educacionais. Eles culpavam os estatutos, as leis, a estrutura em si, as imposições superiores, chamando-os de entraves. Embora existissem muitos outros entraves, estaria na postura política do educador abandonar as rotulações e lançar-se a um verdadeiro trabalho pedagógico. Assim como estaria na sua postura política desacomodadora, a proposta de renovação da escola, da concepção pedagógica e do inter-relacionamento aluno-professor.

No caso específico deste segundo encontro, evidenciou-se, com certa clareza, tudo aquilo que a escola é -- na abordagem da obra escolhida -- ou aquilo que apresenta como condições escolares e que as teorias críticas da educação têm apontado sobre as relações da escola, educação e sociedade.

O tema sobre Educação Sexual⁴³ foi muito solicitado pelos pais nas primeiras reuniões. Como a Orientadora teria contatos fáceis com as pessoas

⁴³ Educação Sexual - Considerando os preconceitos existentes em torno do tema, a APM combatia o modo como o mesmo era proposto pela escola. Como exemplo, podemos citar que a 5ª série A teria sua aula de educação sexual na 4ª-feira, no 2º período; a 5ª série B, na 6ª-feira,

que transitavam bem por esta temática, programamos para ser o assunto do próximo encontro.

Ele ocorreria na quinta-feira da semana seguinte e versaria então sobre "Educação Sexual". Esta temática seria abordada em duas etapas: a primeira com uma visão psicossocial, através de um psicólogo, e a segunda, com uma visão biológica, tratada por uma médica.

Durante o encontro com o psicólogo convidado, foram abordados alguns assuntos dentro do tema, que se relacionavam, diretamente, com aquilo que, à primeira vista, se constituía em "tabu" para muitos presentes. Por exemplo, a questão da masturbação e sua respectiva desmistificação como exercício doentio.

O segundo, encontro dentro dessa mesma temática, foi dirigido por uma médica, com um enfoque biológico do assunto. Todos consideraram muito esclarecedor. A médica, com experiência e conhecimento científico na referida temática, acrescidos de facilidade e clareza de expressão, fez com que todos os presentes se esclarecessem e solicitassem uma outra vinda sua.

Essa palestra encerrou o curto período em que realizamos os encontros de cultura, visto que na semana seguinte iniciar-se-iam as férias de meio de ano. Com esse fechamento de semestre, tais encontros não mais aconteceram, devido aos rumos que as atividades tomaram. Ou seja, decidimos que, num segundo momento das ações da APM na escola, potencializaríamos, na prática, a construção e a vivência de um projeto de gestão de escola.

no 3º período, etc... Debatiam os pais, em suas reuniões, que a questão da educação sexual na escola deveria acontecer em todos os momentos que se fizesse necessária. Todos os professores, independente de matéria ou disciplina, abordariam o assunto e dariam os enfoques tanto biológico como psicológico ou o enfoque pertinente que a ocasião exigisse, aproveitando assim, para educar as crianças dentro da clareza, simplicidade e normalidade que um cotidiano sadio impõe e exige a respeito do assunto.

2.4 - OS ENCONTROS DE CULTURA - UMA REFLEXÃO DE QUEM OS VIVEU

Passados mais de 10 anos, faz-se necessário analisar os principais conflitos e avanços proporcionados pelos Encontros de Cultura. Tais encontros emergiram no interior da Escola “Barão Geraldo de Resende” através da iniciativa do grupo de pais da APM, apesar da resistência dos segmentos da direção e dos professores.

Mesmo podendo ser questionados hoje, à luz de novos referenciais teóricos, a pertinência das temáticas de tais encontros -- frente à situação vivida -- e a necessidade de vê-las discutidas e problematizadas no interior daquela escola pública, merece, no mínimo, uma reflexão da ação educacional empreendida.

Repensando, hoje, os Encontros, é conveniente destacar que os mesmos se esvaziaram por causa da relação conflituosa entre pais e professores na condução das atividades no espaço escolar que, de alguma forma, ocupavam uma lacuna cultural da qual as aulas formais não vinham dando conta. Posicionaram-se como adversários, quando deveriam ser “parceiros”. A Educação como Prática da Liberdade -- que entendíamos estar vivendo -- precisava e precisa dessa interação dialógica dos sujeitos envolvidos.

Neste momento, tentamos delinear novos mecanismos de participação, que apontem para uma escola pública com maiores possibilidades de interação com a comunidade. As classes populares não têm tido acesso à educação formal em todos os níveis, principalmente por não terem oportunidade de conquistar um tipo de participação onde o trabalhador possa elaborar sua cultura, desenvolver seus interesses e preparar-se, intelectualmente, para enfrentar o grande desafio de transformar-se de governado em governante.

É importante esclarecer que, no nosso entendimento, a opacização dos interesses, expressos muitas vezes na ideologização, por exemplo, da Filosofia de Educação de uma escola, faz com que o fio condutor da transformação se perca no cotidiano destas histórias de vida. Dito de outra forma, trata-se de

assumir que a explicitação dos interesses de classe passem pela construção e vivência de um projeto político-pedagógico no cotidiano concreto daqueles que o vivem.

Sendo assim, para que atividades ocorram, não basta que elas existam sob a forma de idéias brilhantes de alguns. Marx, nas Teses sobre Feuerbach⁴⁴, refere-se às idéias que nada podem realizar enquanto não se colocar a funcionar nelas uma força prática⁴⁵. Especificamente com relação à operacionalização dos encontros culturais, a APM da época tinha clareza desta questão.

Se, no âmbito do público, do espaço conjunto, quisermos que todos se engajem nos processos de construção de uma sociedade melhor, todos tornar-se-iam co-responsáveis pelas tarefas a serem desenvolvidas. Pois só participamos daquilo de que nos sentimos autores, realmente.

É preciso ter, inicialmente, ao tentarmos mobilizar seja qual for a comunidade, princípios claros de democracia, sob pena de se esvaziarem nossas ações. Esses princípios, nós os descrevemos em dois sentidos:

1. um princípio de democracia interna, que corresponda à abertura de possibilidades de participação nas decisões a serem tomadas por todos os envolvidos, direta ou indiretamente, na tarefa a ser realizada;
2. um princípio de democracia externa, que defina o âmbito de abrangência da tarefa a ser realizada, a fim de que ela seja capaz de englobar o maior número de pessoas da comunidade envolvida.

Em vista do exposto acima e analisando a resistência dos professores da Escola "Barão Geraldo de Rezende" em participar ativamente dos eventos, bem como os conflitos vividos quando da realização dos encontros, podemos dizer

⁴⁴ K. Marx, Teses sobre Feuerbach, in Adolfo Sánchez Vásquez, Filosofia da Praxis, p 164.

⁴⁵ O problema prático é considerado como o responsável por critérios de verdade para balizar as verdades objetivas, pois acreditamos que é na prática que o homem tem de demonstrar a verdade, isto é, a realidade, e a força, o caráter terreno de seu pensamento.

que não tivemos, como grupo de pais, a habilidade política suficiente para conduzir o processo de forma a ver contemplados os critérios de democracia interna e externa.

Sempre que decidirmos sem a participação ampla da comunidade e dos professores, abrimos a possibilidade de estes não serem ouvidos, de sentirem-se atropelados pelo processo. Isto, na ótica deles, dava-lhes o direito de, como movimento de resistência, oporem-se, negando-se a participar, ou mesmo participando, fazendo-o de forma tumultuadora dos objetivos propostos para os encontros. Na nossa avaliação, sempre que existirem sujeitos não contemplados com as decisões tomadas, teremos concretamente a ocorrência deste fato.

Ao evocar-se o apelo pela democracia, pela possibilidade de opinar sobre o realizado antes, durante e após, é importante frisar que isto não pode ser confundido com o que nós chamaríamos de "democracia representativa", que seria uma anomalia de entendimento do que possa ser a possibilidade ampliada de participação.

Apesar da democracia ter como princípio canais de participação para todos, seria ingenuidade, aos que se lançam na construção de projetos políticos, entender que todos devem lançar-se em suas formulações com a mesma qualidade para analisar o que deva ser feito.

A democracia garante a possibilidade de voz diante do processo, enquanto a "democracia representativa" significa não equacionar a desigualdade qualitativa das formulações. Estas devam ser mediadas pela qualidade das inserções de maior clareza crítica em direção ao projeto político que se quer mediar. Portanto, a democracia garante, mas não resguarda, a horizontalidade na definição de projetos educacionais na perspectiva da libertação cultural⁴⁶.

⁴⁶ A exigência da ação cultural para a libertação baseia-se na participação democrática, que não pode ser dada, nem imposta. A liberdade democrática pode ser vivida via participação conquistada, construída e todo dia recuperada. A libertação sócio-educacional significa descobrir-se capaz de realizar seu próprio processo educacional, dentro de circunstâncias dadas, interagindo com os envolvidos.

3 - VISÃO ASSISTENCIAL DO ESTADO E ATIVIDADES INTEGRADORAS

O que se pretende enfatizar, nesta seção, é que as atividades desenvolvidas pelo Estado nos seus aparelhos ideológicos, na maioria das vezes, não são exatamente o que parecem ser. Ou seja, majoritariamente as ações empreendidas carregam consigo o projeto ideológico dos seus mandatários.

Com o intuito de analisar dois fatos que marcam as ações do Estado no espaço escolar, destacamos, a seguir, as atividades de distribuição de sopas aos alunos e uma festa comunitária organizada pela direção da escola. Para contrapor estas ações autoritárias e ideológicas que destacamos, compara-mo-las com uma atividade democrática e participativa: um almoço, realizado com a participação dos segmentos dos pais, professores e alunos pela APM na ocasião.

3.1- A IDEOLOGIA DAS SOPAS

O Estado, conhecedor dos problemas sociais criados pelo modo de produção vigente, e atrelado às conseqüências oriundas deste sistema econômico, para minimizar os efeitos da exploração do capital sobre o trabalho, assistencialmente, oferece alimentação para os alunos – na grande maioria filhos dos trabalhadores assalariados – da escola pública. Embora identificando o problema, procura opacizá-lo, servindo a merenda escolar e discursando sobre a importância da criança estar bem alimentada para aprender.

Através do Programa de Merenda Escolar, as crianças da escola comiam uma sopa que era igualmente distribuída a todos os estabelecimentos públicos do Ensino Fundamental.

A APM, atenta a estas questões, discutia, em suas reuniões, os motivos que levavam um Estado autoritário e dependente a oferecer um paliativo às famílias, ao invés de remunerar dignamente o trabalhador.

A partir da concepção de que cada pai ou mãe teria de ter uma remuneração justa pelo produto de seu trabalho, para que, com dignidade, pudesse sustentar seus filhos, alimentá-los, vesti-los e educá-los, éramos radicalmente contra a merenda escolar, ainda que de qualidade aceitável, pois concebíamos a escola como um espaço de luta, de construção e de socialização de conhecimentos. Porém, pelo contexto histórico vivenciado pela grande maioria do alunado brasileiro, aderimos, até que se possa mudar este quadro de necessidades básicas, à idéia de oferecer merenda escolar.

Num levantamento realizado, deparamo-nos com um dos pedidos das crianças pela volta⁴⁷ da sopa de legumes feita pela dona Maria, funcionária encarregada pela cozinha e limpeza da escola. As crianças contaram-nos, que, em certas vezes, ela fazia uma sopa de legumes muito gostosa e que preferiam este tipo de sopa à que enviava o Governo do Estado -- "sopa Montoro" como vulgarmente era conhecida. Pois o governador que a instituiu foi André Franco Montoro (1982 - 1986).

Tudo isso levou-nos a buscar um modo alternativo de atuar frente a esta situação, onde a merenda escolar não mais se tornasse um fim em si mesmo, mas que, ao mesmo tempo em que atenuava o problema de desnutrição, tivesse como objetivo maior o envolvimento de pessoas num projeto educativo e socializador dentro de uma perspectiva humanizante e politicamente interativa. Queríamos resgatar a função da refeição como encontro e comunhão de sujeitos de um mesmo processo.

Entre as idéias colocadas, ficou estabelecido que seria pedido para cada criança, trazer um legume: uma batata, uma cenoura, uma cebola, uma abobrinha, aipim tomate, etc... ou, então, quem pudesse traria um pouco de massa (macarrão), ou uma lata de óleo, ou qualquer outra coisa que

⁴⁷ A volta da sopa de legumes sugerida pelas crianças das séries iniciais da escola retornava a uma prática existente de quando não estava instituída a "sopa Montoro", sopa esta carregada de produtos químicos, proteínas desidratadas, com conservantes e corantes que davam à mesma um sabor artificial e uma tonalidade diferente.

podéssemos colocar na sopa. Foi combinado que, nas segundas, quartas e sextas-feiras, seria feita a nossa sopa -- conhecida como "dona Maria" -- e nas terças e quintas-feiras seria servida a "sopa Montoro".

Como era de se esperar, todas as crianças trouxeram muito mais do que o solicitado, pois a grande maioria dos pais estava sabendo que seria feito tal pedido, porque as determinações sempre saíam das reuniões da APM, nas quais havia boa participação.

A APM compraria, para cada panelão de sopa, quatro quilos de carne, pois a intenção era fazer um alimento com a maior quantidade de proteína possível. A carne sugerida foi músculo que seria moído e assim estaria distribuído em toda a sopa por igual. Eram feitos dois panelões diários, um pela manhã e outro à tarde.

A sopa de legumes torna-se não apenas uma mera preocupação existencial, mas, também conteúdo a ser trabalhado nesta escola, sobre o qual deve ser produzido um conhecimento para uma prática emancipatória. Entendemos que, com esta ação, estávamos fazendo frente às ações do Estado, estabelecendo uma política pública diferenciada, no interior de um aparato estatal.

A idéia, que também tem caráter pedagógico, foi passada aos alunos numa visão de socialização, no sentido de que cada criança com apenas uma batata, ou abóbora, ou tomate, ou só macarrão, não conseguiria comer uma sopa de legumes. Mas sim, só sopa de batatas, ou só de abóboras, ou só de tomates, etc... Ao invés disto, se cada um contribuísse com o seu tipo de legumes no panelão, todos poderiam comer uma sopa completa, com as principais vitaminas que cada legume contém. Também a APM participaria da sopa com a carne, o que, além de tornar a refeição mais consistente, mostrava a coerência teórico-prático de seu discurso.

Pareceu-nos que tal postura motivou as crianças, comprometendo-as com a merenda. De tal forma isso ocorreu, que foi necessário alternar e espaçar os

dias para a entrega dos legumes. Essa entrega era feita no primeiro horário da manhã ou da tarde, diretamente na cozinha. A sopa, em si, era bastante gostosa. As crianças repetiam sempre e, geralmente, nada sobrava.

No primeiro dia da sopa, alguns professores foram convidados a participar, comendo junto com seus alunos. Era intenção mostrar aos alunos que o professor também é gente, e sente fome como todas as pessoas. Entretanto alguns deles resistiram ao convite.

O Magistério no Brasil vem sendo massacrado pelas políticas públicas -- não só do ponto de vista econômico, mas também no aspecto cultural e, em particular, no Estado de São Paulo, devido aos salários achatados, ao sistema de contratação, falido e desgastado, e principalmente devido à grande falta de condições de trabalho adequado.

Tudo isso faz com que o professor evite se desvelar ao aluno para manter-se nas aparências de que um dia a profissão gozou, quer em nível de vida social quer em nível cultural. Em outras palavras, atua na mesma perspectiva ideologizadora do Estado, opacizando sua condição proletária na sociedade.

Hoje, poderíamos entender a não participação dos professores nas ações da APM como um possível movimento de resistência frente ao processo desencadeado pela participação dos pais na educação dos filhos. De certa forma, apoiando as ações da direção que, ora os oprimia e ora agia de forma corporativista com os mesmos, franqueando suas ações no espaço escolar.

A sopa de legumes, embora atendesse algumas necessidades de alguns alunos, era, para a diretoria da APM, algo que poderia acontecer de modo diferente, visto que eram novamente os pais que assumiam as "vezes" do Estado⁴⁸.

⁴⁸ O Estado, entendêmo-lo como entendia GRAMSCI (1981): a soma da Sociedade Civil e da Sociedade Política, a soma das associações, dos sindicatos, dos movimentos com o aparelho governamental propriamente dito. Soma não significa identificação, mas unidade de contrários,

Cabem aqui os seguintes questionamentos:

- Por que o Estado não libera verba da merenda escolar para cada escola usá-la adequadamente e com autonomia?
- Será que um tipo de sopa como a da dona Maria não era mais econômica, mais saborosa, mais educativa do que a "sopa Montoro"?
- O Programa de merenda escolar esconde na realidade o quê?
- A alimentação dos filhos não é uma incumbência dos pais? Como uma criança vê seus pais, sabendo que suas condições econômicas não lhes permitem sequer oferecer a alimentação básica à família?
- Seria pertinente pensar que o Estado, em vez de garantir um salário digno ao trabalhador, para que possa sustentar seus filhos, prefira oferecer merenda escolar a essas crianças e, indiretamente, criar uma relação de desestima e desconsideração desta criança para com seu pai, que não tem condições de lhe garantir o mínimo de alimentação?
- Isso tudo, não teria o objetivo de desgastar a função do pai e implantar, no seio da família, a desconsideração entre seus componentes, para enfraquecê-la e dispersá-la, enquanto o Estado assume, paternalmente, o Programa de Merenda Escolar?
- Na realidade, a favor de quem e contra quem tudo isto está institucionalizado?
- Uma política de melhor distribuição de renda, não seria a alternativa correta para evitar que a escola se torne "restaurante" em vez de espaço de produção de conhecimentos?

As questões suscitadas acima, no nível de reflexão esperado, tendem a superar a expectativa que se tinha, ao oferecer a sopa de legumes e ao fazer

não necessariamente antagônicos. Sem as pressões da Sociedade Civil, a Sociedade Política não muda. A política, sem consciência crítica da sociedade, torna-se ditadura.

das situações de socialização de seus ingredientes um ato pedagógico. Pretendia-se com tal momento, alcançar uma visão política para a construção de uma escola crítica e esclarecedora da história que vivia. Pais, professores, alunos e funcionários, juntos na prática social daquela escola, instrumentalizar-se-iam para, criticamente, realizar a leitura daquele contexto.

3.2 - EXTENSÃO DA MERENDA A TODA A ESCOLA E AO NOTURNO COMO QUESTIONAMENTO

Inicialmente a APM pensou em oferecer a sopa de legumes apenas para as séries iniciais. Com o aumento da quantidade de legumes trazida pelos alunos, tivemos a idéia de aumentar o número de alunos que poderiam usufruir dessa alimentação. Para eles seriam propostas as mesmas condições que foram aceitas pelos demais que participavam do rateio. Aumentando a quantidade, o consumo poderia aumentar também. Assim, incluímos as séries da quinta à oitava e, depois, o primeiro ano do segundo grau, uma vez que eles também estavam dispostos a participar com os legumes e material necessário.

Mas, a falta de panelas, pratos e talheres impossibilitou tal realização, limitando o atendimento às crianças de primeira a quarta série do Fundamental, mais aos alunos tidos como carentes das demais séries. Havia um bom grupo de crianças que vinha do Guará, localidade próxima de Barão Geraldo. Seu único alimento era a refeição feita na escola. Por isso, e só por isso, apresentava-se a necessidade da sopa ser reforçada com a maior quantidade de proteínas possível.

Uma outra idéia da APM, que ficou impedida de acontecer, foi a de dar uma maior cobertura aos alunos do curso noturno no que tange a oferecer-lhes uma merenda de melhor qualidade. Dona Maria, funcionária dedicada, só trabalhava durante o dia e a contratação de outra pessoa acarretaria despesas que, no momento, a APM não poderia assumir.

Fazer um tipo de sopa como esta, ou um lanche que pudesse ser consumido por um preço inferior ao dos bares e lancherias, era a intenção dos

pais em relação aos alunos do curso noturno, pois sabíamos que muitos deles saíam do serviço para a escola.

O curso noturno, embora trazendo o estigma de um ensino de pouca qualidade, ainda é a possibilidade dos filhos dos trabalhadores conciliarem a necessidade de trabalhar com o desejo de estudar.

As dificuldades encontradas para: atender necessidades de alimentação à altura de quem trabalhou o dia inteiro e que, cansado e com fome, chega para estudar; transformar as formas alienantes com que as metodologias se desenvolviam; resgatar os conteúdos tidos como desinteressantes, reservados aos alunos do curso noturno; resgatar as posturas dos professores que, também após trabalharem em outras atividades durante o dia, chegam à noite para atuarem numa escola desestruturada como a de Barão Geraldo. Tudo isso foi empecilho ao avanço de idéias em prol dos menos privilegiados.

O desinteresse da direção, o descaso dos professores e a descrença dos alunos inibem qualquer tipo de atividade que possa oferecer vantagens a quem delas precisa.

A falta de profissionais comprometidos com as causas populares nas escolas, acrescida dos elementos que, por gozarem dos privilégios da direção, colaboram como aparato burocrático e como estrutura conservadora do sistema de ensino, impedindo a participação da comunidade, dificultando, em muito, a conquista da autonomia na escola.

A diretoria da APM geralmente servia de ponto de apoio para tomada de opinião sobre as análises que necessitavam ser feitas. Uma opinião que foi compreendida pelos demais pais, consistia no *ensino público, gratuito e de boa qualidade* em todos os níveis. Esse assunto foi muito debatido devido à necessidade dos pais terem de começar a contribuir espontaneamente, com algum dinheiro, para podermos executar propostas e até mesmo levar avante os projetos pretendidos.

De certo modo, as pessoas só acreditam naquilo que, concretamente, pode ser visualizado e, até o momento, aquela APM só tinha começado a fazer sopa como algo que pudesse ser constatado.

A organização do grupo, os estudos sobre a necessidade de participação na vida escolar, a montagem de todo um trabalho, a conscientização, principalmente dos pais para, juntos, podermos mudar a escola para melhor, nada disso contava como realização prática. Só o imediato, só o instantâneo fora percebido. Trata-se de uma limitação dos envolvidos na realidade concreta.

Enquanto o discurso não encarna na ação, fica difícil de se ter critério de verdade.

A comunidade queria ver o prédio pintado, a reposição dos vidros quebrados, as salas, portas, lousas, tudo, consertado. Entretanto, a maioria que participava assiduamente das reuniões, já estava com uma percepção diferente de escola. Queríamos mostrar que a escola não é apenas o prédio, mas sim, principalmente, as pessoas que a usam. Os mais alienados faziam a cobrança da conservação da escola, principalmente a pintura, como se o prédio “bonitinho e arrumadinho” pudesse espelhar a qualidade de ensino e a participação que deveria existir na escola.

O Estado deve ser responsável pela educação de todos e pelos programas que cria. Entretanto, isto não ocorre. Por isso os pais, mesmo sabendo não ser de sua competência a colaboração financeira, faziam-no em nome da qualidade de ensino desejada.

3.3 - O ALMOÇO PARA INTEGRAR

Sair um pouco do processo de questionamentos que envolviam por demais todos os componentes da APM foi o motivo encontrado para integrar, de forma descontraída, os demais pais e professores que ainda não haviam se aproximado do grupo. Organizar, naquele momento, um almoço, visando a uma aproximação de pais e professores, para que, juntos, pudessem construir a

escola de nossos sonhos, fundamentou esta outra atividade sócio-educacional da APM.

Como o significado do encontro -- o almoço festivo -- era para buscar um melhor relacionamento entre a comunidade escolar e a APM e para oportunizar a participação daqueles que ainda não tinham se integrado em alguma atividade na escola, planejamos um pequeno cardápio, que seria preparado pelos pais, com ajuda de alguns alunos.

O preço combinado não cobriria as despesas dos ingredientes necessários, o que nos forçou a pedir, no comércio, alguns mantimentos ou um desconto.

A divulgação e o próprio evento se processaram de modo que os envolvidos percebessem a importância de tudo e, principalmente, de sua participação.

O almoço foi realizado no dia primeiro de julho, domingo. Na quarta-feira, foi enviada uma comunicação aos pais, sobre o referido almoço. Caso houvesse interesse em participar, deveria ser dito quantos cartões cada família pretendia comprar. Cada cartão dava direito a um prato de risoto, que poderia ser levado para casa ou oportunizaria às pessoas almoçar na escola, pelo valor de Cr\$ 1.000,00. Hoje correspondente a menos de R\$1,00.

Na quinta-feira, um componente da diretoria da APM passou nas salas de aula para saber da resposta, bem como entregar os cartões. Ficou estabelecido que a sexta-feira seria o dia em que se recolheria o dinheiro. Esse prazo foi estendido até sábado ao meio dia. Na segunda-feira, os alunos que não houvessem devolvidos os cartões teriam de pagá-los, uma vez que a comida seria feita de acordo com o número de cartões que tivessem sido entregues ou vendidos.

Outro posicionamento tomado foi o de que, no dia, não venderíamos cartões, para que não tivéssemos, em primeiro lugar, de deixar de servir, como

havíamos pensado e, em segundo lugar, para começar a valorizar o trabalho do grupo que havia se preocupado em fazer um levantamento das pessoas que gostariam de participar.

O planejamento era para que tudo, realmente, desse certo, o que aconteceu. O respeito por aquilo que planejávamos era uma maneira de educar as pessoas que não estavam acostumadas a viver dentro de uma organização que pretendia estruturar-se democraticamente.

Um número considerável de pessoas pensava conseguir cartões na hora. Este fato se consumou e elas tiveram de voltar sem almoço, pois levamos a sério o combinado.

Ser coerente neste momento foi importante para que as solicitações posteriores fossem acatadas dentro da seriedade necessária. Comida até sobrou, mas proporcionar àquelas pessoas a oportunidade das coisas acontecerem como elas queriam ou pensavam, desmancharia o trabalho todo de um grupo que executava o planejado de acordo com o consenso de uma maioria.

O componente participativo de todos os envolvidos no processo educacional foi a grande meta perseguida pela diretoria da APM, que não media esforços para mantê-lo. A socialização das informações e a interação entre os envolvidos -- mesmo através da distribuição de avisos -- procurava manter o processo dialógico entre todos. Principalmente em relação àquelas pessoas que usavam o artifício desmobilizante da falta de tempo para não participar ativa e efetivamente das atividades previstas.

Ao decidir as posições a serem encaminhadas, sempre tivemos em mente o processo educativo que o fato gerado pudesse evidenciar. Longe de impor situações, tudo era amplamente discutido para que apresentasse o efeito pretendido. Logo, praticar o que se havia teorizado no encaminhamento de cada posição a ser tomada era o mínimo de coerência que o grupo organizador do almoço poderia exigir.

A organização e a execução da festividade alcançaria êxito não só se conseguíssemos integrar o maior número de sujeitos daquela comunidade escolar, mas também, principalmente, se cada um percebesse o aspecto político daquelas atitudes que pretendiam ser educativas⁴⁹.

Alguns professores pegaram o risoto para comer em casa. Um número muito reduzido almoçou na escola, pois a grande maioria fazia boicote a qualquer atividade da APM.

A frustração maior foi dos alunos, pois muitos gostariam de almoçar com a professora, conhecer sua família. Queriam, de uma forma ou de outra, estar com ela em situação diferente à da sala de aula.

Apesar dos obstáculos impostos por quem detinha oficialmente o gerenciamento da instituição -- com estruturas não democratizadas na sua base -

⁴⁹ O entendimento das atividades da escola não pode se esgotar na ação que possa desenvolver sobre os alunos. Uma visão de escola ampliada deve ser entendida como pólo irradiador de cultura na comunidade em que está inserida. Deve chamar para si a tarefa do exercício de organização da sociedade. O almoço para **integrar** foi uma possibilidade que construímos para isso. A universalidade do entendimento advindo dessas práticas levará, como utopia, a que a comunidade também se organize e se mobilize para realizar outras reivindicações que afetam seu dia-a-dia (melhorias na qualidade de vida, calçamento, esgoto, transporte, saúde etc...) A idéia pretendida como modelo político pedagógico, para aquela escola pública, veio a ser, seis anos depois desta experiência, descrita por Paulo Freire, enquanto Secretário de Educação do Município de São Paulo, na Administração Popular do Partido dos Trabalhadores, com a Prefeita Erundina. No primeiro documento elaborado pela administração Freire e publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989, com o título "Aos Que Fazem a Educação Conosco em São Paulo", FREIRE (1989) salienta: "A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola - incluindo pais e comunidade - tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repressões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates e idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser."

- nossos objetivos iam aos poucos sendo alcançados. Na ocasião em que os pais participaram do almoço, mesmo com a ausência dos professores e da direção, a interação planejada ocorria e o processo de democratização institucionalizado avançava. Era um indicativo de que não estávamos na contramão e, sempre que precisássemos, tínhamos com quem interagir no processo que estava sendo construído por todos.

Os parâmetros necessários para uma ação cultural, a qual levasse aquele grupo de professores a compreender a intencionalidade daquele tipo de participação para a execução de um projeto pedagógico voltado aos interesses populares, ainda não haviam sido estabelecidos. A falta de entendimento do projeto político de participação dos pais na vida da escola não permitia que ocorresse o apoio necessário dos docentes.

Após o almoço, foi realizado um animado bingo, com prendas doadas pelo comércio do bairro. Pôde-se observar, na participação de um bom grupo de pessoas, a descontração proporcionada pela atividade.

Em última análise, conseguíamos desenvolver no espaço escolar -- de forma concreta -- uma política cultural diferenciada. Não estávamos reunidos para angariar dinheiro para cumprir compromissos que, de fato, são do Estado, como por exemplo, pintar as salas de aula. Tratava-se, sim, de estabelecer, naquele espaço autoritário, um círculo cultural com vistas à prática da liberdade.

3.4 - A FESTA DO "BOI FALÔ"

Esta festa, realizada anualmente na escola, é o meio pelo qual se consegue mantê-la precariamente funcionando. A arrecadação feita é aplicada na Caderneta de Poupança e, mensalmente, é retirada uma quantia que complementa a verba oriunda da CONESP⁵⁰ para cobrir as despesas com guarda, com material de limpeza, com funcionários e com outros encargos.

⁵⁰ CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo.

A festa deveria acontecer no final de junho, no período das festividades juninas. Mas como as demais escolas do bairro já haviam marcado suas festas de São João, para a escola restou fazê-lo no mês de agosto, aproveitando ser este o mês do Folclore. O dia teria de ser próximo ao dia 10, mas não depois dele. Ao que tudo indica, a escolha desta data estava sintonizada com o dia do recebimento do salário, o que poderia possibilitar às pessoas de freqüentá-la de forma pretendida pela direção da escola, ou seja, que viessem a gastar algum recurso em prol da manutenção da instituição escolar, que concretamente o Estado não cumpria.

Essa festa relembra anualmente uma história, de que há muitos anos atrás, numa Sexta-Feira Santa, um senhor da terra, obrigou seu peão a trabalhar. Ele teria que arar a terra para o cultivo. O peão, obediente às ordens do senhor, preparou o arado e o boi para realizar a tarefa, embora fosse na contra-mão da crença religiosa, de que trabalhar na Sexta-Feira da Paixão era pecado merecedor de castigo para quem o fizesse. Ao começar a aragem, o boi virou-se para o peão e falou que não iria trabalhar, porque era Sexta-Feira Santa. O peão, assustado, deixou tudo e saiu gritando: "O boi falô ! O boi falô !".

Como a Festa do "Boi Falô" é a maior atividade realizada na Escola, envolvendo a comunidade, era preciso organizá-la dentro de uma estrutura, onde quase nada poderia falhar. Isso exigia uma série de reuniões prévias para incumbir a todos do seu "quefazer" no período da festa.

Nas reuniões preparatórias, a presença de um bom número de professores deixou claro para os pais que, quando se tratava de uma reunião para tratar de assuntos de interesse da direção, o diretor convocava os professores, obrigando-os assim a comparecer, inclusive aqueles que tinham de garantir sua presença semanal nas Faculdades Isoladas de Ouro Fino, Amparo , Itu, entre outras, deixando de lá comparecer em obediência às ordens da direção.

Os professores, sem questionar, aceitam as incumbências a eles atribuídas, participam na festa, trabalhando nas tendas, contribuindo com bolos, doces ou salgados, sem reclamar, pois ganharão posteriormente um dia de folga.

A Festa do " Boi Falô " encerra-se com o leilão de um bezerro, doado por uma família, dona de uma fazenda grande, situada não muito distante da escola - a "Fazenda Rio das Pedras".

No entender da APM, a "Festa do Boi Falo" não deveria se esgotar no simples "fazer" para angariar fundos. Precisaria, antes de mais nada, trabalhar a questão antropológica do homem, no que tange às crenças, tradições e costumes como parte importante da cultura popular. Em outras palavras, seria uma boa ocasião para abordar a questão do conhecimento mágico dos seres humanos que, na maioria da vezes, impede o acesso ao científico.

Absorvida pela oportunidade de produzir recursos, a direção, bem como o corpo docente, não aproveitava a oportunidade para trabalhar pedagogicamente o evento. Em outras palavras, não problematizavam suficientemente a temática, deixando apenas que o caráter assistencial da festividade predominasse.

A escola não tinha condições adequadas à realização de seus objetivos educacionais. Isso era provocado pela falta de recursos de toda a ordem, mas também pela falta de vontade política dos que detêm o poder. Em conseqüência, eram perdidas oportunidades excelentes, como as festas folclóricas e populares para oferecer à imensa massa da população, dependente da escola, um conhecimento de boa qualidade. Por conhecimento de boa qualidade, entendemos um saber comprometido com transformações, que necessita ser problematizado e apreendido pelos educandos, que podem utilizá-lo para instrumentalizar melhor seus projetos de *serem mais*.

O compromisso político com os alunos, na sua grande maioria filhos de trabalhadores, é uma das dimensões educativas do problema atual de nossas escolas públicas. Isto, em parte, pode ser superado, na perspectiva da

composição da formação educacional, que considera o saber popular como ponto de partida do processo cognoscente, em busca do estabelecimento de um conhecimento universalmente válido, com potencial concreto de transformação.

4 - O TEMA GERA TESE

As reuniões da APM só recomeçaram após a realização da festa do "Boi Falô", principalmente para que os pais não acumulassem muitas atividades na escola.

Nesta ocasião, a coordenação dos cursos de pós-graduação em Educação, da Unicamp, começava a cobrar nosso projeto de Dissertação de Mestrado, pois ele seria o pré-requisito para continuar como bolsista do PICD⁵¹. A data de entrega deveria ser até 15 de agosto, pois completaria a primeira fase do programa, totalizando 18 meses. A segunda fase começaria em setembro, com igual duração, porém mediante a apresentação de um projeto de dissertação aprovado.

A interação existente entre os componentes da APM ocorria num nível bastante diferenciado. Por exemplo, a idéia de transformar o trabalho realizado na escola em investigação institucionalizada, num programa de pós-graduação *strictu-senso*, foi sugestão de um casal de pais -- docentes universitários. Daí para frente, efetivamente começamos a operacionalizar nossa dissertação, com a problemática educacional que envolvia a APM da escola de nossos filhos.

A metodologia do referido projeto de investigação pretendia estar ligada a tudo o que já se estava fazendo: a socialização dos conhecimentos produzidos através dos confrontos e superação dos entraves -- via matriz dialógica -- pela tomada de decisões em conjunto, considerando as sugestões da maioria.

Tal trabalho deveria ser um estudo que não fosse apenas um ensaio bem fundamentado, como costumam majoritariamente fazer os acadêmicos, mas que, envolvesse os sujeitos participantes do trabalho, não como meros objetos trabalhados. E, desta forma, continuasse tendo um cunho participativo, com

⁵¹ P I C D - Programa Institucional de Capacitação Docente, da CAPES/MEC.

finalidade não só acadêmica, a fim de que a participação de todos sustentasse uma mudança -- substancial também academicamente -- de tal forma que pudesse sustentar as novas situações de maneira mais duradoura.

Para a montagem desse projeto, necessitávamos, mais do que nunca, da participação dos professores que, até aquele momento, haviam-se mantido longe do processo. Para eles, as propostas da APM não passavam de " fogo de palha ". A falta de tempo e o desinteresse era o grande problema que os pais enfrentavam para conquistar a simpatia dos educadores da escola.

Foi exposta a possibilidade daquele trabalho servir como Dissertação de Mestrado. Isto deu um cunho mais oficial às atividades da APM. Era como se houvesse terminado a brincadeira e tudo ficasse muito mais sério. Com o apoio institucional da UNICAMP, o Projeto da APM gerou o projeto de investigação que culminou neste relatório.

Em reunião de Diretoria, concluímos que, para levar avante o trabalho agora pretendido, o Diretor, o Delegado de Ensino, bem como o Coordenador Regional, nada poderiam fazer para que um projeto com as características do que estava sendo pensado pudesse deixar de ser executado.

A hierarquia dos cargos não permite uma tomada de decisão sem o "aval" do cargo maior. A centralização do poder no órgão central, Secretaria de Educação, tira a autonomia dos seus técnicos, incentivando a burocracia como empecilho organizacional, evitando a participação popular nos setores públicos.

A cada autoridade consultada, um problema legal surgia. Chegamos, então, ao Secretário de Educação do Estado de São Paulo⁵², para conversar sobre as idéias que a APM estava pensando para a escola "Barão Geraldo de Resende". Tratava-se de uma das fases de institucionalização do Projeto da APM, junto ao Estado, representado pelo governo de São Paulo.

⁵² O Secretário de Educação do Estado de São Paulo, neste período, era o Paulo Renato de Souza, ex-Reitor da Unicamp, e a partir de janeiro de 1995, atual Ministro da Educação e do Desporto - governo federal do Brasil, presidido por Fernando Henrique Cardoso.

Neste Projeto da APM que gerou o de Mestrado -- junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Unicamp -- atuávamos como aluno de pós-graduação e investigador-ativo⁵³ e, também, como pai na presidência da APM. Diante disto, buscamos diferenciar, ao longo do texto que compõe as próximas unidades deste trabalho, os destaques elaborados, ora pelo investigador-ativo, ora pelo pai de aluno que presidia a APM naquela ocasião.

4.1 - DEBATE NA ESCOLA

A necessidade de um encontro oficial com os professores da Escola há muito se fazia sentir, dado o rumo que os fatos começavam a tomar. Tal encontro dos pais com os professores vinha sendo solicitado, a fim de fazermos uma análise de tudo que havia acontecido desde a posse desta diretoria até o presente momento. Porém, como não encontrasse espaço junto à direção da escola, foi aproveitada uma data, em que os professores estaduais haviam programado um dia de mobilização e o corpo docente da escola estaria reunido para discutir um documento enviado pela APEOESP. Foi realizada então, em um dos períodos, com o consentimento de todos, uma reunião cujo objetivo principal era o de estreitar as distâncias entre a APM e os professores, a fim de esclarecer tudo o que apresentasse dúvidas no “quefazer” proposto por ela e o pretendido pelos professores.

Uma das observações feitas nesse encontro foi sobre uma possível situação que parecia estar acontecendo : os professores estavam vendo os pais como sujeitos com algum poder de decisão junto ao processo educacional. Isto poderia estar causando pânico, visto que os mesmos tinham exclusividade neste campo.

Entretanto, o que a APM estava querendo era dar todo o apoio aos professores para que pudessem realizar suas atividades pedagógicas. A idéia, nunca foi de estabelecer entre pais e professores uma competição sobre quem possuía mais força, influência ou conhecimento para impor uma educação para

⁵³ Está sendo utilizada a expressão “investigador-ativo”, porque não se trata de uma investigação realizada em gabinete.

as crianças daquela escola pública. Era até bem provável que houvesse alguma divergência, ou mesmo conflito entre o pretendido pelos pais e o desejado pelos professores, dentro do político-pedagógico daquela escola.

Os conflitos existentes, na sua grande maioria de ordem não pedagógica, tais como o tratamento de questões disciplinares ao longo do processo educacional vivido na sala de aula, eram avaliados pelos pais como conflitos superáveis⁵⁴.

A presença dos pais nesta escola era pensada para possibilitar, junto com alunos, professores, direção e funcionários, que ela não fosse somente uma etapa na vida de cada um que dela participasse, nem como algo que apenas servisse como reprovação da estrutura social vigente, mas se assumisse como algo novo, contradizendo o cotidiano nela existente. Buscava-se questionar o conhecimento escolar, não apenas o arbítrio cultural, mas como saber “verdadeiro”, que possibilitasse a todos uma nova visão de ser humano e de mundo, numa perspectiva do coletivo.

Os pais, como integrantes da APM, pretendiam, até pela sua formação e experiência, transformar, com a cumplicidade de funcionários, direção, professores e alunos, a escola num espaço onde não houvesse distorção, fragmentação ou barateamento do saber que deveria ser ali trabalhado, com aquelas pessoas. Ao invés de privatizar o conhecimento, individualizando no aluno a fatia de saber que cada um pudesse absorver, a intenção dos pais era totalmente o contrário. Seria o conhecimento trabalhado entre todos os seus membros, adquirindo, assim, a escola, um conteúdo na sua forma, ao mesmo tempo em que se “recheasse” de qualidade sua ampliação quantitativa.

⁵⁴ Sobre a questão de conflitos de posições, Paulo Freire, em *Pedagogia: Diálogo e Conflito*, na página 17, aborda o conflito entre diferentes e não entre antagonísticos, analisando a possibilidade de trabalharem juntas pessoas que nem sempre vão apresentar a mesma posição diante de uma pergunta, de um fato ou mesmo de um problema. Os pais, na verdade, não tinham dúvidas de que não havia antagonismo algum entre as posições da APM e do corpo docente da escola. O sonho dos professores era o sonho dos pais, politicamente falando. Os caminhos, as táticas para materializar os nossos sonhos é que não estavam sendo os mesmos. Poderia ser que vez ou outra os pais estivessem errados no seu caminho de materializar os seus sonhos e poderia ser que às vezes fossem os professores os errados.

Nós acreditamos que o aluno-cidadão necessita desse conhecimento para não ser excluído da sociedade. Pelo menos no nosso entendimento é esta a perspectiva dos educadores progressistas, não só no Brasil mas em todo o mundo. A defesa pela apropriação da cultura elaborada, parafraseando SNYDERS (1977), tem sido um dos maiores pontos de consenso da luta dos trabalhadores pela escola pública, gratuita e de qualidade.

Partia-se da premissa de que a apropriação do conhecimento pelos alunos está intimamente ligada à seleção e à exclusão, o que de certo modo determina que os graus mais avançados de escolaridade se destinem a poucos privilegiados. Este fato era bem compreendido pelo conjunto de pais que estava à frente da APM. E não estamos afirmando isto, apenas porque tínhamos inserção em outro espaço cultural, que era a Faculdade de Educação da UNICAMP.

A necessidade de comprometer não só o professor, ou a real função da escola na formação da criança, do pré-adolescente e do adolescente, mas também a família, consistia no que hoje se pensa em termos de integração Comunidade-Escola. Como forma de operacionalizar esta integração, os pais formalizaram um convite ao Secretário de Educação para visitar a escola. Acreditavam que, desta forma, poderiam incrementar oficialmente, a proposta de integração comunidade-escola. Tudo isto se fazia necessário, na visão da APM, para alcançar um trabalho mais participativo, o que poderia ajudar os professores na oferta de uma melhor educação aos nossos filhos.

Embora a APM tivesse conseguido abrir espaços para discutir e explicitar conflitos -- entre pais, professores e direção -- não havia constituído um foro significativo de decisões que promovesse democratização nas relações no interior da escola. Não bastava a realização de reuniões com os respectivos segmentos escolares. O que se exigia de todos era uma participação que caracterizamos como democrática, tendo em vista a participação ativa dos envolvidos.

A participação democrática⁵⁵ não se dá espontaneamente. É antes um processo histórico de construção coletiva. Coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que são usados para inviabilizar qualquer tipo de envolvimento voluntário das classes populares em atividades burocratizadas pelo poder. É importante também ficarmos atentos para que, ao romper com tais mecanismos, possamos incentivar práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, que tem tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão das opiniões divergentes nas discussões e decisões.

O encontro dos pais, como associação constituída com os mestres, e ambos, com a permissão do Secretário de Educação, estaria dentro dos mecanismos institucionais, discutindo sobre a participação de todos no cotidiano daquela comunidade escolar e buscando a construção da escola possível e necessária. Este fato, na visão do investigador-ativo, poderia alavancar o processo de participação naquele espaço sócio-educacional deteriorado do ponto de vista democrático. Por isto, a importância de tal acontecimento para o rumo da investigação que se realizava naquela ocasião.

Um encontro entre os pais e os mestres para debaterem os assuntos pendentes e a estratégia da visita do Secretário se fazia necessário, para evitar, mais uma vez, que a atitude a ser tomada pela APM pudesse ser interpretada como unilateral. Desta forma, pretendia-se evitar que os pais fossem visto como a vanguarda da ação na escola.

Pais e professores teriam que formar unidade, neste sentido, e para isto, precisariam caminhar com idéias semelhantes. Portanto, a presença dos professores no encontro com o Secretário deveria se dar pela proposta de

⁵⁵ Interessa aqui delinear o conceito de participação, a fim de retirarmos dele o possível tom vago que, muitas vezes, o envolve. Podemos dizer que a participação democrática que Demo (1988:18) afirma ser uma conquista, significa também um processo, no sentido legítimo do termo; infundável, em constante vir-a-ser. Assim, participação no qualitativo democrático, é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, perde seu aspecto democrático e regride.

trabalho a ser realizado, e não pela presença da autoridade maior do ensino no Estado.

Nesse encontro, na sala dos professores, ainda foi possível analisar a necessidade de pais e educadores estarem juntos na causa do ensino público. O que, do ponto de vista da investigação, implicava em colocá-los como sujeitos participantes do processo.

O grupo de professores da Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau (EEPSG) "Barão Geraldo de Rezende" possuía um conjunto de comportamentos interessantes de serem observados -- que foram explicitados em diversas ocasiões, quando se omitiram de participar das ações empreendidas pela APM -- causando surpresa suas atitudes frente ao processo. Na realidade, a escola tinha uma APM estruturada, atuante, e com uma proposta clara de escola, e estava sempre pronta a oferecer todo o apoio de que os professores necessitavam para realizar satisfatoriamente suas atividades docentes.

O apoio oferecido não era aceito de forma hegemônica pelos professores, que dificultavam o alcance de resultados positivos para a educação das crianças, para a escola e principalmente para si próprios. Entravavam, dessa forma, um processo democrático que estava sendo construído e oportunizando tudo o que se desejava que uma escola oferecesse para seus alunos e professores, dentro de uma proposta emancipadora de educação. Na perspectiva da investigação, isto implica em dizer que o grupo -- que deveria ser homogêneo na instância da APM, tinha o componente docente fragmentado.

Ao mesmo tempo em que os professores se organizavam para impedir a participação dos pais na escola, organizavam-se como categoria, para exigir do Estado, através de sua associação, APEOESP, melhores condições de trabalho. Isto na leitura do investigador-ativo, pode ser considerado como uma contradição na esfera da conscientização de classe. Principalmente, por não compreenderem que suas ações no âmbito da APM poderiam contribuir para a viabilização do projeto político-pedagógico dos trabalhadores.

Isso foi observado no documento da APEOESP, que estava em estudo, neste dia de mobilização dos professores estaduais. Ele continha, de forma mais ampla e vertical, como documento pronto, montado de cima para baixo, praticamente as mesmas idéias que a APM estava propondo. A APM pensava em elaborar com os professores um documento, nos moldes que a APEOESP estava propondo para estudo. Porém, partindo de suas bases, das reais condições da escola, com suas especificidades e peculiaridades, não só de seus professores, mas também dos seus alunos e pais, bem como dos seus funcionários.

Tal documento pretendido, priorizando as necessidades, seria da escola na qual os professores lecionavam e nossos filhos estudavam. O documento não seria de uma escola qualquer, como propunha o texto da APEOESP. Seria "construído" por todos que daquela escola participavam. Infelizmente, o referido documento, que se pretendia elaborar para entregar na ocasião da visita do Secretário, não se concretizou. No ponto de vista da investigação, isto era um dos indicativos de que a questão da democratização da administração da instituição escola não estava sendo problematizada por todos os segmentos que formavam a APM naquela ocasião.

A escola poderia ser um espaço coletivo e democrático, desde que houvesse uma participação integral e paritária dos segmentos. Pais, professores, alunos e funcionários estariam comprometidos com a educação numa relação mútua e recíproca. A escola, como parte da sociedade, constituída por seu corpo docente, e toda a equipe técnico-administrativa, juntamente com seu corpo discente e sua respectiva família, resgataria para ela, o lugar da produção e recriação de conhecimentos importantes para o processo democrático.

Desse modo, à medida que a unidade escolar viesse a cumprir o papel de centro de participação de professores, pais, alunos, funcionários e direção, estaria atenta para as injustiças sociais e, através de seus membros, responderia aos anseios da comunidade em que se insere. Isso ocorrendo favorecerá, então, que todos os segmentos ganhem mais embasamento para

refletir, em estágios mais elevados de decisão da estrutura de ensino, possibilitando, assim, uma nova visão do processo educativo da sociedade. É o estágio de conscientização que GOLDMANN (1979) denomina de consciência máxima possível.

O ponto de estrangulamento, imposto pelo sistema, que impedia uma interação dialógica entre pais e professores, consistia na dificuldade de disporem, professores e pais, de maior tempo na escola para participar. Isso levava ao descompasso o relacionamento de ambos. Neste momento, não estávamos questionando apenas a formação do educador daquela escola. Questionávamos também a estrutura e o sistema de contratações de pessoal pela Secretaria de Educação do Governo Democrático do Estado de São Paulo.

Os entraves que a APM encontrava para atingir qualquer de seus objetivos estavam explicitados, no projeto⁵⁶ de participação democrática pretendido para a escola pública. Ela sempre acaba sofrendo os efeitos dos condicionamentos ideológicos do sistema. Ou seja, a situação-problema da investigação era componente de uma estrutura macrossocial, que a reproduzia em pequena escala, numa boa aproximação.

Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso é importante que se considerem tanto a visão da escola a

⁵⁶ As atividades propostas para discussão entre pais e professores estavam inseridas dentro de um projeto político-pedagógico para enfrentar os crônicos problemas de improdutividade da escola pública, cujas questões desafiantes eram: Que tipo de escola é viável para os filhos da classe trabalhadora? Quais os currículos e as metodologias a serem adaptadas para alcançar-se o Ideal Intencional de Pessoa Humana que se deseja formar? O projeto de participação democrática proposto pela APM da escola "Barão Geraldo" mantinha, embutido na sua filosofia de educação, que a proposta participativa de todos na construção de uma escola de qualidade só seria possível quando houvesse vontade política de todos os seus membros em participar das ações, criando condições para sua existência natural, sem a qual será sempre romântico reprogramarem-se alternativas pedagógico - inovadoras.

respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular⁵⁷.

Uma escola, perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas, muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas. Lutar para que isto efetivamente ocorresse, era um dos objetivos da investigação, que encontrava espaço para atuação no âmbito da APM. Em outras palavras, na APM, o investigador, no papel de pai de aluno, conseguia lutar pela implementação dos objetivos propostos no projeto de investigação, institucionalizado na Unicamp.

Ao Secretário seria exposto o que se pretendia, ou melhor, o que poderia ser feito em uma escola pública que contasse com o apoio de uma autoridade como a dele, um corpo docente disponível e pais efetivamente participando. Colocaríamos, também, que um dos grandes problemas do ensino no Estado poderia ser minimizado se os professores fossem lotados com toda a sua carga horária em uma única escola.

Um dos pedidos dos pais ao Secretário, caso os professores assim o desejassem, seria este: concentrar naquela escola, a título de experiência, seu corpo docente, com a carga horária integral, já que até então a mesma era cumprida em outras unidades de ensino. Caso isto viesse a se efetivar, o professor ficaria lotado somente naquela escola, tendo possibilidade de atender melhor os alunos e participar mais integralmente da vida da escola.

A integração da escola com a comunidade tomava fôlego na decisão de cada professor. A opção pela proposta de trabalho integral na escola teria que envolver todos os componentes do corpo docente. Apostava-se que, com a

⁵⁷ Segundo DEMO (1988:18), a participação de um modo geral, e aqui no específico do popular, não pode ser entendida como dádiva, como concessão, como algo já preexistente. Não pode ser entendida como dádiva, pois não seria produto de conquista, nem realizaria o fenômeno fundamental da autopromoção. Não pode ser entendida como concessão, porque não é fenômeno residual ou secundário da política social, mas um dos seus eixos fundamentais. Não pode ser entendida como algo preexistente, porque o espaço de participação inexistirá se não houver a conquista.

disponibilidade de tempo integral, o engajamento nas atividades escolares e nas interações com os pais -- via APM -- poderia ser mais efetivo. Estávamos muito próximos de concretizar a democratização do espaço escolar público.

Uma dúvida, seguida de medo e acomodação, estava até certo ponto, enraizada naquele corpo docente. Havia dúvida, porque tudo até poderia dar certo, pois os pais estavam decididos a levar as idéias em frente. Surgia o medo porque, na verdade, aquele tipo de proposta exigiria muita participação, e participar desinstala, dá trabalho.

Como a própria instituição escola, da forma como ela se percebe, não possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva no seu interior, era necessário que os pais, como membros ativos da APM, estimulassem a direção e professores para uma atuação mais participativa no interior da escola.

A passividade e acomodação frente à ordem estabelecida inibem iniciativas participativas e de cunho democrático. Isto também se relaciona com a inexistência de qualquer previsão que ensejasse a participação da comunidade na escola.

Se isto efetivamente predominasse -- a passividade e a acomodação -- estava sendo fechada mais uma porta que poderia levar a uma implementação, na escola, de um trabalho cooperativo entre os envolvidos no processo educacional. Ou seja, alunos, seus pais, professores e seus dirigentes continuariam a não interagir na esfera da administração escolar.

4.2 - OS CONTATOS SE AMPLIAM: SECRETÁRIO ESTADUAL E COORDENADOR REGIONAL

Dentro das ações politicamente planejadas nas reuniões da APM, foi agendado, na Coordenadoria Regional de Ensino, em Campinas, um encontro com o Secretário de Educação do Estado de São Paulo, em prosseguimento a uma série de deliberações propostas pelos pais e professores envolvidos, com o

objetivo de inserir todos os elementos daquela escola em uma nova dinâmica há muito exigida pelas mudanças que os tempos estavam propondo. Foi então que, na segunda-feira, 20 de agosto, fomos recebidos pelo Secretário de Educação. Apresentamo-nos como pais de uma APM. Sem permitir que falássemos sobre ampliação e construção de salas de aula, foi claro em dizer que toda e qualquer obra nesse sentido estaria destinada para a Grande São Paulo, onde as escolas estão funcionando em cinco turnos. E como aqui, em Barão Geraldo, o funcionamento acontecia somente em três turnos, a prioridade de construir seria dirigida para regiões onde a demanda era maior.

Mesmo não sendo o motivo que nos levou a procurá-lo, aproveitamos a oportunidade para pedir a construção de cinco salas, dada a necessidade de espaço físico que a escola exigirá posteriormente.

As justificativas para a construção de salas de aula eram muitas e, após explanadas, não teve, o Secretário, outra alternativa senão viabilizar a possibilidade de sua construção. Disse ele: "É tranqüilamente possível". Ele conseguiria a construção, pois entendera ser impossível ensinar e aprender com alegria numa escola apertada, pequena, sem espaço, cheia de goteiras e poças d'água, com a fiação elétrica ameaçadoramente destruída, com a fossa séptica entupida, provocando enjôo e náusea.

Expusemos ao Secretário nossas idéias de trabalho, dizendo que estava fora das pretensões da APM atuar somente como geradora de recursos econômicos, aplicando em arrumar e pintar a escola, pois em nossa percepção, de nada adiantaria uma escola bem "arrumadinha" e "bonitinha", com atividades completamente desvinculadas do cotidiano e descompromissadas com as crianças que lá estudavam. Nossa intenção primeira era atuar na parte pedagógico-administrativa⁵⁸.

⁵⁸ Em 1991, Paulo Freire, após sua estada como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, no relato de sua experiência no livro *A Educação na Cidade*, sintetiza com sua maestria as intenções da APM em relação à escola que desejávamos, expressando-se assim: "Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e

Dentro do que estávamos sugerindo como trabalho, a participação dos professores assumia uma importância fundamental. Em tudo o que se pensava realizar, a ausência dos professores era a tônica da questão. Devido ao tipo de contratação que o Estado mantinha com eles, isto dificultava muito a integração com os demais segmentos da escola.

A proposta seria para que o Secretário pensasse uma maneira de poder reunir os professores naquela escola, com toda a sua carga horária atual dentro da rede estadual. Na perspectiva da investigação isto poderia propiciar a participação efetiva dos professores -- via APM -- na administração escolar.

O Secretário achou difícil, mas não impossível. O que significa dizer, que esta, apesar de configurar uma situação-limite para os professores daquela escola, não o era para o dirigente máximo da rede pública estadual de ensino.

Foi agendada, com o objetivo de um reconhecimento mais detalhado da proposta, uma visita à escola para o dia 03 ou 17 de setembro. O Secretário iria, com sua equipe de trabalho, fazer o estudo "in loco".

O Secretário falou-nos que, em seu governo, gostaria de realizar, pelo menos, três atividades de peso que marcassem sua atuação na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Uma delas seria esta: "trazer pais, professores e alunos para uma ação conjunta dentro da Escola Pública". Informou-nos também, que o ideal seria cada escola ter seu orçamento e se auto-administrar e que, nesse aspecto, nossa idéia assemelhava-se com a dele. Acrescentou que aceitaria fazer uma experiência em nossa escola e que, se positiva, seria expandida para as cinco mil escolas estaduais de São Paulo.

competente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes." Por esse motivo, pedíamos também a ampliação da escola, bem como a providência de alguns reparos como forma também de "mudar a cara da escola" (FREIRE, 1991:).

Sabe-se que a responsabilidade pela educação escolar é do Estado, embora este pareça não estar interessado em fornecer escolas em quantidade e qualidade suficientes para a população. Nossa crítica refere-se ao descaso com que trata, na prática, o assunto, comprovado pelas péssimas condições das escolas, pelos baixos salários dos professores etc.... Entretanto, como esta era a meta primordial da investigação, nada impedia que levássemos em conta as palavras do Secretário no nosso projeto-esperança.

Nesse encontro tratamos, também, de assuntos pontuais como: o Ensino de Segundo Grau, os Cursos Noturnos, etc... com o que, pela situação de pai que é, o Secretário também se mostrou preocupado. Com o entusiasmo do Secretário e o seu compromisso de visitar-nos, não tínhamos mais nada a tratar, a não ser agradecer.

Quando de nossa ida ao gabinete do Secretário, ficou designado como elo de ligação entre ele e a APM, o Diretor Regional do Setor de Ensino, em Campinas, cargo que só é inferior, na escala hierárquica da Secretaria de Educação e Cultura, ao do Secretário.

Foi marcada uma entrevista, na qual falamos sobre os problemas da Escola Pública de São Paulo, suas características e entraves, que não permitiam acontecer a educação pensada pelos educadores mais comprometidos com o processo de mudança, na esfera da administração democrática do espaço escolar.

O que vem ocorrendo, na realidade de nossas escolas, é que faltam recursos de toda a ordem. Esforços despendidos para remediar tais insuficiências têm competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Continuamos depois mostrando ao Coordenador o que caracterizava, na Escola de Barão Geraldo, a decadência daquilo que ele dirigia. A partir de uma multiplicidade de evidências, puderam-se constatar as condições precárias em que a escola pública se encontra: falta de material didático; espaço físico

impróprio para suas funções; móveis e equipamento deteriorados; formação autoritária do corpo docente; escassez de professores e demais funcionários para fazer frente às necessidades mais elementares; além da falta de uma proposta político pedagógica como peça fundamental para o desenvolvimento de habilidades críticas possibilitadoras de uma leitura da realidade.

Parece evidente que, às voltas com necessidades tão prementes, a escola, em seu todo, e as pessoas que nela atuam, em particular, acabam deixando para um plano secundário a preocupação com medidas tendentes a criar uma dinâmica interna de cooperação e participação democrática na prática docente e na instância da administração. Por exemplo, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula, se ele se encontra desestimulado com a falta de todo um aparato necessário para sua participação **como profissional do ensino e cidadão do mundo.**

É preciso, todavia, tomar cuidado para não tornar as dificuldades acima citadas em meras desculpas para nada fazer na escola em prol da participação. Isso parece acontecer com certa freqüência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve qualquer tentativa de superar tais condições ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação. O que, do ponto de vista da investigação educativa que se estava realizando -- que possuía claramente componentes empíricos de caráter transformador -- impedia a operacionalização de um plano de ação efetivo.

A esse propósito, é preciso não esquecer que, as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação, podem, também, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. Isto pode dar-se, quer a partir das insatisfações das pessoas e grupos envolvidos -- pessoal escolar, alunos e comunidade --; quer a partir da conscientização das dificuldades, quando os educadores podem desenvolver ações no sentido de superá-las; quer por conta das novas necessidades colocadas por tais problemas-desafio, que exigem, para

sua superação, a participação de pessoas que, de outra forma, dificilmente estariam envolvidas com os problemas escolares.

Este último aspecto diz respeito à oportunidade que, especialmente, pais e membros da comunidade têm de, ao se envolverem na resolução de problemas da escola, adquirir maior conhecimento e familiaridade com as questões escolares, de modo a também poderem influir em decisões que aí se tomam. O que pode ser mais intensificado com o desenvolvimento de projetos de investigação como este, onde estes membros da sociedade efetivamente desempenham papéis de sujeitos no processo educacional.

Relatamos ao Coordenador Regional que na Escola "Barão Geraldo" -- que possui primeiro e segundo graus completos -- situada a poucos metros da Universidade Estadual de Campinas, as crianças sofriam castigos dentro da sala de aula. Aconteciam punições diversas⁵⁹. A repressão funcionava intensamente. Os professores eram donos das provas e notas dos alunos que, por sua vez, também eram considerados de sua propriedade.

Após muita conversa, saímos do encontro com promessas de que não aconteceriam mais essas coisas, e com o aviso de que, no dia 08 de outubro, às 9 horas, no prédio da Reitoria da UNICAMP, haveria um encontro para tratar da integração da Universidade com a Escola. Desse encontro foi avisado também o diretor da escola.

⁵⁹ Alunos tinham de ficar de pé, atrás do armário, com braços para cima toda manhã. Professores, com gritos, apavoravam as crianças, proferindo impropérios como: "ladrões", "cambada de preguiçosos", "vadios", "malandros", "nem a polícia pode com vocês", Essas crianças freqüentavam a segunda série fundamental. Em conseqüência, começaram a aparecer crianças com problema de gagueira na terceira série fundamental; e crianças que não mais estavam querendo ir à escola, inclusive fugindo dela no meio do turno, e crianças querendo morrer, escrevendo cartas, dizendo o porquê. Havia professores utilizando métodos ultrapassados. Ficavam sentados toda a manhã ou toda a tarde, todos os dias, atendendo trinta crianças de segunda a quarta série, e passavam lições em aula como: "Escrever de 1 a 1000, e passar um círculo nos números pares". Depois, "Escrever de 1 a 5000(é, está certo, de um a cinco mil mesmo !) e passar um círculo nos números ímpares, além de outros tantos absurdos. Falamos do autoritarismo de certos professores que estão sempre ameaçando os alunos com: suspensão, "tirar nota" "reprovar", "mandar para o diretor". Na sala da direção da escola, havia um "livro negro", chamado pelos alunos de "caveirinha", onde os "indisciplinados" eram registrados, e uma vez ali registrados, no próximo registro a "morte" era certa, isto é, acontecia a expulsão.

A escola elementar, no Brasil, continua submetida a uma seletividade expressa pelas altas taxas de exclusão, entre alunos de baixa renda. Conseqüentemente, tais crianças carregam em sua história as próprias condições econômicas e culturais dos pais.

Sendo a parcela trabalhadora brasileira, em sua grande maioria, já selecionada para o mercado de trabalho (mão de obra barata), no momento em que foi expurgada pela escola, pelos seus processos de punição, esta mesma não consegue participar da educação de seus filhos. Afinal nunca conseguiu se sentir alunos de verdade, elementos-chave no processo que a escola tenta realizar.

São, portanto, ponto importante a focar os determinantes econômicos como os responsáveis pelo fato de uns, mais que outros, conseguirem sobreviver e serem bem sucedidos no sistema de ensino. Visualizar a possibilidade da escola pública atual, ou mesmo a privada, abrir espaços para que a comunidade venha participar da sua educação, é buscar respostas às questões da seletividade, e da participação dos pais neste processo.

Insistir que a escola é o prolongamento do lar, e permitir que o Estado autoritário e instrumento da classe dominante dite as normas da condução da educação das crianças, tem criado descaso por parte dos familiares. Eles acreditam no cumprimento da responsabilidade do Estado para com a formação do cidadão, despolitizando assim a comunidade, no momento em que esta encontra na escola um serviço de pouca qualidade, disfarçado pela merenda escolar e pela doação de material escolar. Substituir os pais, ou tornar-se "restaurante", nunca foi a função da escola pública.

De qualquer modo, a literatura pedagógica, tem evidenciado, com certa clareza, que a escola que aí está é freqüentada pelo povo, e esse povo não tem encontrado a escola desejada (ARROYO, 1980 e 1986, BRANDÃO, 1980 e CARVALHO, 1986).

As condições oferecidas pela escola da rede pública são fortes instrumentos de seletividade. A qualidade e a estrutura são de tal teor que contribuem para que a família não se aproxime e que na criança se forme minimamente o cidadão por quem o mundo está a esperar.

4.3 - O DEBATE ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE

Neste encontro, além de cinco pais representando a APM, também estavam representados todos os setores da Secretaria de Educação, através de seus coordenadores, e o próprio Secretário de Educação e pela Universidade, marcaram presença todos os Institutos e Faculdades, e o próprio Reitor. O Secretário de Educação começou por explicitar os objetivos da reunião, e o porquê da presença dos convidados. Seguiram-se algumas apresentações, todas dirigidas aos pais, já que os demais, provavelmente já se conheciam.

O Reitor comentou o trabalho que os pais gostariam de realizar na escola, próxima à Unicamp, e externou sua opinião favorável a esse tipo de trabalho, ao mesmo tempo em que colocou todos os Institutos e Faculdades à disposição do Secretário de Educação e da Escola.

A TV Campinas, o Correio Popular, a Folha de São Paulo⁶⁰ divulgaram à noite, e na manhã seguinte, notícia sobre a assinatura de convênio entre SEC e UNICAMP, para um trabalho integrado Universidade-Escola, cuja experiência piloto seria a Escola de Barão Geraldo.

À noite desse mesmo dia, por ser uma segunda-feira, reunimo-nos normalmente, só que aquela reunião não seria nada normal. Os professores já haviam tomado conhecimento pela televisão, através do Jornal Regional, do pronunciamento do Secretário, e por isso estavam inquietos. Havia sido abordado nos telejornais o tema da reunião da manhã na Reitoria, frisando que, democraticamente, seu governo, com a presença dos pais, através da APM, e o Diretor, representando o corpo docente da escola, iria realizar uma experiência piloto em educação na escola de Barão Geraldo.

⁶⁰ Ver publicações destes jornais nos apêndices 1,2 e 3.

Por conta disto, foi criado um ambiente de desconforto na escola, de insegurança e de desconfiança por parte dos professores. Entretanto, o objetivo dos pais era ter esses professores como aliados. Sem a participação efetiva dos mesmos, o projeto seria inviável. Do ponto de vista da investigação, o grupo de sujeitos -- sem a participação dos professores -- também estaria fragmentado.

A APM nunca negara informações. Era próprio da metodologia do trabalho entre os membros da APM, a socialização de todo o conhecimento emergido de nossas atividades. Todas as informações precisavam ser comunicadas a todos. Entretanto, o ponto de ligação até agora -- devido à não participação dos professores na APM -- entre os pais e os professores havia sido o diretor da escola. Este, como se percebia, retinha os comunicados e informações, inviabilizando a interação entre pais e professores, em busca da democratização do espaço público escolar.

No dia seguinte, os jornais da cidade e a Folha de São Paulo noticiavam fartamente o encontro na Reitoria (ver notas de jornais - Apêndices 1,2 e 3). Anunciavam que a EEPSPG "Barão Geraldo de Rezende", a Universidade de Campinas e a Secretaria de Educação haviam assinado convênios para melhorar a qualidade do ensino nas escolas da Rede Pública Estadual. E, para tanto, uma experiência seria iniciada, ainda este ano, na Escola de "Barão Geraldo", em Campinas, propondo dedicação exclusiva para seus professores.

Quanto aos pais, a preocupação maior, neste momento, era garantir a tranqüilidade dos professores em relação à carga horária de cada um para 1985. O envolvimento do corpo docente neste trabalho asseguraria, antecipadamente, sua permanência na escola, evitando a ridícula "caça" às aulas em escolas da região, para garantir, através de um número exaustivo de "aula dadas", um salário menos irrisório.

A APM conseguira garantir, através da Divisão Regional e da SEC, a participação de todos no Projeto. Pois seria necessário o mínimo de um ano

para fazer-se uma avaliação do trabalho. O que, para a investigação em curso na ocasião, significava o resgate dos professores ao grupo.

A maior permanência do professor na escola favoreceria, também, um atendimento especial aos alunos. O planejamento de aulas, a correção de trabalhos, a participação nas reuniões e ciclos de estudos e, principalmente, nas atividades da APM.

Uma coordenação pedagógica, dentro da escola, já se fazia sentir como necessária, o que posteriormente aconteceu. Através da convocação de uma professora, escolhida pelo corpo docente, o Diretor da Divisão Regional a requisitaria para o seu gabinete, cedendo-a para um trabalho de coordenação na escola.

Embora não existisse no quadro do Magistério Estadual o cargo de Coordenação, encontrou-se uma maneira de burlar o sistema. Quando se desejam mudanças, facilmente podem ser oportunizadas. Algo se torna impossível em educação, ou dentro da estrutura educacional, quando seus dirigentes não o querem.

Por causa do entusiasmo dos professores, os pais pensaram que tudo iria se encaminhar com uma participação mais efetiva do corpo docente. Por isso incumbiu-o de montar um plano de trabalho do que poderia acontecer na escola no ano seguinte: sua disponibilidade e aspirações, para que o trabalho realmente viesse a se efetivar com êxito e pudesse vir a ser multiplicado para as cinco mil escolas do Estado de São Paulo, segundo seu Secretário de Educação.

5 - UMA PROPOSTA PARTICIPATIVA

Em todos os momentos em que tratávamos dos assuntos pertinentes à escola de nossos filhos, sempre procurávamos nos aproximar ao máximo dos meios que poderiam viabilizar a educação pretendida para todas as crianças de Barão Geraldo. Imbuídos pela necessidade de organizar a todos, para que tudo acontecesse como planejáramos, após o contato com o Secretário, o plano começou a receber um destaque especial, saindo do "oficioso", como mera pretensão de um grupo de pais, para se tornar oficial, como provável meta de governo para o campo da educação no Estado de São Paulo.

A participação dos pais no processo pedagógico da escola começa a acontecer com certa coloração oficial, uma vez que a Secretaria de Educação se propõe a ser uma parceira na pretensão daquela APM. A organização dos pais, para um melhor entrosamento entre todos os componentes da escola, foi debatida como pauta de uma reunião.

Um casal de pais ficaria com a responsabilidade de manter cada série sintonizada com os anseios da APM -- inclusive no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades específicas, tais como leituras extraclasse -- o que oportunizaria aos pais manterem-se mais próximos das necessidades de cada turma e conhecer seus problemas mais prementes. Ficou estabelecido, então, que esse casal teria a função de reunir os pais e discutir a situação de cada classe no contexto da escola, como o aproveitamento dos alunos, seus anseios e questionamentos, bem como proporcionar atividades de leitura de livros em rodízio etc⁶¹...

⁶¹ Com o intuito de descentralizar as atividades da APM, procurando ao mesmo tempo ocupar todos os pais disponíveis, os representantes de turma relatariam os assuntos tratados com os alunos em cada série nas reuniões de diretoria da APM, explicitando as sugestões recebidas. Quando em contato com os alunos, os pais representantes comentariam com eles sobre o que foi tratado nas reuniões, estando sempre todos os segmentos em sintonia sobre os acontecimentos na escola.

Com esses procedimentos conseguiríamos analisar alguns aspectos que nos interessavam; por exemplo, manter a comunidade informada sobre a vida escolar. Isso fazia o grupo de pais crescer e clarificar suas posições sobre o que, na verdade, esperávamos da escola para nossos filhos. Tudo deveria concorrer para que os pais tivessem uma visão bem mais detalhada de como deveria ser a proposta educacional que a APM faria ao Secretário.

A autonomia pretendida teria de ser conquistada por todos: pais, professores, alunos e funcionários. A escola não corresponde aos anseios da sociedade, e a interferência desta, na escola, torna-se difícil pelos conflitos que causa. Assim pensando, a diretoria da APM solicitou uma reunião com os professores, para que eles, dentro do pretendido pelos pais, se posicionassem.

Como requisito para aquela reunião, o Diretor solicitou-nos um documento, onde constassem as principais idéias sobre o tipo de trabalho desejado e sua implantação.

Durante a reunião, à medida que as idéias eram expostas, percebíamos o medo que os professores sentiam pela presença dos pais. Medo de perder o espaço que, até agora, pouco tinham feito para conquistar. Medo de concorrência no poder, medo de perder a autoridade de professor. As colocações feitas por eles, durante esse encontro, revelaram essa insegurança. Sentiam-se, certamente, ameaçados pelos pais, no seu próprio espaço pedagógico, quando, na verdade, os pais só queriam participar da vida na escola na instância da APM.

Ninguém ignora que há diversidade de interesses nos diferentes grupos da escola. Pode-se dizer que, na escola pública, diretor, professores, funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, características sociais comuns, posto que são todos trabalhadores assalariados, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado, ou aos

detentores dos meios de produção para terem minimamente acesso a tais condições.

Todavia, isso não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma freqüente, nem imediata. Em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e esses são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola.

Na perspectiva de uma participação dos diferentes grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de levar em conta sua existência. Visa-se também a detectar seus mecanismos de atuação e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária à luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, tais como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Havia, por parte dos pais, uma expectativa em torno do comprometimento político-pedagógico que cada professor assumiria no desenvolvimento da proposta de educação da escola. Essa preocupação estava fundamentada em experiências anteriores, pois o corpo docente desta escola já havia negligenciado sua participação naquilo que deles era esperado. Agora essa expectativa tornava-se maior ainda, em função de alguns pais conhecerem a origem da formação desses professores⁶².

⁶² Conscientes disso, os professores assumiam problemas na sua formação, por terem ido buscar nas faculdades de educação, não o conhecimento, não a competência técnica, não o argumento de autoridade, mas somente o título de professor, o diploma. Os pais já começavam a compreender como funcionavam as faculdades freqüentadas pelos professores da maioria das Escolas Públicas de São Paulo. A grande maioria dos professores realiza sua graduação nas Faculdades Isoladas de Ensino Superior, no interior Paulista e no Sul de Minas Gerais, onde a qualidade é duvidosa, pela forma com que é exigida a freqüência dos alunos nas aulas, e o próprio processo de avaliação realizada para a promoção deles. Cada série de cada curso possui um determinado dia da semana para entregar trabalhos e receber as tarefas, bem como assinar a freqüência do resto da semana. Com freqüência livre e trabalhos que poderiam ser realizados por escritórios especializados, o comprometimento político advindo da competência técnica se tornava nulo, refletindo um descompromisso com o social da educação.

Era notório que, na formação dos professores desta escola, em particular, não existia a indagação do “a favor de quem” ou “contra quem” eles estavam. Mesmo conhecendo a correlação de forças existentes na sociedade, os professores daquela escola não se dispunham a construir, junto com seus alunos, um projeto que envolvesse a todos num modo de pensar e agir, mais libertador e menos alienante.

A escola pública origina-se como promotora de um saber voltado aos interesses do social. Seus educadores, porém, poucas vezes conseguem dar o salto de qualidade e passam apenas a reproduzir um conhecimento que pouco tem permitido às classes populares se libertarem da violência opressiva, no campo cultural, que lhes é imposta⁶³.

5.1 - O PROJETO QUE NÃO ERA PROJETO, A EXPERIÊNCIA QUE NÃO ERA EXPERIÊNCIA

A proposta de participação oferecida pelos dirigentes do Estado Brasileiro, pretensamente democrática, na verdade está longe de sê-lo, pois não tem a participação dos elementos-chave. A ausência dos sujeitos deste processo tem sido a característica das propostas “democráticas” até agora hegemonicamente impostas de cima para baixo, como se fossem estas o desejo do conjunto da população, um desejo da comunidade, um desejo de todos.

⁶³ A escola, através de seus professores e direção, impõe um conhecimento para as classes populares que não aparece como verdadeiro – no sentido de lhes instrumentalizar a libertação cultural – mas que vem se perpetuando como instrumento da classe dominante. A escola, como instrumento do grupo hegemonicamente estabelecido, serve como defesa desse mesmo grupo, contra aquele saber verdadeiro, na medida em que a apropriação deste saber pelas classes populares permitirá ou facilitará o desvelamento das próprias condições de opressão e violência em que vivem. Assim, é possível entender por que apenas os filhos da classe dominante, cujos interesses a escola articula, através de situações específicas, têm a possibilidade de cursar todos os graus de ensino. Assim é também possível entender por que, os pais, enquanto intelectuais e trabalhadores da classe subalterna não são chamados a participar do processo pedagógico da escola de seus filhos. Uma vez consciente da necessidade de um conhecimento que instrumentalize seus alunos a analisar, criticar e se opor às contradições do sistema capitalista do trabalho, a escola não vai permitir essa interferência naquilo que ela se propõe a reproduzir.

Como exemplo, os projetos que a CENP tem desenvolvido, como resposta aos anseios dos professores e alunos, escutando apenas uma parcela pequena dos primeiros e ninguém entre os segundos, têm-se mostrado inviáveis, pois há uma grande distância entre o burocraticamente planejado e as necessidades da educação brasileira. Ao contrário desse tipo de prática, os pais da Escola "Barão Geraldo de Rezende" estavam longe da idéia de impor alguma coisa aos professores. Sempre pensaram em montar uma proposta de trabalho em parceria com eles, a fim de amadurecerem, juntos, os propósitos que levassem, na prática, a uma mudança na escola e na própria educação de todos.

É impossível democratizar-se a escola sozinho, a partir do gabinete do diretor ou mesmo do Secretário. Pais, professores, alunos e funcionários atuam como sujeitos de um processo que busca o conhecimento, sem se apossar dele, mas socializando este saber à medida que os objetos são desveladas por eles.

Logo, apresentar algo pronto, acabado, para ser seguido e respeitado pelos professores, seria a maior incoerência dos pais que buscavam encontrar a saída para a renovação.

Os professores consideravam-se críticos e politizados, porque combatiam determinadas situações dentro da escola. Porém, também combatiam aquelas que poderiam, naquele momento, vir a melhorar as condições de trabalho e ensino na escola. Ou seja, estavam combatendo uma proposta de participação democrática, construída por uma instância participativa, que vivia o cotidiano da escola, que era a APM.

No sistema em que nos situamos, só consideramos como boa a proposta que nasce no meio de quem está envolvido com o trabalho. As idéias impostas, geralmente, beneficiam sempre quem está acima do trabalhador. Dificilmente um projeto vem beneficiar a todos, se não for proveniente da sociedade.

A idéia de desenvolver um projeto não havia sido pensado inicialmente pela APM. Os pais só queriam ter a oportunidade de participar mais ativamente na escola e na educação dos filhos.

Queria a APM ter uma função pedagógica e não só acessória do projeto corporativista do Estado dentro da escola. Queria acompanhar a escolaridade dos alunos com um ponto de apoio na ação educativa do professor. E, inclusive, estar presente em todos os momentos que acarretassem aprendizagem, tanto para os filhos, como para os professores, bem como para nós mesmos, pais, que buscávamos uma convivência maior na escola, a fim de criar um relacionamento mais efetivo e mais afetivo na família.

Pensavam os pais que a integração família-escola-comunidade era o que também desejavam todos os educadores. Principalmente, aqueles que criticavam a inexistência de atividades participativas e criadoras por parte dos governos autoritários.

Enfim, queríamos que, na escola, fosse criado o verdadeiro espaço para que acontecesse a educação. E que a família e a sociedade fossem um prolongamento dessa práxis social.

A APM combatia, pois, a intenção do Secretário de Educação, quando colocava o trabalho na escola como uma "Experiência em Educação". Queríamos uma educação própria, vinculada ao nosso cotidiano, com uma linha filosófico-crítica, dialógica. Desta forma, a participação de todos fortaleceria o grupo, oportunizando a autonomia desejada para a escola, que poderia se desatrelar um pouco de um sistema caótico, tendencioso e autoritário como era o existente no Estado de São Paulo.

A participação de todos favoreceria uma conscientização pela prática desse processo. Precisariamos convencer-nos, no conjunto da comunidade escolar, de que pedagogicamente a unidade de pais, professores, alunos e funcionários seria vital para a educação de nossos filhos, ou seja, uma vitória política na perspectiva de atos educativos mais livres.

A experiência que o Secretário fazia era a de lotar aquele corpo docente, de horário integral naquela, e somente naquela escola. Esta sim seria a

experiência a ser observada. Caso desse certo, extendê-la-ia às demais cinco mil escolas estaduais.

A experiência proposta não ia, de maneira alguma, na perspectiva da educação pretendida. A educação pretendida pelos pais da APM seria uma educação na concepção libertadora. Como se pode experimentar uma ação educativa, quando não se sabe qual é a sua filosofia? Iríamos experimentar as condições oferecidas para ver se eram elas as que faltavam para praticar os atos livres que desejávamos.

A idéia com que não concordávamos era a semântica colocada na proposta de "Experimentar" pelo Secretário de Educação. Pois dava a entender, aos pais, a necessidade de um controle como condição essencial para o funcionamento da escola.

É preciso que a administração da escola pública explicita no concreto o compromisso político com os interesses dos seus usuários e que traga, no bojo do seu conhecimento científico, o como viabilizar um ensino, na forma e no conteúdo, de acordo com os interesses das classes trabalhadoras. Privilegiar o pedagógico e buscar no administrador a participação de todos os interessados no processo escolar, pais, professores, funcionários, alunos e sociedade é um passo importante no processo.

Apesar de todos os planos de ação, tanto do Governo como das Escolas, apontarem para projetos de inclusão dos pais ou da comunidade na gestão da escola pública, identificávamos, concretamente, no seu cotidiano, uma série de mecanismos que nos levam a afirmar que, apesar dessa vontade estar expressa em documentos, não se efetivava na prática do dia-a-dia da escola.

Na aceção da APM não era possível aceitar um planejamento escolar, sem a presença dos pais. Pois eles só são chamados para colaborar financeiramente ou para ouvir reclamações sobre os filhos. Era passivo, também, aceitar a não presença dos pais nas atividades da escola, porque, por muito tempo, a palavra "participação" ficou excluída do vocabulário do povo brasileiro.

Um importante condicionamento interno da participação na escola são as relações interpessoais que dentro dela acontecem. Através de análise, é possível detectar conflitos, identificar grupos de interesses, constatar aspirações e expectativas que norteiam as ações dos diversos atores na escola pública.

A importância atribuída pela escola aos pais de alunos e à comunidade em geral constitui, sem dúvida alguma, um dos condicionamentos internos da participação na escola. A forma como essa importância se dá pode revelar, até certo ponto, a natureza das relações da escola com a comunidade. Também pode indicar as condições em que as pessoas e instituições, presentes na unidade escolar, facilitam ou entram a participação nas atividades e nas decisões que aí ocorrem.

Dentro da escola identificam-se duas gerações de professores que hoje fazem parte do Magistério Público Paulista. Uma, talvez porque tenha sido educada na ditadura militar, aprendeu a ser excluída no processo educativo. A outra, mais antiga e que hoje dirige a Educação no Brasil e, especificamente em São Paulo, talvez tenha até lutado contra essa ditadura que começou com o golpe de 1964. Mas vendo-se seduzida pelas vantagens oferecidas pela função de "comandar", facilmente se acomodou à tal prática, e agora não pensa em deixar de gozar dos "benefícios". Ela tem viabilizado também a exclusão. Essas duas posições estão a excluir os pais das atividades escolares, evitando com isso uma possível perda de poder dentro do espaço pedagógico.

A Direção preparada para manter a ordem e a disciplina vigente, aplicar penas, decidir, comandar, ou cercear a participação popular, não se deu conta que os tempos estão mudando. O Governador, o Secretário, os Coordenadores e os Professores, mesmo com discurso democrático, também não conseguem mudar, porque não sabem governar, coordenar e dirigir na perspectiva da libertação, pois esta lhes mete medo, insegurança.

O Governo, que se dizia democrático no Estado de São Paulo, naquela ocasião, ainda se mantinha à sombra do autoritarismo e da repressão da Velha

República, comungando com o "Malufismo", as mordomias, o empreguismo, o desinteresse pelo bem e pela opinião pública. Era notória, em qualquer repartição pública, a ausência do "poder emanado do povo", visto quase tudo ser feito contra ele.

A idéia da presença dos pais na escola deixava a maioria dos professores em um situação delicada, uma vez que os encontros realizados pela APM, de certa maneira, instrumentalizavam os pais para questionar os professores. Chocavam-se, então, o saber do pai, um profissional qualquer, com o saber ensinar do professor. Isso deixava clara a ausência de projeto político por parte dos educadores daquela escola e, ainda que o tivessem, certamente os pais não faziam parte dele.

Embora se queixassem de que tudo era sempre imposto, numa colocação vertical, agora, quando os professores estavam com a possibilidade de decidir, não sabiam identificar o que era melhor para si mesmos.

Quanto à elaboração e execução de um projeto político-pedagógico, os pais tinham claro o que queriam para seus filhos, os tipos de escola e de educadores. Mas nunca se preocuparam em determinar, por escrito, suas pretensões, pois acreditavam que tudo tinha de se dar em comunhão, uma vez que não desejavam impor nada pronto, pré-fabricado, sem a participação dos professores.

Por um lado, os pais pensavam que o processo tinha de se dar com os professores. Juntos elaborariam um plano de atividades. Por outro lado, os professores, como donos de um saber próprio, não permitiam a participação dos pais naquilo que envolvia sua vida profissional, não concebiam a vinda dos pais na escola para intervir pedagogicamente.

5.2 - PROGRAMAÇÃO DA SEMANA DE ESTUDOS

Como fruto das diversas reuniões realizadas com os pais, nas diferentes esferas de mando da Secretaria Estadual de Educação e com a pretensa

assinatura de convênio realizada na Reitoria da Unicamp, ficou acertado que, já para o próximo ano (1985), as necessidades da escola seriam atendidas, sendo enfatizada a permanência integral dos docentes em um único local de trabalho.

Com a promessa de professores em tempo integral somente no ano seguinte, pensou-se, para início de mobilização daquele grupo, na realização de uma semana de reflexões pedagógicas. Uma das preocupações centrais da diretoria da APM foi a formação permanente do educador⁶⁴. Foi então programada essa semana de estudos. Criaram-se estratégias para que sua efetivação contemplasse a formação dos professores em seu horário de trabalho, a fim de não deixar desassistidos os alunos.

Visando, pois, a socializar com os professores a concepção dos pais em relação à escola pretendida para seus filhos, e a necessidade destes diminuírem a distância entre teoria e prática, elaborou-se uma programação para uma semana de estudos, em que pais e professores tentariam fazer, junto com os especialistas da Unicamp, uma reflexão na busca de uma prática pedagógica para aquela escola.

Reconhecíamos a urgência de instrumentalizar, para identificar mais facilmente os interesses das crianças de nossa classe social, e assim, o mais rápido possível, conseguir diminuir as razões da "exclusão" de crianças da escola. Nossa intenção era possibilitar um diálogo entre professores e pais, mediado pela interlocução com os estudiosos da universidade, para que pudéssemos nos sensibilizar com um tipo de trabalho que visava, naquele momento, a uma nova idéia de participação popular na Escola Pública.

Com a permissão da Secretaria de Educação para os professores poderem participar desta semana de estudos, objetivando uma reflexão mais comprometida em busca da "Escola que Queremos", planejamos, durante dois

⁶⁴ Paulo Freire na obra *A Educação na Cidade*, 1991, p 38, alerta que não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação da educadora e do educador.

dias, as atividades. Participaram da organização, o presidente da APM, a Coordenadora Pedagógica e a Orientadora Educacional.

Para que tal semana se efetivasse, era necessário que se pensasse em uma estratégia que permitisse, ao mesmo tempo em que estivessem acontecendo as reflexões com os professores, que os alunos não ficassem desassistidos, evitando assim, que os mesmos tivessem posteriormente de compensar os dias letivos em que não tiveram aulas.

Buscando uma seqüência lógica na linha de discussões, os temas sugeridos apresentavam coerência e se relacionavam entre si, na busca de um esclarecimento e de um possível envolvimento de todos, naquilo que se constitui, até hoje, o anseio de uma participação dos pais na vida escolar de seus filhos.

Cada palestra teria uma importância singular. A primeira abordaria a problemática da educação diante da burocracia e dos tecnocratas dos órgãos que servem de aparato do autoritarismo pedagógico. O palestrante seria o professor Milton José de Almeida, professor do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp,

À tarde, estaria conosco Augusto Novaski, professor de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da mesma universidade, abordando o tema: A importância de uma Filosofia de Educação para a escola, como ponto norteador para qualquer mudança pretendida.

Para falar sobre organização, administração e funcionamento de uma escola em mudança seriam convidados Sônia Jubilei e Cleiton Oliveira, ambos professores da Faculdade de Educação da Unicamp e PUC Campinas, na terça-feira pela manhã.

O período da tarde seria reservado para o debate interno, oportunidade na qual haveria reflexão sobre as idéias trazidas pelos conferencistas.

Foram convidados para trabalhar, na quarta-feira pela manhã, três professores da Rede Estadual de Ensino. Eles apresentariam a experiência que

realizavam na primeira série do 1º grau em uma escola da Vila Costa e Silva, em Campinas. O referido trabalho havia sido apresentado na 3ª CBE - Conferência Brasileira de Educação, realizada em Niterói - Rio de Janeiro, em outubro. O trabalho, com o título de "Reunindo Cacos", abordava a alfabetização de crianças com material oriundo de sucatas.

Pela tarde, a Supervisora da Escola falaria sobre a constituição da grade curricular da escola e de seus aspectos legais.

Na quinta-feira, estaria conosco a professora Laci, titular da 1ª Delegacia de Ensino de Campinas, a qual a Escola "Barão Geraldo" está subordinada. Refletiria sobre a proposta de trabalho que estava nascendo em nossa escola, suas possibilidades e entraves.

O período da tarde seria destinado às conclusões finais e à elaboração de um documento.

As mães, que costumavam trazer seus filhos para a escola, foram solicitadas a colaborar, juntamente com os alunos do curso colegial, com o planejamento e execução da semana de estudos. Eles coordenariam atividades para as crianças das séries iniciais, tais como visita ao "Bosque dos Jequitibás"⁶⁵, piquenique... Isso se concretizou na terça-feira. A quarta-feira seria destinada ao relato das crianças sobre as impressões e emoções vividas no "Bosque dos Jequitibás" e no piquenique.

Quanto às atividades com os demais alunos, a programação seria montada com os pais, na sexta-feira à noite - 26 de outubro. Ambos os segmentos da comunidade escolar já se encontravam mobilizados para tal.

Já as sétimas e oitavas séries teriam um encontro, na segunda-feira, com um pai de aluno, secretário da APM, que também trabalhava com música e

⁶⁵ Bosque dos Jequitibás - área de lazer existente no centro da cidade de Campinas. O qual além de ter um pequeno zoológico, tem algumas árvores e plantas raras. As árvores predominantes, como bem diz o nome do bosque, são jequitibás.

teatro. Na terça-feira, assistiriam a um filme, curta metragem - "Operários da Volks". Após a projeção um professor da Unicamp, e pai de aluno, animaria um debate.

As quintas e sextas séries, na terça-feira, preferiram realizar entre si um torneio de voleibol e, na quarta-feira, participariam de debate sobre educação sexual. Foi convidado um grupo de especialistas no assunto, como conferencista.

Na quarta-feira, todos os alunos da 5ª à 8ª série do Curso Fundamental estariam envolvidos com projeções e palestras sobre o "Cometa Halley". Estudiosos no assunto e componentes do Observatório estariam explicando o fenômeno.

Para o curso noturno, foi programado para segunda-feira, em comemoração ao aniversário da escola, o filme "Pixote". Seria projetado sem cortes e todos os alunos estariam convidados para a exibição.

Na terça-feira, o professor Newton Brian, da Faculdade de Educação da Unicamp conduziria o debate sobre o filme assistido na noite anterior.

Na quarta-feira, à noite, haveria outra projeção - "Casablanca", para a qual novamente todos estariam convidados, inclusive pais e professores.

Na quinta-feira, dia primeiro de novembro, haveria, a pedido dos pais, uma dispensa dos alunos, ocorrendo o feriadão de finados.

Com essa programação, todas as séries seriam atendidas e a escola contaria os dias letivos, uma das maiores preocupações dos dirigentes da Educação neste Estado.

Embora os pais tivessem proposto um local tranquilo para os debates, foi escolhida a pior sala. Ali funcionava o primeiro ano do curso colegial diurno. Havia muito barulho, dado o movimento da Avenida Santa Isabel, que dá acesso a Paulínia. Por ali passam, além de ônibus, todo o fluxo de caminhões

petroleiros, que transportam combustível da Refinaria de Paulínia para ser distribuído em outras localidades do Estado de São Paulo.

As carteiras e cadeiras de fácil movimentação também provocavam muito ruído. Alguns professores, ainda desinteressados nos trabalhos propostos, entravam e saíam da sala, perturbando e roubando a concentração geral.

Parecia intencional. Tudo que estava acontecendo poderia ser para que não houvesse oportunidade de o palestrante falar e ser ouvido.

As intervenções sobre o assunto tratado pelo professor Milton eram feitas sem rigor algum. Cada um dizia o que estava pensando, sem sequer pensar no que se estava falando. Com isso, o palestrante geralmente não conseguia concluir suas idéias. A maioria de seus pensamentos ficava incompleta.

À tarde, veio à escola o professor Augusto. Empolgado com o convite para dialogar com os professores sobre Filosofia da Escola, iniciou colocando um pequeno esquema no quadro. Explicou o significado de cada etapa da seqüência, dando exemplos e relatando algumas experiências. Disse que gostaria de colocar seus filhos nesta escola, tendo em vista o tipo de trabalho que se pretendia desenvolver.

Toda a programação daquela semana de estudos teria uma certa flexibilidade a fim de, facilmente, possibilitar uma alteração dentro das necessidades do grupo de estudos. Os palestrantes, embora já estivessem convidados, sabiam que a confirmação se daria mediante a vontade da maioria. Qualquer dos convidados não ficaria aborrecido se fosse comunicado de que sua palestra não mais aconteceria.

Isso foi uma coisa tratada com todos, o que ocasionou uma flexibilidade em todo o previamente planejado. Ao final de cada dia de trabalho, colocava-se o questionamento do tipo: O que vamos fazer amanhã? Vamos continuar com as palestras? Do que precisamos agora?

O grupo de pais e professores começou a colocar, naquele momento de avaliação do dia, situações abordadas pelos palestrantes, aceitando como verdade a necessidade de se organizarem, para incorporar, em suas práticas, algumas posturas analisadas. Só ainda não conseguiam perceber que tudo aquilo nada mais era do que o pretendido pelos pais da APM, desde maio.

O grupo de professores decidiu pela programação previamente planejada. As crianças das séries iniciais passaram um dia cheio de novidades, tendo os alunos do segundo grau por professores, longe da sisudez das tias que mais se assemelhavam a "madrastas". As crianças, bem como os "alunos-mestres", viveram momentos alegres e descontraídos, com aprendizado para ambos.

Um grupo de pessoas, que gosta de filмотeca, e por ela se interessam, está trabalhando para que o Bairro de Barão Geraldo tenha um bom Cine Clube. Eles alugam filmes nas distribuidoras e projetam, por preços populares, oportunizando à população acesso a obras de boa qualidade. Foi através deste Cine Clube que projetamos o filme Pixote, que contou com uma platéia diversificada e participante.

Ao contrário do que algumas pessoas supunham, não houve nada de anormal. O comportamento de todos era o mais normal possível, embora houvesse cenas proibidas pela censura para exibição em salas públicas.

A projeção foi realizada no pátio, considerando o bom clima de Campinas, e a platéia ser em número que não se acomodaria dentro de nenhuma dependência da escola. Foi necessário deslocar as cadeiras das salas de aula para o pátio. No final da projeção, cada um devolveu sua cadeira ao devido lugar. Um grupo se encarregou de arrumar melhor e tudo ficou em ordem para as atividades da manhã seguinte. Os alunos mostraram um amadurecimento considerável pelo comportamento excelente que apresentaram durante toda a projeção.

Com o objetivo de procurar esclarecer o funcionamento administrativo de uma escola com propostas renovadoras, estabelecendo a necessidade de se estar atendo às exigências da sociedade frente ao contínuo processo de mudança, o encontro sobre "administração" começou com a professora Sônia e o professor Cleiton. Eles se colocaram à disposição dos professores para discutir o que de mais pertinente houvesse.

5.3 - PODER E INOVAÇÃO

A grande maioria dos professores estava sempre contra, como de costume; contra tudo o que, por ventura, eles desconfiassem que pudesse ser imposto. Os palestrantes já haviam sido previamente informados sobre os problemas que a APM enfrentava quanto ao seu corpo docente. Por isso, as palestras sempre foram orientadas no sentido de serem consultados os professores, acatadas as suas sugestões e conduzidas as conclusões para as metas pretendidas pela APM.

Tudo deveria acontecer num clima democrático e chegar a decisões "de dentro para fora" e não o contrário, como temiam os professores.

Aos professores caberia promover as novas maneiras de pensar a escola, pensar a educação, e, em conjunto com os demais, envolver-se ativamente no cotidiano prático da escola. Esta poderia contar com os pais da APM, mas infelizmente não o fez. A prova da capacidade daqueles pais é esta: ainda hoje, orientam várias secretarias de educação em todo o Brasil, assessoram e desenvolvem projetos educativos de grande relevância. Desvinculados de qualquer comprometimento com a classe dominante, inclusive lutando contra ela, aqueles pais buscavam encontrar, no seu trabalho, uma antecipação de uma nova ordem social. Logo, estavam empenhados nos resultados e isso, na verdade, não interessava a quem tinha discurso progressista, mas cuja prática não era revolucionária.

Atualmente as pessoas só têm se envolvido em "coisas" sobre as quais têm certeza que não darão certo, não irão desacomodá-las, não irão

comprometê-las, pois talvez acreditem que participar seja “doação do poder” e não processo de conquistas efetivas, consolidadas pela busca e pela organização.

O trabalho da APM estava bem encaminhado e até já se percebiam algumas mudanças, apesar dos entraves burocráticos da administração pública; da descrença do professor em governos ditos democráticos; das atitudes reacionárias de grupos de educadores. A escola já não era mais a mesma de meses atrás. Aos poucos eram notadas certas preocupações e atitudes incomuns naquele ambiente escolar, embora os professores ainda não se houvessem comprometido, como era o desejado.

O envolvimento que esperávamos de todos não era só o exercício da crítica, mas a necessidade de propor. Não bastava defender direitos, mas era preciso ter a ousadia de criar novos direitos e instrumentos concretos para viabilizá-los.

Por parte dos professores acontecia o envolvimento, desde que não implicasse maior comprometimento. Quando os pais insistiam um pouco mais, tinham como resposta toda e qualquer rejeição ao proposto. Mas o trabalho da APM tinha que avançar e, para evitar o alcance pleno dos propósitos, os professores boicotavam-no com uma participação muito precária, impedindo que acontecesse educação na escola. Professores reacionários jamais são agentes do processo de libertação, a não ser que os educandos tenham consciência crítica.

O propósito democrático de levar aquela escola a definir o seu próprio modelo de educação, de gerar sua própria utopia pedagógica, seus projetos e planos educacionais, no fundo correspondia a uma antiga reivindicação dos professores, não só de São Paulo, como de todo o País. O projeto da APM serviria como canal de participação desses educadores.

O grupo de pais e alguns professores não aceitavam que seu trabalho fosse encarado como mais uma experiência, mas como uma atividade fruto de

uma reflexão consciente sobre o que buscavam para educação dos filhos. Pensavam na realização de um processo de educação e não numa experimentação.

A caminhada do grupo, durante todo o ano letivo, foi interrompida pelas merecidas férias dos alunos, alguns professores e funcionários. Os pais também as mereceram.

Ao retornar, no ano seguinte, a própria direção, preocupada pela perda de espaço de seu poder, não renovou a carga horária de professores contratados que se haviam comprometido com a proposta. Ficaram na escola, os “perpetuadores do sistema”, “fiéis vassalos do rei”, “pedagogos vadios”, “professores de beira de estrada”, descomprometidos, alienados, com interesse anti-povo. Ficaram somente aqueles que optaram pelo conservadorismo.

O receio de um envolvimento mais crítico daquele grupo de professores acabou levando à extinção de qualquer iniciativa de mudança na escola pública. Embora a idéia de realizar este trabalho tenha nascido no bojo de movimento social, na busca de uma educação democrática, crítica e participativa, não encontrou respaldo -- naquele momento histórico -- favorável por parte da administração daquela escola. Para ela, democratizar as decisões atrapalhava o curso dos acontecimentos. Era “perda de tempo”!

A diretoria da APM foi afastada antes de reassumir no retorno das férias escolares. Motivo: sindicância pelo “mau uso” dos recursos arrecadados pelos pais, através de colaboração espontânea.

Com todo um aparato montado por professores aliados à direção, ficou prejudicada a continuidade das atividades. O projeto tinha tudo para fazer da escola de Barão Geraldo um exemplo de trabalho participativo em educação.

O medo de perder o poder, pela própria ausência do saber, leva os administradores a se enclausurarem na burocracia do autoritarismo, usando de todos os subterfúgios para não cair do pedestal que lhes possibilita dominar.

Paulo Freire, em uma reflexão de sala de aula, consegue resumir a função educativa que aquela APM buscava exercer como proposta política de atuação:

"... precisa ir ensinando ao poucos, sem insistências prolongadas, que a realidade, em permanente processo de estar sendo, não se entrega plenamente a quem dela tem uma compreensão imobilista, mecanicista ou também estreitamente focalista". (1985)

CONCLUSÃO - APM GERA PARTICIPAÇÃO: UMA NECESSIDADE DO COLETIVO

Refletir contemporaneamente sobre Educação é chegar à conclusão da importância da instituição social escolar no desenvolvimento de um país, como fator propulsor da emancipação técnico-científico-cultural dos seres humanos.

A escola, como espaço onde acontece a ação pedagógica, tem-se constituído como elemento-chave na institucionalização do poder, junto com tantos outros. Nesta perspectiva, ALTHUSSER (1996) compreende a escola como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado. E, por isto, acreditamos ser fundamental a democratização deste espaço para o avanço da luta dos trabalhadores por melhores condições de vida.

A proposta dos pais, organizados na instância da APM, mesmo sem conseguir se desvencilhar totalmente da situação disciplinadora da escola, procurava interferir na sua cotidianidade, buscando a identificação da contradição entre o existente e o pretendido. O intuito era inverter a concepção de indivíduos dóceis e úteis para a de cidadãos comprometidos. Para isso, era preciso tornar essa "máquina" de ensinar e de aprender num meio reeducador de crianças, jovens e adultos, de pais, e educadores e administradores, garantindo, em cada segmento da sociedade civil, um potencial político de forte intensidade libertadora e não alienadora, como ficava, na maioria das vezes, implícito.

A organização e a dinamicidade de uma Associação de Pais e Mestres, que explicita, em suas ações no espaço escolar, posturas participativas na esfera administrativa pedagógica, ainda hoje, nas escolas públicas, majoritariamente, não consegue atingir sua principal meta: potencializar a participação democrática.

As APMs, na maioria das instituições públicas, têm se caracterizado como uma célula adequada para ratificar a organização dos quadros, dos programas, dos métodos e táticas apresentados pela escola como educadora/domesticadora de seus alunos. As ações delas, na maioria das vezes, encontram-se sintonizadas com os que detêm o poder e oprimem a parcela trabalhadora que a frequenta.

Os objetivos da APM -- quando numa perspectiva emancipatória-- dificilmente são alcançados. Pois todas as decisões são centralizadas na pessoa do diretor da escola que, por sua vez, já as cumpre por determinação de um poder maior.

A escola, por outro lado, não consegue participar dos problemas básicos comunitários, pois, de um modo geral, os professores concentram todas as suas atividades no desenvolvimento dos planos de ensino. Desta forma, "não há tempo" para mobilizar a comunidade, no sentido de fazê-la assumir seu papel de colaboradora junto à escola, na educação de seus membros -- filhos/alunos. O que significa dizer que o projeto conscientizador passa ao largo da dinâmica escolar imposta pelo Estado, que tudo deseja, menos isso.

A perspectiva do trabalho colocado para a APM, em Barão Geraldo, era criar uma revolução sócio-educacional, no sentido de dar desenvolvimento a uma atividade que se caracterizasse como uma verdadeira ação educativa na perspectiva libertadora. Ou seja, pretendíamos viver no plano concreto a educação como prática da liberdade no cotidiano da escola de nossos filhos.

Os diretores, como "guardiães do Estado" dentro da escola, protegendo interesses antagônicos aos dos pais, defendiam uma política educacional contrária. Essa política estava marcada basicamente pela crescente omissão do Estado frente às necessidades educacionais das comunidades.

Os pais, ao contrário, desejavam a ampliação das oportunidades educacionais pela via democrática, lutando na instância da APM por uma escola

realmente gratuita e de qualidade, que pudesse dispor de verbas suficientes e de um ensino com características libertadoras.

Conforme já foi dito anteriormente, as APMs não têm conseguido resolver os problemas desta natureza -- democratização da gestão escolar -- no cotidiano da escola pública. Ao contrário, são induzidas a camuflá-los, responsabilizando a comunidade pela crise financeira do Estado, que obviamente atinge as escolas. A comunidade, que já paga impostos para ter escolas, se vê na obrigação de fazê-lo novamente. As APMs, que colocam em segundo plano o projeto de atuação com finalidade educativa, não têm conseguido despertar o interesse da comunidade para a participação democrática. Conseqüentemente, a maioria tem dificuldades até para formar o quadro diretor que, na maioria das vezes, é colocado como retribuição de favores recebidos pela direção -- como foi o caso naquela ocasião em que desenvolvíamos o presente trabalho.

Embora seja consenso, entre os educadores progressistas, que a escola pública deve pertencer ao povo⁶⁶, isso não ocorre na realidade, porque nem ela atende a todos, nem o povo tem possibilidades de expressar claramente os parâmetros qualitativos que deseja para a mesma. Isto não significa que não temos projetos para a escola pública, estatal, gratuita e de qualidade. Estamos apenas afirmando que isto tem sido uma construção coletiva que vem sendo consolidada ao longo da luta dos trabalhadores na história.

Quando há alguma possibilidade das APMs sugerirem mudanças no rumo do processo educacional, infelizmente, estas só têm apontado para a parte material (por exemplo: condições mínimas de utilização, prédio em bom estado, merenda escolar, pinturas, reposição de vidros quebrados...). Isso é muito pouco, é acidental, é acessório. O essencial, a qualidade do ensino, fica em segundo plano. E na maioria das vezes as APMs não atuam neste campo.

A nossa vivência numa APM mostra que os pais -- na verdade encampados pela figura das mães -- chegam a "arranhar" a questão pedagógica

⁶⁶ Por povo estamos entendendo a maioria da população, que pode ser encarada como sendo majoritariamente a parcela trabalhadora assalariada.

apenas em alguns aspectos. Por exemplo, reclamando as faltas e atrasos dos professores e, eventualmente, percebendo que o ensino "está fraco".

Acreditamos que a continuidade de vivências interativas, de forma coletiva na escola, principalmente se estas ocorrerem na instância da APM, possa ter condições de levar grupos da população a desenvolver, neste espaço sócio-educativo, um processo conscientizador que venha a ser caracterizado como crítico, inclusive em relação ao conteúdo da ação escolar. Em outras palavras, estamos afirmando que acreditamos no potencial educativo das APMs para implementar, no espaço escolar, o projeto conscientizador, que só ocorre na prática concreta dos seres humanos.

Há uma certa incoerência, por parte das escolas, quando exigem a **participação dos pais no acompanhamento pedagógico-domiciliar de seus filhos**. Principalmente porque negam, a esses mesmos pais, a possibilidade de interferir na programação pedagógica da escola, alegando terem estes pouca escolaridade. Trata-se, na verdade, de viabilizar a sociedade dos especialistas, dos competentes -- tecnicamente falando.

Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia -- ou mesmo, na maioria das vezes, tenham tido pouco acesso e trânsito tiveram no campo da cultura elaborada --, parece que os pais têm, sim, conhecimentos suficientes. O que parece que não é considerado, principalmente, é sua ontologia expressa, isto é, sua condição de seres humanos. Diante disto, podem exercer uma cooperação e contribuir como um dos segmentos comunitários presentes naquele espaço cultural, na tomada de decisões a respeito do funcionamento da escola.

Aqui não parece ser tão fundamental um conhecimento pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos tem maior potencial interativo do que uma de 40 alunos. Também é capaz de entender que a falta de merenda -- mesmo sendo uma ação assistencial do Estado -- atrapalha o desempenho dos alunos no seu dia de

aula, e que a ausência de professor é prejudicial ao desenvolvimento do currículo escolar.

As condições de vida da população, fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, aponta que a solução é muito mais elaborada, quando se atenta para o fato de que este é um problema social, cuja solução definitiva escapa às medidas que se podem tomar apenas no âmbito da unidade escolar. É preciso deixar claro que acreditamos que a escola não apenas reproduz as condições da sociedade, mas também é componente propulsor de mudanças.

A importância da participação da comunidade na escola para a melhoria do ensino público está a indicar a necessidade dos movimentos populares e democráticos começarem a incluir medidas desse tipo em suas pautas de reivindicações, pressionando seus representantes no Congresso Nacional, por meio de sindicatos, partidos políticos e demais instituições e mecanismos de participação da sociedade civil. O caráter dessa participação, mais do que integração da escola com a família e a comunidade, precisa ser entendido como mecanismo que vá além da representação e garanta a participação política, criando condições efetivas de intervenção dos trabalhadores, cidadãos e usuários dos sistemas públicos de ensino. Essa ação participante tenderá a ser concebida como sendo feita de atos concretos de cidadania, na perspectiva da liberdade e não como dádiva de uma ou de outra escola frente aos seus usuários-cidadãos.

Um dos entraves para que isso ocorra reside na incompatibilidade existente entre modelos burocráticos e práticas democráticas. No nosso entendimento, não há democratização possível, ou mesmo gestão democrática da educação, que seja compatível com estruturas administrativas burocratizadas e verticalizadoras, características dos organismos públicos no Brasil, inclusive na área da educação.

Efetiva descentralização e autonomia para as unidades escolares são condições mínimas para a ampliação da perspectiva de participação democrática no cotidiano da escola. Como isso ainda não ocorre, os dirigentes escolares justificam a ausência da participação da comunidade na vida da escola, devido ao fato de as pessoas serem "desinteressadas", "comodistas", "passivas", "conformistas", "apáticas", "desesperançadas", e "insipientes".

Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente nas mais variadas formas na maioria das instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldades em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação e a importância desta para o estabelecimento de uma vida mais democrática e justa.

A mudança deste quadro social jamais acontecerá unilateralmente. É preciso, pois, que a escola seja aberta à comunidade e que aceite a parceria dos usuários, admitindo-os como sujeitos do processo. Não esperamos que o Estado, na forma como está organizado burocraticamente -- mesmo quando gerenciado por parcela significativa do conjunto dos trabalhadores -- crie naturalmente mecanismos de participação efetiva. Em contrapartida, acreditamos que a comunidade organizada -- por exemplo, na forma de APM -- possa conquistar espaços democráticos no poder constituído, ainda que este seja burocrático, reinventando-o na sua prática democrática cotidiana.

No entanto, a experiência histórica já demonstrou suficientemente que o modelo atual, centralizado, burocrático, mutilador do trabalho dos professores em sala de aula e isolado do conjunto das forças que atuam na sociedade, vem aniquilando o caráter democrático e popular da educação pública no Brasil. O relato da presente vivência no Estado de São Paulo exemplifica bem o fato.

A concretização, no mais curto período de tempo, da idéia de participação de todos os segmentos que compõem a escola na sua administração, poderá criar condições mais efetivas de controle público sobre as orientações do Estado em suas políticas educacionais.

A participação democrática de pais, alunos, professores e funcionários na gestão da escola poderá constituir um caminho real de melhoria da qualidade de ensino, se ela for concebida, no plano concreto, como estratégia capaz de alterar práticas pedagógicas conservadoras. Não há canal institucional que venha a ser criado no sistema público de ensino que, por si só, transforme a qualidade da educação pública, se não estiver pressuposta a possibilidade de redefinição, e se não existir uma vontade coletiva que queira transformar a existência da prática pedagógica concreta.

A participação democrática da comunidade escolar deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não sua reiteração. Esse é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares precisa estar acompanhada de uma nova proposta pedagógica, que a exige. Se as comunidades escolares não estiverem predispostas a essa mudança, a participação e a melhoria da qualidade de ensino serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

Esta vivência na Escola de Barão Geraldo deixou claro que a ação, não só dos pais, mas principalmente dos professores, torna-se fundamental. A sua organização e o seu compromisso com a escola pública poderão criar condições para uma ampla reformulação da prática escolar, em busca de um novo projeto pedagógico. Se o almejado estiver calcado numa concepção genuinamente democrática do processo educativo, ele pressuporá a ampliação da ação participante para se tornar factível e real. Desta forma, poderá ser construído, a partir de um projeto coletivo, que não será mais gestado sem a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, pais, professores, funcionários e demais forças sociais que atuam no espaço escolar.

O conjunto de destaques e interpretações desenvolvidas neste trabalho indica que se torna necessário constituir um espaço público de participação, que não só envolva o sistema escolar, mas certamente o ultrapasse. Pois a luta pela democracia opera num amplo quadro de condições desfavoráveis à sua

implantação. No nosso entendimento, as condições atuais obstaculizam um processo participativo nas instâncias educacionais, principalmente pelo desencanto dos professores com as medidas adotadas pelo governo.

A participação democrática de todos na escola apresenta-se como mais um desafio para a construção das novas relações sociais, constituindo um espaço público de decisão e de discussão não tutelado pelo Estado. Com certeza este Estado que, na atualidade, vem se ideologizando como "Estado Mínimo", não deseja, nem cederá docilmente, a abertura de espaços democráticos na sociedade que, mais do que nunca, pretende controlar e reproduzir as condições de opressão cultural, segundo seus interesses de classe.

É preciso, assim, ousar lutar por um novo projeto que estamos delineando e construí-lo ao lado de uma trajetória já iniciada. Trata-se do processo de democratização da sociedade e de ruptura dos mecanismos e das armadilhas da dominação política, tradicionalmente originados no âmbito do Estado.

Neste sentido, acreditamos que

"apesar das sérias limitações no espaço da escola, **é possível trabalhar para promover relações participativas** de poder e a formação de um saber crítico e articulado com as necessidades objetivas das classes populares" (FLEURI, 1990:).

APÊNDICE 1 - UNIVERSIDADES VÃO AJUDAR A MELHORAR O ENSINO BÁSICO

O jornal Correio Popular de Campinas publicou na edição do dia 09 de outubro de 1984 a manchete: **UNIVERSIDADES VÃO AJUDAR A MELHORAR O ENSINO BÁSICO**, seguido do texto: "Através, da realização de convênios entre as escolas de primeiro e segundo graus da rede estadual e das universidades públicas, o secretário estadual de educação, Paulo Renato de Souza, pretende melhorar a qualidade do ensino. Para tanto, uma experiência será iniciada ainda este ano na escola de Barão Geraldo com o auxílio de professores e alunos de pós-graduação da Unicamp. Para o secretário Paulo Renato, "é intenção do Governo do Estado que a Universidade se abra à população e o caminho mais óbvio é através da rede de ensino de 1º e 2º graus". A idéia surgiu da própria Associação de Pais e Mestres da escola de Barão Geraldo que procurou o secretário de Educação do Estado para propor a participação da Unicamp na escola, argumentando que "é impossível, a dez quadras da Unicamp, existir uma escola com tão baixo nível de ensino". Embora o convênio não tenha ainda sido formalizado, ele foi celebrado ontem em uma reunião realizada na Unicamp, da qual participaram, além do secretário estadual de Educação, Paulo Renato de Souza, o diretor da Divisão Regional de Ensino, Octávio César Borghi, o reitor da Unicamp, José Aristodemo Pinotti, o diretor da faculdade de Educação daquela universidade, Pedro Laudinor George e João Palma, da Coordenadoria de Normas Pedagógicas. As experiências que serão feitas na escola de Barão Geraldo serão avaliadas e acompanhadas pela Divisão Regional de Ensino e se os resultados forem satisfatórios, novas experiências serão realizadas com as demais universidades públicas (USP, UNESP) no próximo ano e expandidas para todo o Estado em 1986. **Programas Conjuntos** - O convênio para a melhoria do nível de ensino que será firmado entre a secretaria de Educação de Estado através da Unicamp e a escola de Barão Geraldo visa à integração entre alunos e professores dos dois estabelecimentos de ensino. Segundo o secretário, Paulo Renato de Souza, os alunos de 1º e 2º graus poderiam, como exemplo, utilizar os laboratórios da universidade. Ao mesmo tempo, os

professores da Unicamp poderão dar cursos e seminários para os professores da escola de Barão Geraldo, que poderão contar ainda com o auxílio dos alunos de pós-graduação da universidade. Para as cidades que não contam com universidades públicas, o secretário de Educação pretende treinar um grupo de professores, que, durante os período de férias realizarão cursos de aperfeiçoamento para os professores daquelas localidades. A maior intenção da secretaria, para Paulo Renato de Souza, é além de melhorar a qualidade e o nível do ensino, evitar a evasão dos alunos, por repetência, que no primeiro grau varia entre 25 a 30%.)

(Correio Popular - Campinas, 9 De Outubro De 1984).

APÊNDICE 2 - SECRETARIA E UNICAMP REALIZAM EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM ESCOLA

O secretário de Educação do Estado, Paulo Renato Costa Souza, assinou ontem um convênio com a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) para a realização de experiências pedagógicas na Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende. Outros convênios serão assinados com a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de elevar o nível do ensino de 1º e 2º graus. A EEPSG Barão Geraldo, localizada próxima ao campus da Unicamp, servirá como experiência piloto e as pesquisas a serem ali desenvolvidas abordarão desde o conteúdo programático das disciplinas até possíveis reformulações curriculares. Os resultados desse trabalho poderão ser estendidos às cinco mil escolas do Estado. Uma das propostas da Secretaria de Educação, a nível de conteúdo, é a de que as escolas estaduais se concentrem mais no ensino das disciplinas básicas como Português, Matemática, História, Geografia e Ciências sugerindo que as demais sejam incorporadas às básicas correlatas.

(Folha de São Paulo - terça-feira, 09 de outubro de 1984, Sucursal de Campinas).

APÊNDICE 3 - APM ATUANTE PERMITE QUE ESCOLA SEJA MODELO

A perspectiva de a Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende transforma-se em modelo pedagógico para a reformulação do ensino na rede oficial do Estado - conforme convênio assinado segunda-feira entre a Secretaria da Educação do Estado e a Unicamp, para a realização de experiências pedagógicas - surgiu a partir da atuação da Associação de Pais e Mestres. Presidida por Luís Fernando Minasi, a atual diretoria da APM da escola não se limitou à atuação rotineira da entidade; questões administrativas e financeiras. Nesta escola, os pais resolveram participar diretamente das questões pedagógicas, visando a melhoria do nível. Entretanto, pouco tempo depois a APM esbarrou em dificuldades intransponível, como a falta de disponibilidade dos professores horistas que não podem participar de reuniões para a reflexão pedagógica. Além disso, não contavam com uma orientadora pedagógica que os ajudasse a repensar o conteúdo e a forma de repassá-lo aos alunos. Elaboraram um projeto pedagógico onde os pesquisadores da Unicamp pudessem colaborar com as reformulações desejadas, que começam por uma mudança drástica na filosofia de ensino da escola. Este projeto foi encampado pelo secretário de Educação, Paulo Renato Costa Souza, que viu ali a oportunidade de uma experiência piloto para o Estado. O projeto é muito amplo e variado, abrangendo desde as reformulações pedagógicas às sociais. Cria também um programa cultural, esportivo, sanitário e político para os setecentos alunos que ali estudam. A primeira grande modificação atendida pelo secretário de Educação é a transformação dos professores horistas da escola em professores permanentes, já em 1985, numa experiência inédita no Estado. Esta experiência deverá depois ser transplantada, com as modificações que se fizerem necessárias, às cinco mil escolas da rede oficial do Estado.

(Folha de São Paulo - 10 de outubro de 1984, Sucursal de Campinas)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação)* In: Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- ARROYO, Miguel G. *Operários e Educadores se Identificam: que rumos tomará a educação?* Educação e Sociedade, São Paulo, v. 2 n.5, p. 5 - 23, jan. 1980.
- ARROYO, Miguel G. (org.) *Da escola carente à escola possível*. São Paulo, Edições Loyola, 1986.
- AVANCINE, Sérgio. *Daqui ninguém nos tira : mães na gestão colegiada da escola pública*. São Paulo, 1990. Dissertação de Mestrado. Puc-SP
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. *L' école Capitaliste en France*. Paris, Maspero, 1971.
- BERGER, Manfredo. *Educação e Dependência*. Porto Alegre, Difel, 1976
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, J.C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues(org). *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977
- CARVALHO, Célia P. de. *Ensino Noturno - realidade e ilusão*. 4ª ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986

- CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia : o discurso competente e outras falas**. 4ªed. São Paulo, Cortez, 1989.
- DAMACENO, Alberto e alli. **A Educação como Ato Político Partidário**. São Paulo, Cortez, 1988.
- DEMO, Pedro. **Participação é Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- _____. **Pobreza Política**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
- DOLLE, Jean-Marie. **Para Compreender Jean Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- FLEURI, Reinaldo M. **Educar Para Quê? Contra o Autoritarismo da Relação Pedagógica na Escola**. 4ª ed. São Paulo, Cortez/Uberlândia-editora da UFU. 1990.
- FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **O Partido como Educador-Educando**, in : *A Educação como Ato Político Partidário*, São Paulo, Cortez editora, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Educação: O Sonho Possível**, in : *O Educador : Vida e Morte*, Rio de Janeiro, Graal, 3ª edição, 1983a.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983b.
- _____. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.
- _____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

- _____, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. **PEDAGOGIA: diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez, 1985.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- _____. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo**. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 1º de fevereiro de 1989.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 4ªed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.
- _____. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Associação de Pais e Mestres**, in: *A Educação como Ato Político Partidário*, São Paulo, Cortez editora, 1988
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1980.
- _____. **Educação e Compromisso**. Campinas, Papirus, 1985.
- _____. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis, Vozes, 1990.
- _____. **Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical : Subsídios** .São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1983.

- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- GRAMSCI, Antônio. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- _____. *Os Intelectuais e a organização da Cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1980.
- GUATARRI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. 2ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- LOBROT, Michel. *A favor ou contra a autoridade*. Rio de Janeiro, F. Alves Editora, 1977.
- MAQUIAVEL. *O Príncipe*. Rio de Janeiro, Vecchi, 1946.
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*, in: *Obras Escolhidas*, São Paulo, Alfa-Ômega, 1977. (3º volume)
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º Grau; da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981.
- OLIVEIRA, Miguel Darcy de e Oliveira, Rosiska Darcy de. *A Vida na Escola e a Escola na Vida*. Petrópolis, Vozes, 1984.
- PARANHOS, Adalberto. *Dialética da Dominação; dominação ideológica e consciência de classe*. Campinas, Papirus, 1984.
- Pistrak. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. e Apresentação de Maurício Tragtemberg. São Paulo, Brasiliense, 1981. O original é de 1924.

- RODRIGUES, Neidson. *Lições do Príncipe e Outras Lições*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- _____. *Por Uma Nova Escola; o transitório e o permanente na educação*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- SANDER, Beno. *Consenso e Conflito*. São Paulo, Pioneira, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SNYDERS, Georges. *Escola, Classes e Luta de Classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- TRATANBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo, ática, 1974. (Col. Ensaio, 9).
- _____. *Administração, Poder e Ideologia*. São Paulo, Moraes, 1980.
- _____. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.
- _____. *Relação de Poder na Escola*. Educação e Sociedade. São Paulo, n. 20, jan. a abr. 1985.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- ZIZEK, S. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- WEFFORT, Francisco C. *Por que Democracia?* São Paulo, Brasiliense, 1984.