

ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA

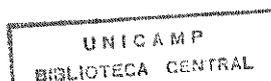
ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA: REALIDADE OU MITO ?

UM ESTUDO DE CASO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

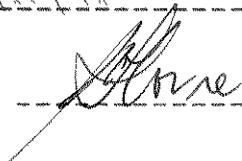
1991



ROSA LYDIA TEIXEIRA CORRÊA

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosa Lydia Teixeira Corrêa e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 11/11/91

Assinatura: 

ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA: REALIDADE OU MITO ?

UM ESTUDO DE CASO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

AC. 9114673

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Lourdes Manzini Covre.

COMISSÃO JULGADORA

A. Cavalcanti

Alonso

Fernando L. Pires Motta

A meus pais, Manoel e Raimunda que, dadas as circunstâncias de vida tão pouco estiveram na escola, mas muito fizeram para que eu a ela tivesse acesso. O meu reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em especial a professora Maria de Lourdes Manzini Covre, por ter acreditado na possibilidade de realização deste estudo e pela sempre disponibilidade na sua orientação.

A Universidade Federal do Pará através da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela ajuda financeira à realização do curso de mestrado.

Aos meus pais e irmãos que, mesmo tendo-os privado da minha companhia nestes últimos anos, mesmo à distância, jamais faltaram com o apoio e incentivo.

A amiga Rosa Fátima pela atenção nas instruções de uso do computador, sem o que essa impressão não teria sido possível e, antes que tudo, pela sempre disponibilidade à discussão de questões da educação que muito contribuíram para o avanço deste estudo.

A amiga Margarita Maria, pelo estímulo e incentivo à persistência.

A amiga Jucineide hoje distante, mas que um dia me incentivou ao início desta trajetória.

As diretoras, professores, alunos, funcionários e pais das escolas onde a pesquisa foi realizada, o meu agradecimento pela

disponibilidade, atenção e cordialidade com que dispuseram das informações para este estudo.

Às sempre muito amáveis Nadir, Claudinha, Wanda, D. Maria e Marina, pela colaboração nas solicitações de ordem burocrática.

A todos que, de uma forma ou de outra, deram sua colaboração, incentivo e estímulo à realização deste estudo.

RESUMO

O conteúdo deste estudo resulta de uma pesquisa realizada em duas escolas da rede de ensino público de Campinas. O objetivo foi realizar a verificação e análise da Administração Escolar face as perspectivas de democratizantes colocadas atualmente pela sociedade brasileira e, conseqüentemente, pela tendência crescente à reivindicação de uma forma coletiva de gestão da educação e da escola. Sem descurar da possibilidade de manifestação de uma forma de gestão tecnocrática da educação.

A proposta de administração participativa parece tender-se a ampliar-se tanto no campo teórico quanto prático daqueles que estudam, discutem, enfim, lidam com a gestão da educação pública em especial.

O estudo buscou partir da realização de entrevistas com as diretoras, alunos, professores, funcionários e pais envolvidos nas escolas, para analisar as relações das diretoras com as representações existentes nas escolas (Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar) e assim responder ou não às perspectivas democratizantes que estão sendo postas para a administração da educação, e, particularmente, para a administração escolar.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1 | |
| Administração Participativa: Realidade ou Mito? | 9 |
| 1.1. Situando a Participação | 9 |
| 1.2. Participação e Educação | 15 |
| 1.3. Participação e Administração Escolar | 20 |
| 1.4. Participação Democrática na Gestão Escolar: da perspectiva dos entrevistados | 22 |
| 1.5. Existe um Processo de Gestão Democrático- Participativa? | 29 |
| 1.6. Administração Participativa na Escola Estadual | 31 |
| 1.7. Administração Participativa na Escola Municipal | 53 |
| CAPÍTULO 2 | |
| Autoritarismo na Administração Escolar: Um Aspecto Sobresalente | 66 |
| 2.1. Um Aspecto da Sociedade Brasileira: O autoritarismo | 67 |
| 2.2. Autoritarismo, Educação e Administração Esco- lar | 74 |
| 2.3. Algumas Manifestações Autoritárias Encontradas na Administrações das Escolas Pesquisadas | 79 |

CAPÍTULO 3

Conflitos e Desacertos no Quotidiano Escolar:

a Administração em Questão

99

CONCLUSÃO

114

ANEXO I -Projeto Pedagógico da Escola Municipal

119

ANEXO II -Registros do Livro Negro

135

ANEXO III -Jornal da Secretaria Municipal da Educação

I Congresso Municipal de Educação

144

ANEXO IV -Comunicado de Suspensão

146

ANEXO V -Roteiros de Entrevista

148

BIBLIOGRAFIA

159

INTRODUÇÃO

Este estudo contém dados de uma pesquisa (estudo de caso), realizada em duas escolas da rede de ensino público Municipal e Estadual na periferia de Campinas. Teve como objeto de investigação suas administrações. Para tal foram levantadas questões em torno dessas administrações no limite daquilo que comporta mais de perto seu universo de relações, quais sejam, professores, alunos, funcionários e diretores. O objetivo foi refletir sobre a administração escolar daquelas escolas sem perder de vista, a administração escolar como um todo. Tratei de verificar como aquelas administrações encontravam-se face as perspectivas de democratização das relações sociais mais amplas. Nesse sentido, uma das discussões em torno da administração da educação tem sido colocada na sua perspectiva democratizante principalmente a partir de uma maior e mais dinâmica integração entre segmentos escolares e extra-escolares(*), através de um processo participativo a nível de gestão escolar. Por outro lado, não se pôde deixar de considerar que a administração escolar tende a ser marcada pela forte influência tecnocrática que caracterizou a educação brasileira nos últimos vinte anos. Essa

*.Entendo por segmentos escolares, professores, alunos, funcionários e diretores. Por segmentos extra-escolares, pais e pessoas do bairro no qual a escola está localizada.

influência tende a ser relacionada a um perfil autoritário. Assim, de um lado parece ganhar terreno a proposta de um perfil de democratização das relações administrativas a nível de educação e de outro parece existir um perfil mais definido em termos tecnocráticos. Face a essas colocações, algumas questões foram colocadas: em que limites cabe falar de democratização e tecnocratização das relações administrativas no interior da escola? Nesse sentido, seria possível falar de limites? Ou até que ponto tenderia a haver uma espécie de alternância entre autoritarismo e democratização?

Colocadas as questões nesses termos, uma abertura maior para a realidade das administrações das escolas pesquisadas, fez-se necessário para que pudesse "abstrair", dessas realidades, que fazem parte da realidade escolar, o maior número de informações possíveis. Assim, foram realizadas entrevistas com pais, alunos, professores, e diretores. Observações também foram procedidas visando complementar informações obtidas nas entrevistas e acrescentar dados à pesquisa. A participação foi a categoria explorada nas entrevistas. A observação foi procedida atentando para a ação da administração, comportamento dos grupos em relação a ela, durante as reuniões ou fora delas, bem como o comportamento da direção em relação a comunidade escolar e extra-escolar. Consultas e análises a livros de ocorrências, atas, regimentos, também foram procedidas.

Alternar entrevistas e observações me permitiu não só maior interação com os grupos, que sabiam dos meus propósitos

parcialmente, como buscar através dessas relações elementos complementares para comparação e análise.

O tempo de permanência nas escolas variou de duas a quatro horas diárias, no período de fevereiro a junho de 1990. Esse tempo foi distribuído em dois períodos (manhã e tarde) alternados entre as duas escolas. A permanência nas escolas durante esse período, me permitiu verificar que cada escola tem sua própria dinâmica, sua própria vida. Por isso, seria ingenuidade pensar encontrar duas administrações iguais. Suas administrações existem como um fato concreto, definido. Apesar de suas ações não estarem imune às normatividades do controle estatal ou municipal. Estas, parecem não as determinarem na sua totalidade. Cada escola parece ser um espaço de relações peculiares e de constante construção social. Embora evidentemente de modo diferenciado, cada uma parece também incorporar vários processos sociais: a divisão social do trabalho (que toma características diferenciadas quando as circunstâncias determinam), a relativa reprodução das relações sociais, a produção, transformação e veiculação de conhecimentos, a resistência e a luta contra certas arbitrariedades do poder estabelecido (1). "A escola é um local de lutas, o teatro onde se defrontam forças contraditórias"(2). A vida escolar, caracterizada por determinadas relações interativas, parece traduzir de modo bastante peculiar as contradições das relações

1. Ver nesse sentido, Ezpelata, J. Pesquisa Participante, p.58
2. Snyders, G. Escola, Classe e Luta de Classe, p.105.

sociais. O dinamismo dessas relações, demonstra a mutabilidade, traduzida através da permanente construção das relações em função de determinadas circunstâncias e interesses dos diversos agentes que aí interagem. "A instituição escolar não está povoada de fantasmas inconscientes, não é apenas a máscara dos mecanismos sociológicos, mas também tem sua vida própria"(3).

Por ser um espaço de relações contraditórias, a escola é também um lugar de conflitos, de embates, dada a diversidade de interesses específicos que demandam as relações escolares. Nesse espaço, tende-se de um lado, a reivindicar para o diretor iniciativas de realizações, de promoção das relações democráticas, por exemplo, no interior da escola. Pensando em termos de poder, parece tender a ser a atribuição do poder, pelas pessoas escolares, ao sujeito hierárquico e legalmente constituído. O que parece tender também, à reivindicação, à centralização das decisões por essas pessoas à administração. Assim sendo, o diretor parece fazer uso dessas reivindicações não só quando decide e informa acerca das decisões tomadas, mas quando decide e "permite" um "referendum" às suas decisões. Em assim manifestando-se, o diretor parece propender a um comportamento autoritário.

De outro lado, a aparente reivindicação ao uso do poder hierárquico para o diretor, pelas pessoas tende a confrontar-se

3. idem, p. 110.

com ambiguidade de sua contestação por essas mesmas pessoas quando o diretor parece tender ao exercício de decisões centralizadas e ações autoritárias. Assim, tende a afigurar-se um quadro no qual, segmentos escolares, ao mesmo tempo em que parecem depositar expectativas no diretor, parecem também tê-las ao mesmo tempo fluídas quando o fazer do diretor parece adquirir características autoritárias. Assim, o conflito parece despontar como consequência de uma espécie de comportamento ambivalente dos grupos a partir do que esperam da administração. Objetivamente, o conflito, parece representar o momento síntese das contradições das relações escolares.

Assim, a distribuição dos capítulos, que compõem este estudo foi realizada levando em consideração as questões colocadas quando buscou-se elementos empíricos que dessem, por ora, concretamente, resposta sobre o comportamento administrativo escolar, ainda que de forma localizada. Qual seja: até que ponto a administração escolar tende a comportar uma dimensão tecnoburocrática ou democrático-participativa? Assim pensando o primeiro capítulo comporta um espécie de questionamento ao suposto caráter democrático-participativo daquelas administrações.

Nesse sentido, as colocações em torno da existência ou não daquele caráter, desenvolvem-se a partir de depoimentos de pessoas envolvidas no trabalho escolar. Os depoimentos utilizados na discussão no interior deste estudo, foram citados literalmente.

Em sentido mais amplo a participação tem sido preocupação de alguns estudiosos no Brasil. Assim, tem-se buscado encontrar algumas explicações teóricas para o fenômeno participativo em sociedades capitalistas "subdesenvolvidas" como o Brasil. Essas explicações partem de diferentes pontos de vista para buscar explicar esse fenômeno.

Assim, para uma introdução à questão da participação na administração escolar, realizo, a princípio, uma introdução, o repassar de algumas teorias que tratam de explicar a participação a nível mais amplo e, em seguida, de modo mais restrito, a educação e administração da educação.

As colocações em torno da existência ou não de um caráter participativo à administração escolar desenvolvem-se, a partir de depoimentos das pessoas envolvidas no trabalho escolar.

Com a crescente tendência à democratização das relações sociais no Brasil, têm-se reivindicado cada vez mais a dimensão democrática também para o nível das relações educativas escolares, principalmente para a gestão escolar.

A participação social no Brasil se não é uma consequência do tipo de capitalismo (capitalismo monopolista) implantado no Brasil após o movimento de 64, parece ser um fenômeno que alcançou seu vigor no bojo desse tipo de capitalismo e ideologia que marcou a sua expansão a partir de então.

Ainda tentando responder a questão do comportamento administrativo escolar, o segundo capítulo trata de interpretações em torno de algumas variações que pareceram autoritárias no interior da gestão das escolas. Essas variações dizem respeito à maneira como a administração trata num primeiro momento as questões disciplinares, posteriormente da sua aparente relação com o conselho escolar, bem como a visão que a direção daquelas escolas demonstra ter acerca das classes populares.

Assim, parece importante considerar que a compreensão do autoritarismo no interior das relações escolares só pode dar-se mediante a explicação a partir de um contexto mais geral. O do autoritarismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, o segundo capítulo trata também de realizar um breve peripase pelo autoritarismo no Brasil. Diferentes interpretações parecem reforçar a tese do caráter dessa sociedade como marcadamente autoritária. Elas partem de pontos de vista relacionados às condições históricas, políticas e culturais, buscando por essas vias entender o autoritarismo manifestado sob diferentes maneiras na sociedade brasileira.

A intenção da organização didática desses capítulos deu-se em razão de se pretender mostrar uma tendência mais prêemente sem pretender deixar de mostrar também que os espaços que denotam contradições, podem tender a ser uma manifestação que parece colocar-se contrária a uma tendência mais autoritária, e que parece tentar conquistar espaço. Os conflitos que parecem

manifestarem-se no interior da escola ainda que incipientes, tendem a ser entendidos como momentos que sintetizam de modo bastante peculiar as contradições que demandam as relações escolares. Os conflitos parecem consubstanciar resultados daquilo que, em grande medida, espera-se que a administração seja o que tende a não ser. Nesse sentido me pareceu importante uma breve abordagem do "dever ser" no sentido, colocado por Agnes Heller em "O Cotidiano e a História". Isso consubstancia o terceiro capítulo.

As falas das pessoas entrevistadas foram consideradas relevantes para esta reflexão, justamente pelo fato de acreditar que "a palavra não é apenas um sistema sonoro, uma montagem neurológica, ela representa um elemento constitutivo da realidade humana" (4), e que "a linguagem traz dominação, precisão decisão; a um tempo traz consciência e conhecimento. O nome cria o objeto" (5).

Por fim, a composição do trabalho no seu conjunto resulta do entendimento de um sujeito acerca de uma particularidade estudada (no caso, as administrações das escolas) e de um modo particular de ler os acontecimentos colocados através das falas das pessoas envolvidas naquelas relações escolares. Assim, a preocupação não foi a de relacionar a fala à teoria, mas argumentar e sustentar pontos de vista que me pareceram evidências ante o teor que os dados tenderam a colocar.

4. Gusdorf, G. A Fala, p.37

5. idem.

CAPÍTULO 1

ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA: REALIDADE OU MITO ?

O objetivo deste capítulo é mostrar em primeiro lugar que a idéia de participação na gestão escolar no sentido referido pelas pessoas entrevistadas, acha-se permeada pelo seu fazer, ou seja, tende a existir uma relação entre o que entendem por participação e o exercício participativo que realizam. Em segundo lugar, analisa até que ponto a participação na gestão escolar, pode ser considerada uma realidade ou apenas um mito em função do tipo de participação que realizam.

Em princípio, cabe algumas considerações em torno de questões às quais alguns analistas vinculam a participação social. No ensejo, um contributo à melhor compreensão do fenômeno participativo a nível de educação.

1.1. Situando a Participação.

Diferentes interpretações têm sido dadas ao fenômeno participativo em sociedades capitalistas "subdesenvolvidas".

No enfoque da teoria da marginalidade por exemplo, a participação social é entendida como resultado da própria

marginalidade a que estão submetidos os povos do chamado terceiro mundo. A participação deriva da necessidade de integração de grupos considerados marginais nos setores avançados da sociedade. Esses setores são aqueles particularmente "privilegiados" pelo processo de urbanização e industrialização. Segundo essa teoria, esse processo também acarretou a desvinculação desses grupos do consumo de bens materiais produzidos pela sociedade moderna(1).

Por outro lado, embora Cardoso (2) concorde em algumas passagens com a teoria da marginalidade, contesta, entretanto, seu principal ponto de sustentação. Qual seja, o de pensar a marginalidade como causa da participação social.

É preciso, diz ele, em primeiro lugar ter-se uma maior compreensão acerca do que é marginalidade. Tal compreensão permite por oposição se compreender melhor a idéia de participação. Para ele, essa é uma questão. A outra refere-se à natureza das sociedades subdesenvolvidas que, dadas suas condições específicas impedem pensar a participação como resultado concensual das relações entre grupos. Isso é ideológico e sem significado científico. Nesse aspecto, encontra a limitação da teoria.

1. Ver nesse sentido, Quijano, A. Notas Sobre el concepto de marginalidade.

2. Cardoso, F.H. O Modelo Político Brasileiro, especialmente o cap. III.

No entendimento desse autor, a questão da participação deve ser vista no âmbito da dominação. Assim, "em sentido histórico cultural a participação não se dá por intermédio de um grupo de pessoas -uma camada da população que se beneficia de parte dos frutos da sociedade, senão que se dá sob um modelo distinto"(...) "a participação não pode ser concebida como se fosse um estado, oposto ao da marginalidade, em que todos os atributos são em princípio, positivamente para toda classe ou grupo: mais salário, mais poder, mais liberdade, mais autonomia. Ao contrário, para que a idéia de participação não se limite a uma afirmação valorativa, deve indicar que grupos, setores ou classes são capazes, num momento dado de mobilizar os setores socialmente dominados para que estes tratem de obter seus objetivos sociais"(3).

Outra interpretação é a que considera a participação social como decorrente da divisão e distribuição social da força de trabalho na estrutura produtiva (4). Em última instância a causa da participação é proporcionada pela estrutura de produção.

Essas interpretações não parecem ter sido suficientes para explicar as causas do fenômeno participativo. Daí que, no quadro da dinâmica maior da sociedade, do seu modo de produção, das formas de relações que esse modo produção fomenta

3. Cardoso, F.H. O Modelo Político Brasileiro, p.183.

4. Almeida, M.H.T. O Sindicato no Brasil: novos problemas, velhas estruturas, in Debate e Crítica, no. 6, 1975.

e, principalmente, em função dos movimentos gerados pelas contradições da sociedade desigual, a participação social, foi pensada em função do caráter de classe. "Conforme a classe social temos uma forma de manifestação das contradições sociais e elas se expressam através de diferentes formas de lutas que irão caracterizar movimentos sociais distintos"(5).

Avançando na discussão Sader (6), por outro lado, mostra, analisando as relações internas aos movimentos sociais, chamados por ele de sujeitos coletivos, que: "dificilmente podem ser explicados pela exposição das condições dadas, decorrentes do sistema social: os padrões de acumulação capitalista, o desenvolvimento urbano (ou sua crise) a forma de Estado"(7). Assim como a relação dos movimentos sociais à situação de classe. Apesar de considerar que não se deva deixar de "abandonar a conceituação marxista da existência "objetivamente dada" das classes sociais, sem o que pode-se não entender o seu significado"(8). O estudo das relações internas aos movimentos sociais, permitiu-lhe concluir que: "a constituição dos movimentos sociais implica uma forma particular de elaboração das condições dadas na esfera da produção (elaboração mental enquanto forma de percebê-la, mas também elaboração prática

5. Gohn, M. da G. A Força da Periferia, p. 49.

6. Sader, E. Quando Novos Personagens Entram em Cena. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

7. idem, p.38.

8. idem, ibidem, p.p. 46-7

enquanto transformação da existência). Nesse sentido, os movimentos sociais operam cortes e combinações de classe, configurando os cruzamentos que não estavam dados previamente"(9). Diz, concluindo o seu estudo, que os movimentos "trouxeram novas modalidades de elaboração das condições de vida das classes populares e de expressão social"(10). Isto permite "falar de uma nova configuração de classe"(11). E ainda, "a diversidade das condições que caracteriza cada movimento em particular é que torna difícil pensar num padrão homogêneo, ou num modelo, que os representaria e que servisse de paradigma do imaginário dessas classes populares(12).

Motta parece partilhar da idéia de que a participação no seio do modo de produção capitalista avançado, representa uma forma de prevenir e contornar possíveis conflitos decorrentes das contradições geradas por esse modo de produção, visando garantir sua sobrevivência. "A participação, diz ele, surge dessa forma como meio por excelência do trato com o conflito" (13). Contudo, considera em outras palavras, que não se pode desprezar a idéia de que a participação representa também uma constatação de que "a classe operária avança na formulação de uma nova ideologia, que inclui a tomada de consciência de que tem em suas mãos uma capacidade potencial de controlar o trabalho alienado, o que em

9. idem. p.48.

10. ibidem, p.311.

11. idem, p. 311.

12. idem, p.312

13. Motta, F.C.P. Participação e Co-gestão: novas formas de
← administração, p.11

última instância implica a capacidade de controlar o seu próprio destino. A participação dessa forma, não é, e não pode ser vista como apenas uma artimanha manipulativa dos capitalistas e altos burocratas. Sem dúvida ela também o é, mas o seu outro lado não é menos importante. Ela é uma conquista é uma arma dos trabalhadores" (14).

Pode-se dizer que o aceno à participação social no Brasil teve maior efervescência após a chamada abertura política, que parece ter possibilitado novas formas de organização participativa. O afloramento dessas organizações, pode-se dizer, fez-se mediante as imposições do capitalismo monopolista à maioria da população. A participação, via organizações populares parece representar uma manifestação de caráter diferenciado daquele proposto no bojo do capitalismo monopolista na sua forma de Estado intervencionista através do planejamento. Cujas características foi a de pretender, pela via do planejamento, contemplar as aspirações populares naquilo que dissesse respeito ao atendimento de suas necessidades básicas. A participação está no bojo da ideologia dessa forma de Estado Intervencionista (ideologia pós-liberal), como mecanismo de reivindicação de direitos por parte da população mais ampla (15).

14. idem, p. 15

15. Ver nesse sentido os estudos de Covre, M.L.M. A Fala dos Homens: análise do pensamento tecnocrático, 1964.1982, São Paulo, Brasiliense, 1982. Da mesma autora, Capital Minopolista no Brasil (uma abordagem social), São Paulo, Garilli Gráfica Editora, Ltda., 1989.

1.2. Participação e Educação

No âmbito da educação, do ensino público em particular, a participação tem sido entendida, de um lado como um mecanismo de articulação de segmentos educacionais, objetivados na relação escola/comunidade com o intuito de encontrar formas de "ajustar" o sistema educacional público aos interesses da demanda escolar, substancialmente representada pelas chamadas classes populares(16).

Esse enfoque pleiteia a participação como instrumento de luta para a transformação das estruturas educacionais, cujo percalço pode ser encontrado na pesquisa participante. Isto porque a transformação requer como ponto de partida que se proceda ao conhecimento das condições de vida e interesses dos grupos populares(17). A participação na educação é vista sob uma perspectiva socializante.

16. Ver nesse sentido os estudos de Paulo Freire, Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido, ver também, Gadotti M. Educação e Compromisso e, em conjunto com Freire e Sérgio Guimarães, Pedagogia: Diálogo e Conflito (dados editoriais ver bibliografia).

15. Carlos Rodrigues Brandão no prefácio do livro Pesquisa Participante, define essa forma de pesquisa como "uma modalidade nova de conhecimento coletivo do modo das condições de vida de pessoas, grupos e classes populares". Para ele uma forma de conhecimento coletivo a partir de um trabalho que recria de dentro para fora, formas concretas desses agentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos do seu saber (1988, p.10). Essa definição é completada mais adiante, onde diz ser tanto a pesquisa social, como a ação educativa, uma forma de conhecer a realidade para poder transformá-la (p.17).

De outro lado, Neidson Rodrigues numa perspectiva que pode ser considerada como neo-liberalizante, encara a participação na educação como uma forma de rompimento com os canais burocráticos e autoritários. O caminho são os colegiados. Assim, "uma vez organizado o colegiado como instrumento de democratização das decisões é necessário rever as práticas pedagógicas das escolas para que, além de incorporar as experiências dos educandos no processo educativo, possa conduzi-los a níveis mais elevados de compreensão da realidade vivida"(18).

Fazendo uma análise da administração participativa da educação, Roberto Ballalai considera três aspectos: o que refere-se a administração participativa, a pesquisa participativa e os relacionados às tentativas de educação participativa. Os três, segundo ele, colocam a participação como uma tentativa democratizante, atentando para o fato de que podem ser "autênticas ou simplesmente ideológicas"(19). Para ele, tanto a pesquisa participativa quanto a educação participativa devem estar respaldadas por uma postura administrativa semelhante. Do contrário, é incorrer no vazio.

Esse autor situa a participação na escola no âmbito do planejamento participativo. Ele considera que existe um distanciamento muito grande entre a postura administrativa atual,

18. Ver Neidson Rodrigues, *Por uma Nova Escola*, p.37

19. Ballalai, R. *Administração Participativa: Mito, Tabu ou Práxis?* Forum Educacional, p.p.38-9.

sua práxis e o processo participativo(20). A participação ganha espaço em função das transformações político-institucionais ensejadas com a abertura, colocando concomitantemente no bojo da educação a necessidade "de perspectivas socializantes de administração, sobretudo escolar, no sentido de se partir para um processo de "democratização" da escola, entendendo-se por isso também a mudança de certos mecanismos de escolha de dirigentes e de participação da comunidade no sentido amplo e no sentido restrito (comunidade escolar)"(21).

Apesar do autor em princípio assim manifestar sua idéia, mais adiante porém ele deixa entender que a participação torna-se uma prerrogativa desde que seja consequente de uma política participativa a nível macro. "Em realidade, diz ele, esse esforço de participação em nível de administração torna-se também superficial, na medida em que não atinge aspectos mais amplos e mais profundos que implicam os próprios objetivos da educação. Por isso, mais que do processo de organização da escola, a participação contaria no processo de planejamento de toda a ação educativa. O planejamento participativo seria pois o veículo para a democratização da educação com repercussões consequentes nos mecanismos administrativos que levariam a ele e dele resultariam. Não obstante as tentativas de planejamento participativo dentro da política educacional brasileira, não me parecem bem-sucedidas

28. Idem, p. 42.

21. Idem, p.44.

justamente por não estarem os aparelhos administrativos do país preparados para tal"(22).

Pedro Demo vê a participação na educação como consequência de uma política social, situando-a no contexto do planejamento participativo. Assim, " o planejamento participativo entende a possibilidade de formulação e de operacionalização de uma educação realmente condizente com as necessidades básicas da população está fortemente condicionada pela influência das bases, tanto na criação e condução dos programas, como na linha de controle e de avaliação. Essa linha liga-se ao desejo nacional de descentralização e de reencontro com as estruturas técnico-políticas e expressões populares na definição das necessidades educativas e culturais básicas"(23).

Entendo que as contradições expressas na conjuntura e objetivadas pela exclusão de grupos da produção capitalista em função do seu corolário mais marcante que é a estrutura de distribuição de renda, têm fomentado em grande medida organizações participativas populares. Essas organizações, dentro de seus quadros reivindicatórios, acabam pressionando por baixo o sistema escolar à redefinição de suas relações em seus níveis internos e externos.

Imagino que mesmo existindo o favorecimento político-

22. Idem, p.4

23. Demo, P. Educação Política e Política da Educação, p.22

institucional de condições democráticas à educação, e pensando a sua gestão a nível escolar como algo que deva depender da macro política educacional, embora não se possa ficar alheio às grandes diretrizes, é no mínimo insistir numa posição estrutural-funcional que supõe a dependência dos subsistemas às iniciativas hierarquizadas. Manter o liame institucional-legal é uma prerrogativa da qual a escola não pode fugir. Agora, vislumbrar uma perspectiva participativa de gestão escolar como consequente da macro-estrutura educacional, é tentar manter pela via da hierarquização, um forma de controle da gestão participativa da educação.

O quotidiano complexo e problemático, aquilo que concretamente traduz de modo geral o que é a realidade da escola pública, acaba exigindo uma espécie de auto-recomposição localizada no sentido de atendimento as necessidades da sua clientela. Razão porque, a meu ver, não ser possível a gestão escolar depender de iniciativas do estado ou do município, quando a escola pode criar as suas. Não se trata de prescindir do poder público, mesmo porque a escola pública deles depende para que a participação seja viabilizada, mas de realizar uma tentativa de busca de construção de identidade pela autonomia de realizar. Isso implica, de modo geral, na autonomia da escola enquanto instituição num contexto determinado.

Nesse sentido concordo com Azanha ao considerar a autonomia não como uma categoria indicativa de que a escola deva ficar isolada do Município ou do Estado. Ao contrário, é uma instituição, unidade da sociedade onde por exemplo, a escolha dos

dirigentes é feita por consenso interno da comunidade escolar, onde a direção tomada pela atividade escolar é decidida de maneira autônoma através de mecanismos criados internamente, o conselho de escola, por exemplo, que reúne pais, alunos, funcionários"(24).

1.3. Participação e Administração Escolar

Retorno à referência de Ballalai em relação ao divórcio existente entre a administração escolar e a práxis participativa. Para o autor isso ocorre em virtude da formação dos administradores escolares ainda achar-se centrada em "aspectos ligados a tomada de decisão, às funções de planejamento, de direção (organização, comando, coordenação), de controle, insistindo sobre os aspectos de eficiência e eficácia"(25).

A questão da dicotomia entre participação e administração escolar deve ser entendida a partir do desdobramento da conjuntura política. Num primeiro momento como consequência da política educacional do regime autoritário no contexto específico desse regime político. Posteriormente não se pode deixar de admitir que de modo geral a sociedade brasileira carece de exercício de relações democráticas e isso evidentemente afeta as relações relacionadas à educação.

24. Azanha, J. M. P. Educação e Alguns Escritos, p.143-5.
25. op. cit. p.42-3.

Na situação atual o suprimento gradual dessa dicotomia tende a ser realizado, justamente porque a democratização da gestão escolar vai-se colocando como uma necessidade provocada pelo que chamaria de pressão exterior, representada por fatores sociais, pela necessidade de acesso das camadas populares ao saber sistematizado, a falta de recursos materiais e humanos, bem como questões de ordem curricular.

Contudo, não se pode fugir de outra questão bastante relevante. Ela parece determinar em grande escala a performance administrativa, e está relacionada a opção política no sentido de responder a questão relativa ao serviço da administração: a quem serve? A que interesses?

Várias pesquisas têm fomentado a discussão da administração escolar a partir da sua concretude, principalmente visando destacar formas de participação no interior das administrações escolares e seus desdobramentos (26). O estudo de Fernandes por exemplo, "analisa o papel da prática administrativa na implantação da proposta de Célestin Freinet nas escolas públicas do Estado de São Paulo". A proposta freinetiana coloca uma perspectiva de administração escolar que manifesta-se como uma

26. Ver nesse sentido os estudos de Cação, M. I. "Administração da Escola Estadual: exercício solitário ou solidário? Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1989; Silva, J. C. F. "Orientações Participativas e Descentralizadoras - Uma (In) Viabilidade na Estrutura Administrativa no Ensino de 1o. Grau", Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1989; Neptune, J.B. "CEPEC -A Escola Cidadã", Dissertação de Mestrado, Faculdade de educação, UNICAMP, 1989.

forma cooperativa de contrapor-se aos princípios rígidos e hierárquicos de administração escolar (27).

Discutir teoricamente a administração escolar tem sido relevante. Mesmo porque sua problematização parece nunca ter sido tão fomentada. Mas, por outro lado, o que nos oferece a concretude da administração escolar? Essa questão me ocorre principalmente em relação a gestão participativa na escola. Esse capítulo, trata particularmente dessa questão. Os depoimentos dos entrevistados, nessa pesquisa, servem de suporte para o levante de algumas questões que a meu ver são reveladoras do que se faz em termos de participação na gestão escolar, especialmente das escolas públicas pesquisadas.

Nesse sentido, antes de tratar da participação na gestão escolar propriamente dita, considere importante o trato da participação na gestão escolar na forma do entendimento que os entrevistados têm a seu respeito.

1.4. Participação Democrática na Gestão Escolar: da Perspectiva dos Entrevistados.

Na fala dos entrevistados, tanto na escola estadual quanto

27. Ver Fernandes, A. V. M. "O Papel da Prática Administrativa na Implantação de Propostas Pedagógicas não Autoritárias nas Escolas Públicas: Em Relevância Célestin Freinet", Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1990.

na municipal, a participação na gestão escolar aparece em três sentidos distintos. O primeiro deles é bastante generalizado. Então vejamos:

"Participação é por um lado poder contar com todos os níveis. A boa vontade até de ouvir ajuda a pensar. O bate-papo é participação. O meu guarda quando abre o portão, ele está participando da disciplina escolar" (diretora da escola estadual, grifos meus).

"Participação não é só falar. É assumir realmente. É falar é fazer. É trabalhar na escola. Quando os professores participam ficam mais responsáveis" (diretora da escola municipal, grifos meus).

Na fala da diretora da escola estadual a participação parece ser entendida de modo não categórico. Há uma variação de significados que vai do entendimento de que a participação na gestão escolar seja algo girando em torno dela (diretora), "poder contar...", "a boa vontade...", passando pela conversa informal, "o bate-papo...", à relação com o exercício de função, "o meu guarda...".

A diretora da escola municipal por seu turno, generalizou em torno do falar, do fazer. Em ambos posicionamentos houve o que se poderia chamar de fuga do específico, ou seja, da participação e de sua relação com a gestão escolar. Por outro lado, perpassa a ausência de referência ao coletivo que dá sentido, é o cerne das organizações participativas seja de que natureza forem.

As duas posições conduzem a priori a uma questão: a da não existência de alguma forma de participação democrática na gestão escolar. Por que? Pelo fato de que as falas não mostram nuances

da presença de algum tipo de intervenção sob a forma de uma relação de influência de agentes externos (*) na administração escolar. Esse pressuposto é levantado a partir daquilo que as falas demonstram e também considerando que, a idéia que o indivíduo tem do mundo, das suas representações, enfim, das suas formas de relações, como a sua linguagem acerca da vida real em última instância, são determinados por suas condições objetivas de vida (28).

Entendo que quanto maior o engajamento de um indivíduo num processo participativo, mais cristalizada tende a ser sua idéia acerca da participação. Ao mesmo tempo, essa idéia tenderá, digamos, a ser o retrato do exercício participativo que realizam nalguma organização. A mesma idéia serve para a participação na administração escolar. O que leva a concluir que as posições das diretoras acerca da participação na gestão escolar pode estar relacionada com o tipo de participação que realizam (se é que se pode falar de participação).

O segundo sentido é o que relaciona a participação na gestão escolar a informação. Observe-se as falas abaixo:

"É estar sendo informada a respeito de tudo. viver, viver a escola. Acho que é o mais importante. Você vivendo a escola, você acaba participando da vida da escola, do aluno, da comunidade dele " (profa.no.4, escola estadual, grifos meus).

*. Entendo por agentes externos todos os segmentos escolares além da administração. Os pais estão incluídos.
28. Cfr. Marx e Engels, A Ideologia Alemã, p.p.36-7.

"É você tá por dentro do que tá acontecendo na escola"
(funcionária da E.M.F.G., grifos meus)**

Verifique-se que a professora relaciona a vivência da escola à informação sobre ela, colocando a participação nos limites da informação. A idéia de participação na escola como informação perpassa também a fala da funcionária.

Entendo que a participação requer informação, contudo, em si ela não comporta exclusivamente a informação. Atentando novamente para o pressuposto de que a idéia que o indivíduo tem do mundo, das suas formas de relações, assim como a sua linguagem acerca dele, derivam de suas experiências concretas de vida (29). Nesse sentido, insisto no fato de que a idéia de participação na gestão escolar pode ter vinculação com a práxis participativa dos entrevistados. Desses depoimentos pode-se concluir que a participação ocorre num grau que Bordenave considera como o último dentre os que a participação pode ocorrer (30).

A fala da diretora da escola estadual serve para ratificar esse ponto de vista:

"Normalmente eu passo as decisões em reunião com todo mundo. Se for alguma coisa do grupo, eu procuro passar para o grupo. Se é alguma coisa que vai trazer alguma mudança para todos os professores, eu gosto que todos estejam presentes.

**. As siglas EMPG e EEPG respectivamente designarão, Escola Municipal de 1o. Grau e Escola Estadual de 1o. Grau, no decurso deste trabalho, bem como os termos grifados são atribuições minhas.

29. Cfr. Marx e Engels, obra citada, p.p. 36-7.

30. Bordenave, J. E. D. O Que é Participação, p.31

Porque se alguém discordar tá todo mundo presente participando. Daí se eu decidir alguma coisa diferente eu tô passando pro grupo. Até agora normalmente quando eu decido alguma coisa, todo mundo me apóia. Três não gostam, mas a maioria tá do meu lado. Então eu sinto que não estou sendo autoritária. Agora, se é uma decisão que vai repercutir nun grupo menor eu passo pra esse grupo".

Embora essa fala não defina participação e tenha sido manifestada em outro contexto, é por outro lado, bastante elucidativa em relação à questão levantada a respeito da vinculação do conceito de participação ao tipo ou modo como a participação ocorre na escola. Ratifica-se através dessa fala a idéia da relação da participação à informação, bem como abre-se espaço para a antecipação de que as decisões tendem ser centralizadas: "quando eu decido...", "se eu decidir...". Estas passagens podem representar a negação de alguma forma de participação mais incisiva por parte dos demais segmentos escolares da escola municipal.

O terceiro sentido relaciona participação na gestão escolar a opinião:

"É falar. É dizer o que pensa. É opinar" (aluno da oitava série, EMPG).

"É opinar (funcionária da EMPG).

Aí houve restrição a manifestação "opinar" que, se comparada a informação, representa em relação a esta um avanço(31). Bordenave coloca a informação como um grau de

31. Ver nesse sentido a escala em graus de participação colocados por Bordenave em O Que é Participação. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1982.

participação onde os demais membros da organização são apenas informados acerca das decisões tomadas pela administração. Este grau de participação é visto pelo autor como o menor dentre os existentes. O grau de opinião embora não traduza um nível de participação de influência direta nas decisões, é mais elevado em relação a informação, pela possibilidade de manifestação ainda que a nível de opinião (32).

"É possível inferir da fala da diretora que opinião e informação são dois níveis concomitantes de participação que se manifestam nas gestões. As expressões: "eu passo as decisões...", "se alguém discordar ou reivindicar...tá todo mundo presente participando...". Como disse anteriormente, é a diretora quem decide e informa o grupo. As decisões podem ou não sofrer alteração em função de como forem recebidas pelo grupo (aqui entra o nível de opinião). Embora seja a diretora quem decida, eventualmente ela consulta o grupo, embora essa consulta aproxime-se muito mais de um caráter de "dar ciência".

Pensando a participação social numa perspectiva estritamente liberal, tenderá a ser entendida a partir do usufruto pelos indivíduos dos diversos benefícios que a sociedade proporciona, principalmente através do Estado. Nesse sentido, pode-se relacionar participação à concessão. Contudo, as condições de vida que a sociedade pós-liberal tem proporcionado a um grande

32. Idem. p.35.

contingente populacional nos países periféricos, conduz a redefinição da participação a partir de um processo de intervenção das camadas populares em determinados setores da sociedade, principalmente públicos, para assim usufruir de bens e serviços que esses setores considerados estratégicos deveriam proporcionar. Essa idéia relaciona participação à luta pela conquista da cidadania (33).

No quadro da luta política, os segmentos populares buscam intervir conforme a natureza dos interesses reivindicatórios. A intervenção é uma categoria que dá a participação um sentido dinâmico no quadro da luta de classes. Atribui um sentido político diferenciado em relação àquele no qual a participação é relacionada ao usufruto de bens sociais. Do ponto de vista da participação das classes pauperizadas a intervenção parece ter conexão com os diversos interesses em torno dos quais a participação dessas classes se efetiva.

Em relação a fala dos entrevistados não é possível delas inferir e concluir acerca da visão da participação na gestão escolar sob o ponto de vista de uma relação interventiva que, no caso específico da administração escolar estaria relacionada à influência no processo de tomada de decisões.

As falas mostram não só o entendimento que os entrevistados

33. Ver nesse sentido e outras questões relacionadas à luta pela cidadania, "A Cidadania Que Não Temos". Uma coletânea de textos de vários autores organizada por Maria de Lourdes Manzini Covre, São Paulo, Brasiliense, 1986.

possuem a respeito da participação na gestão escolar, como conduzem à conclusão de que esse entendimento parece ter relação com o tipo de exercício participativo que realizam no cotidiano das escolas pesquisadas. O item seguinte intenta mostrar como a participação ocorre nas escolas pesquisadas.

1.5. Existe Um Processo De Gestão Democrático- Participativa?

Tomarei as chamadas instituições auxiliares (***) para demonstrar como a participação ocorre nas escolas pesquisadas. Com base nisso, é possível falar da existência ou não de um processo de gestão democrático-participativa nas escolas. Apesar da legislação não fazer nenhuma referência quanto ao caráter representativo dessas instituições, nesse contexto foram consideradas como tal. Com efeito, cabe em princípio colocar como são entendidas, a nível de legislação, as instituições auxiliares. Assim sendo, na regulamentação da lei federal 5.692/71, no documento denominado diretrizes e bases para o ensino de 1o. e 2o. graus, do Estado de São Paulo, o artigo 62 que trata da Associação de Pais e Mestres, diz o seguinte:

"Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além do serviço de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino"(34).

***. Associação de Pais e Mestres e Conselho Escolar.
34. Sartori, G. M. Diretrizes e Bases para Ensino de 1o. e 2o. Graus: os artigos da lei federal no. 5. 692/71, regulamentado no Estado de São Paulo, São Paulo, IBEX, 1975, p.248.

Verifique-se que a legislação não fala especificamente de Associação de pais e mestres. Por outro lado, existe uma certa ambiguidade ante a exigência, pela obrigatoriedade, da existência de "serviços de assistência educacional" e de entidades que congreguem professores, pais e alunos". Refere-se a serviços de assistência e a entidades. A associação de pais e mestres, entendida nesse âmbito, adquire caráter assistencial. Os parágrafos um e dois daquele artigo ratificam a ambiguidade, bem como reforçam o caráter assistencial dos serviços:

"Parágrafo 1o.- Os serviços de assistência educacional de que trata o artigo, destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário, e outras formalidades de assistência familiar;

"Parágrafo 2o.- O poder público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais, que em colaboração com a comunidade, possam incumbir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo..."(35).

A nível de sistema escolar, portanto num plano mais específico, no regimento comum das escolas estaduais paulistas a associação de pais e mestres é referida como uma, "instituição auxiliar cujo objetivo é colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-

35. Idem.

escola-comunidade"(36).

Em contapartida, no regimento comum das escolas municipais de Campinas, aquela associação é entendida como "órgão cocurricular" ao lado do centro cívico(37). Contudo, mesmo se lhe atribuindo um caráter cocurricular, o que supõe a extrapolação dos limites assistenciais, os dados coletados na escola municipal por exemplo, mostram que a associação de pais e mestres em termos concretos atua, tal como a escola estadual em moldes assistenciais. Essa questão será explorada especificamente no item 1.7.

O Conselho Escolar no regimento comum das escolas públicas estaduais paulistas têm o lugar de "órgão consultivo"(38). Esse regimento é de 1977, tempo de ditadura militar o que não ensejava uma participação além dos limites da consultoria. Contudo, com a abertura política o caráter deliberativo é atribuído em função das alterações sofridas pelo regimento de 1977(39).

1.6. Administração Participativa na Escola Estadual

A criação do CE da escola estadual pesquisada data de 26 de

36. Cfr. regimento comum das escolas estaduais de 1o. grau do Estado de São Paulo, Decreto 10623 de 26/11/77, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

37. Ver regimento comum das escolas municipais de Campinas, p. 6.

38. Ver regimento citado.

39. Vide lei complementar no. 444/85 "caput" do artigo 95.

fevereiro de 1986. Sua composição é feita por um total de quarenta membros. Os professores estão representados em 40%. Os alunos em 25% e os pais e funcionários em 5%. Embora a legislação assim determine, constatei que na prática há o percentual de uma representação de cinco pais e cinco alunos para um número de 1.800 alunos matriculados. O que dá um percentual de 3,5% para cada representação. Os professores por sua vez mantêm uma representação efetiva de 40%. Esses dados antecipam a atribuição de um certo caráter corporativo a esse conselho escolar.

Esse fato pode ser tomado como exemplo de que, mesmo havendo condições legais propícias para engendrar uma forma de composição do CE pelo menos compatível com o número de pais e alunos envolvidos nas relações daquela escola, parece deixar-se de usar o espaço legalmente constituído em sua amplitude. Os depoimentos de pais e alunos envolvidos no CE, mais adiante, serão elucidativos na medida em que se poderá constatar não só os mecanismos usados pela administração para as suas escolhas como representantes no CE, como fornecerão elementos para pensarmos no porquê da redução da representação desses segmentos.

Os registros do livro de atas das reuniões do CE falam da escolha de representação por aclamação. Contudo, esses mesmos registros deixam dúvidas nas entrelinhas quanto ao fato de que isso na verdade ocorra. Porque? Justamente porque em todas as reuniões para a eleição de representantes seja no CE ou na APM, a diretora se faz presente, esclarece quanto a finalidade da instituição para a qual vão ser eleitos os representantes e em

seguida a eleição é procedida. Esse procedimento me fez inferir que o procedimento eleitoral é por indicação e não por aclamação como registram aquelas atas. O mesmo serve para a APM.

Com efeito, visando checar a indução manifestada por ocasião da leitura das atas de reunião para a eleição dos membros do CE, presenciei em certa oportunidade, a reunião para a eleição de três diretorias da APM. A assistente de direção naquela oportunidade coordenava os trabalhos. Tal como consta nas atas de reunião dessa natureza, ela inicialmente falou das finalidades da APM. Posteriormente passou a indicar entre os presentes quem poderia fazer parte das diretorias. Após uma breve discussão entre um grupo de professores, uma funcionária e a assistente de direção, estava realizada a "aclamação". Constatei que embora os membros tivessem sido indicados, e apenas um grupo aprovado essa indicação, o registro no livro de atas foi realizado como se tivesse havido eleição por aclamação. Constatei também que nessa reunião foi "eleito", para a diretoria cultural da APM, um professor-3 que sequer tomara parte na reunião. Em outra oportunidade quando informado acerca da "eleição", assim manifestou-se: "-Quando é que fui nomeado? O que eu tenho que assinar?"

As falas abaixo mostram mais objetivamente que a indicação parece ser o instrumento utilizado para a escolha dos representantes dos segmentos escolares tanto no CE, como na APM. Assim, uma professora quando perguntada acerca de como ocorria o processo de eleição para a composição do CE, assim manifestou-se:

"(riso). Olha, é como eu já falei. "É na base do você vai ser. Você, você"(profa. no.2)

Veja-se também a fala destes pais:

"Não posso dizer certinho porque recebi convite em casa. Não sei qual é o critério de escolha"(pai no.1).

"Não existe eleição. Eu recebi um bilhete a primeira vez e fui. Tô indo até hoje"(pai no. 3).

Uma aluna da sétima série, representante de alunos no CE, disse-me que quem a indicou foi o inspetor de alunos. Assim, cabe depreender daí o significado da representação que embute o da participação a partir das proporções que o caráter participativo adquire em função da natureza da representação naquele contexto.

Com efeito, tomemos este argumento de Hobbes: "um representante é um homem que age em nome do outro, um homem a quem foi dada a autoridade para agir pelo outro, de modo que qualquer coisa que faça é considerada ação do representado. O primeiro age e o outro assume a responsabilidade pelas conseqüências, como se ele próprio tivesse agido. Representação é autoridade, o direito de assumir compromissos e incorrer em conseqüências pelo outro. Assim o representante tem o direito de agir ampliado, enquanto que o representado tem novas responsabilidades. Dentro dos limites da sua autoridade, o representante é totalmente livre para agir como quiser"(40).

40. Hobbes, T.O. Leviatã 11, Coleção Os Pensadores, VI. XIX, Abril Cultural, 1987.

Em Hobbes, a idéia de representação acha-se centrada na de autoridade em que o chamado por ele de "autor" atribui a execução de uma ação a outro, o "ator". Nesse sentido há uma personificação da ação pela representação de outrém. Representar é ter "autoridade para agir e ter autoridade é ter recebido o direito do outro de agir em seu nome"(41). O ter autoridade é condição prévia para a existência da representação. Assim, cabe falar não de ato representativo, mas de uma ação por autoridade ou ato autorizado.

Outro teórico que defendeu a representação centrada na idéia de autoridade foi Max Weber (42). No seu entender a representação é uma espécie de extensão da ação a determinados grupos ou pessoas, onde a ação é tida como legítima para eles próprios e assumindo para eles um caráter de compromisso.

Assim, representação implica autoridade de certos membros específicos para agir pelo grupo e autoridade implica e requer consentimento, legitimidade. Quando a ação é legitimada quem consente compromete-se com a ação. Em Weber, a ação do representado é atribuída a todos.

O que intento levantar é a questão da legitimidade da representação na forma como é colocada nas chamadas

41. Kinzo, M. D. G. Representação Política e Sistema Eleitoral no Brasil, p.22.

42. Weber, M. Economia e Sociedade, p.p.37-8.

instituições auxiliares. No meu entender, a legitimidade é a substância da representação, o seu motor. Do contrário, fica difícil falar de representação. A legitimidade demanda aceitação do representado senão por todos os envolvidos, mas pelo menos, pela maioria deles. Então, tomando esse argumento como pressuposto e relacionando-o a forma como são escolhidos os representantes dos diversos segmentos da escola no CE e na AFM, veremos que a representação existe enquanto forma, porém enquanto substância, ou seja, em termos de representatividade é questionável. Isto porque a natureza da representação naquele contexto parece ser colocada em xeque ante a forma de eleição dos membros a tomarem parte nas chamadas instituições auxiliares.

Cabe referir também sobre o caráter corporativo que adquirem essas representações, onde a maioria, supostamente representada, tende a submissão aos interesses de grupo. Nesse sentido é bastante oportuna uma passagem de Neidson Rodrigues quando diz que "o que se assiste hoje é o reforço dos esquemas competitivos e egoísticos no interior da escola, a marcar as relações entre as várias categorias de pessoal que aí convivem. Daí resulta não o interesse pela totalidade do processo educacional, mas a defesa de espaços internos de grupos que aí lidam e de interesses corporativos"(43). Mas, existe outra questão de natureza mais complexa. É a questão política que

43. Rodrigues, N. Por Uma Nova Escola, p.68.

tudo isso encobre. Em termos de administração começa-se pela representação a criar formas de escamotear a participação. Assim, "um aspecto da administração é que devemos estar atentos e que pode escamotear uma luta por democracia na escola é a questão da participação. Isso porque esta pode transformar-se hoje na forma mais eficaz de dominação e de fazer valer os interesses de grupos dominantes, ratificando uma gestão tecnocrática"(44). (No terceiro capítulo será possível verificar que embora os depoimentos possibilitem uma interpretação tendente à idéia de que há consenso. Parece por outro lado, contestação ao comportamento da diretora expressadas na forma de conflito).

A legitimidade da representação naquele contexto, tende também à possibilidade da existência de outro agravante bastante complexo: o relacionado ao aspecto decisório. Quando as decisões são emanadas em nome de um pretense caráter deliberativo que tende a tornar-se fictício quando a administração tende a exercer influência sobre ele. Assim:

"Ela quer fazer a cabeça das pessoas para votar naquilo que ela quer. Ela é envolvente. Você percebe na hora de votar. Ela deixa no ar indiretamente em quem ela quer que você vote. Indiretamente se percebe a indução a votar no que ela deseja"(profa. no.1).

Nesse sentido é também elucidativa a fala de uma mãe entrevistada:

44. Covre, M. L. M. Educação, Tecnocracia e Democratização, p.52.

"Tem muitas coisas que conselho dispõe que ela não acha bom. As vezes eu falo que não sei porque a Dona... arrumou o conselho, porque ela faz as coisas da vontade dela. Por que se tem um conselho, tem que acatar"(mãe no.2).

Percebe-se, por outro lado, o perpassar de uma certa dose de autoritarismo (assunto do próximo capítulo), pela compressão que a vontade da diretora parece exercer sobre as decisões do conselho. Isso compromete o caráter deliberativo do CE, como suposta instituição autônoma para deliberar questões escolares. Em última instância tudo isso pode resultar não só da ausência de legitimidade da representação, como do tipo de compromisso com a educação que parece colocar em xeque a participação democrática na gestão escolar.

Em relação a questão da legitimidade e extrapolando o âmbito da escola, essa constatação me faz lembrar Saviani quando diz que a "atual crise da sociedade brasileira é fundamentalmente, uma crise de legitimidade. O poder legítimo, diz ele, é aquele que se funda no consentimento dos dirigidos, isto é, daqueles em relação aos quais o poder é exercido"(45).

Todavia, há se atentar para a ausência de exercício democrático de que temos sido privados no decorrer de toda história. Não temos experiências que podem ser consideradas sólidas em termos democráticos. A exemplo, a estrutura politico-partidária que temos é bastante frágil e compromete em grande...

45. Saviani, D. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica, p.190.

medida o sistema representativo. Provavelmente isso a grosso modo seja passível de compreensão pela via da influência da cultura autoritária existente na sociedade brasileira que parece dificultar o fomento de relações democráticas(46).

Em se tratando da administração escolar talvez os resquícios do autoritarismo, de raízes histórico-políticas mais recente no Brasil, ainda permaneçam impregnados nas relações administrativas, influenciando-a ao desvio de suas reais finalidades, um órgão como o CE, que poderia ser transformado num meio de crescimento e de busca de identidade da própria escola.

Os depoimentos permitem antever não só como o autoritarismo pode ser expressado através da manipulação, mas como o poder tende a descaracterizar uma ação que poderia ser deliberativa, portanto autônoma comprometendo o que poderia ser chamado de princípio democrático-representativo. Weber alertara para o fato de que o poder é uma "possibilidade de impor a própria vontade, dentro de uma relação social, ainda que contra qualquer resistência e qualquer que seja o fundamento dessa possibilidade"(47).

Por outro lado, como a realidade é contraditória, e "a

46. Ver em relação a cultura autoritária brasileira, o estudo de Marilena Chauí, *Conformismo e Resistência: aspectos do autoritarismo brasileiro*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

47. Weber, M. *A Dominação*, In: *Política e Sociedade*, Fernando Henrique Cardoso e Carlos Estevan Martins (org.), Vl.I, p. 16.

escola é também um espaço de lutas"(48), de embates (assunto do capítulo 3), evidentemente porque composta de sujeitos, na qual as formas de lutas têm relação com um momento histórico determinado, a fala abaixo mostra a criação de uma forma de recomposição no interior do CE, visando evitar ser manipulado pela diretora:

"Nós pedimos para que a votação fosse secreta. Secreta dá abertura maior para que os membros possam votar". -Por que o pedido de votação secreta? Perguntei. -"Para não contrariar quem está presidindo. O resultado nós já vimos que não foi a contento da direção, você entendeu"?

Trata-se da luta pela objetividade visando o enfrentamento das contradições. Nas palavras de Gramsci "trata-se da luta pela objetividade (para libertar-se das ideologias parciais e falazes)..."(49). Contudo, o sentido da luta aqui tem muito mais relação com interesses momentâneos que propriamente com uma luta mais incisiva de libertação. Teremos oportunidade de verificar no terceiro capítulo que mecanismos de reação como o voto secreto, representam momentos incipientes de reação. O que demonstra ambiguidade na luta. Os dados mostram que quando os interesses da diretora e dos professores são equânimes, como por exemplo, em relação a decretação pelo CE de normas punitivas para os alunos previamente elaboradas pela diretora e apenas referendadas pelo conselho, parece haver consenso. Quando os interesses obviamente divergem, parece haver conflitos. Não se

48. Snyders, G. Escola, Classe e Luta de Classe, p.105

49. Gramsci, A. A Concepção Dialética da História, p.170.

trata de pretender a harmonia permanente das partes, mas de ver que os conflitos parecem existir em função de interesses imediatos e não da maioria. Ambos, consenso e conflito seriam salutareos se manifestados em nome da maioria daqueles que fazem as relações escolares. A permanente incipiência da luta parece demonstrar também uma tendente falta de clareza quanto ao compromisso com a educação. Parece não haver nitidez quanto ao sentido, a direção de serviço que se realiza. Principalmente por parte dos professores que no CE são a maioria.

As falas abaixo não seriam demais para ratificar a idéia de que a relação da diretora com o CE demonstra ser uma relação autoritária, assim como levantar outras inquietações. Vejamos:

"Ela quer que as opiniões dela sejam respeitadas. Quando ela é contrariada, aí ela começa, sabe, a ver diferente os membros. Nós já percebemos isso. Não está sendo como deveria ser. O conselho é deliberativo, então...né? Acho que deveriam ser aceitas suas decisões"(profa.no.3).

Creio ser importante atentar para a questão da autonomia do CE. A autonomia, seja de natureza administrativa, docente ou de uma instituição deliberativa como o CE, deveria ser resguardada. O que seria uma suposta garantia, digamos assim, da sua razão de ser. Se o conselho não goza de autonomia, tende a converter-se num número apenas. Um faz de conta, já que os sujeitos nele envolvidos parecem tornarem-se objetos de manipulação.

Assim, os "educadores (professores, coordenadores,

técnicos, administradores) que no interior da escola têm uma visão oposta a uma gestão que serve ao poder dominante, esses precisam saber distinguir, no desenvolvimento do cotidiano escolar, se o chamamento a participação é para uma atividade real ou ritualística"(50).

A manipulação sob a forma de indução, parece demonstrar a existência de um viés que configura uma maneira autoritária de administrar. As instituições auxiliares que, no contexto da administração escolar poderiam ser transformadas em lugares de debates, de discussão de problemas não só do cotidiano escolar, mas também dos problemas da comunidade, tendem, a revelar de suas composições, a serem usados pela administração como meio de, muitas vezes, "garantir" ou até legitimar, mesmo que de modo espúrio, as relações de poder por ela estabelecidas na escola.

Para a diretora da escola estadual, o CE e a APM, "são atribuições que truncam a ação do diretor". Para ela, "trabalhar com essas associações, estar do lado delas", implica ficar contra a secretaria, o lado político da coisa".

A fala da diretora, a meu ver, parece demandar dois pontos de discussão. O primeiro relaciona-se à maneira como encara as instituições na medida em que as visualiza como barreiras. Isso tende a antepor uma tendência à centralização das decisões por parte da administração e a também tendente negação à

50. Covre, M. L. M. obra citada, p.53

possibilidade de criação de espaço que conduza a alternativas de gestão escolar democrática. O segundo, que influencia o primeiro, refere-se ao político, seja do ponto de vista partidário, seja como uma forma de agir baseada numa concepção de mundo determinada. Ambos influenciam na maneira como entende a relação administração escolar e instituições auxiliares. Seu depoimento demonstra uma opção política-partidária (quando diz que trabalhar com as associações implica ficar contra a secretaria), como sua opção política enquanto administradora de escola. Note-se que quando ela refere-se a Secretaria da Educação, parece fazê-lo indiretamente ao poder político que representa, no caso o PMDB. Por seu turno, as associações trazem uma conotação implícita de relação com o PT.

Falando em termos estritamente teóricos, a relação política e educação é uma questão que no âmbito da filosofia da educação têm ensejado algumas controvérsias. Talvez a própria dinâmica das relações de poder enseje isso. Saviani por exemplo, parece admitir a dicotomia entre educação e política a partir de dois níveis, um interno e outro externo. "Existe uma dimensão interna entre educação e política, enquanto uma demanda uma dimensão em relação a outra"(51).

Em outras palavras, a educação tem uma dimensão política, como a política tem uma dimensão educativa. Contudo, a

51. Saviani, D. Escola e Democracia, p.p.85-95.

relação entre educação e política não deve ser uma relação partidária. Na relação partidária há antagonismos, ao passo que na relação de educação isso não acontece por ser uma relação de "convencimento". O que na política não acontece já que o objetivo é vencer. Num nível de relação externa, diz ele, a relação entre educação e política, "o desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa. Configura-se aí uma dependência recíproca: A educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas, como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão de propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc"(52).

Outro ponto de vista admite a relação entre educação e política, porém a relação de educação pode incluir uma relação partidária. Porque uma relação de educação também se realiza entre antagônicos. O "aproveitamento do pedagógico se dá tanto quando há polos antagônicos quando não há. Indiscutivelmente há especificidade na educação e na política, mas quando se chega a uma especificidade, ao momento, ao espaço da especificidade do pedagógico, descobre-se que esta especificidade abre a porta para o político"(53).

52. Idem, p.89

53. Gadotti, M. et alli, *Pedagogia: Diálogo e Conflito*, p.p.25-42.

Nessa visão o "convencimento" não é uma característica estrita do pedagógico. Se estende à política quando, a luta política para vencer passa também pelo "convencimento"(54). Em se tratando do profissional da educação, o seu fazer representa, digamos, o retrato da sua opção política(55). Esse fazer que é político tem um caráter específico dado pela opção política do sujeito.

O que pretendo colocar com esses pontos de vista, suscitados pela fala da diretora, é que, concretamente, a relação entre educação e política não se dá somente a nível de uma relação de educação. Ela se dá a nível de educação, mas de uma forma indireta e ao mesmo tempo direta, que não ocorre a nível pedagógico. Não há dúvida, no caso, de que se trata de uma relação de influência político-partidária. A fala da diretora demonstra em: "estar do lado das associações implica ficar contra a secretaria" que há presença embutida de uma opção político-partidária em favor da Secretaria da Educação, da qual, ela (diretora), é uma extensão. Aqui a relação entre educação e política ocorre indiretamente através do que objetivamente a diretora representa dentro da escola. Porém, parece haver uma influência direta, na medida em que a diretora, em nome do poder político que representa, deixa de criar espaços para a manifestação das associações no interior da escola.

54. Freire, P. et alli. Pedagogia: Diálogo e Conflito, p.30.
55. Idem.

Outra questão que a relação educação e política levanta é a relativa à própria inexistência dessa relação. Essa questão não está sendo levantada com base no depoimento da diretora, mas no posicionamento de um profissional da educação. Com efeito, no dia onze de maio presenciei uma reunião na escola estadual, na qual estiveram presentes, alunos, pais, professores, a diretora e líderes comunitários (a estes coube a iniciativa da reunião), funcionários, tendo sido convidados também o delegado da segunda delegacia de ensino e o secretário municipal da educação. Este não compareceu. Num dado momento da reunião quando o delegado de ensino falava do esforço conjunto com a Secretaria Municipal de educação no sentido de melhorar a merenda escolar, assim manifestou-se:

"Eu não estou aqui como membro de um partido e ... o do outro. Estou aqui como educador".

Ressalte-se que o partido do manifestante é o PMDB e o do referido é o PT. Na esfera estadual o PMDB detém o poder e na municipal o PT. O que quero dizer é que as relações de poder acabam engendrando formas específicas de atuação política que vão estar obviamente condizentes com os princípios político-partidários de quem está no poder. Isso serve para o delegado de ensino. O depoimento do delegado supõe a separação entre o sujeito educador e o sujeito político. Tende à conclusão do educador como um sujeito neutro, imune às influências políticas de qualquer tendência. Teoricamente essa visão está relacionada a uma visão positiva que tende a encarar a educação como uma

questão exclusivamente social, que mantém-se e deve ser entendida à parte de outros tipos de relações.

Coloquei anteriormente, a partir do depoimento da diretora, a idéia que ela tem acerca das chamadas instituições auxiliares. A passagem abaixo pode ser ainda um demonstrativo de sua posição enfática:

"...ao mesmo tempo que eles liberam certas coisas, eles trocam com outras. Como o conselho escolar e a APM, outros meios".

"A APM aqui no jardim Campineiro é mais uma pedra de tropeço no caminho do diretor de escola. Porque as filosofias da APMS aqui já é essa. É dever do Estado".

A condição política conjuntural vivenciada hoje, favorece a transformação dessas instituições num grande espaço de busca de recriação da cara da escola. É bem verdade que o contributo que poderiam dar enguanto organização por si só não resolveriam os problemas da escola pública, mas em muito ajudariam a atribuir-lhe uma performance diferente da que temos hoje. Provavelmente quando a diretora diz que a "filosofia das APMS.....é dever do Estado", esteja deixando embutir que as APMS já não aceitam para si, o desempenho de um papel exclusivamente assistencialista. Note-se, nesse sentido, a fala de uma professora membro da diretoria da APM:

"Eu acho que as APMS em geral estão bem falidas. Porque, qual é a finalidade de APM do Estado? Eu acho que é bancar a escola. A função que nós estamos vendo da APM ultimamente é isso, bancar a escola. Não é uma associação (ênfase) de pais

e mestres. O que se tem feito é bancar a despesa da escola. É dinheiro. Virou banco. É o gás que acabou, o giz que não tem mais ... De uns anos pra cá, resolvemos que não ia mais ser assim. Por exemplo: estão vendendo doces pra pagar o psicólogo pra fazer exame nas crianças da classe especial. A APM não bancou..."

A APM parece ser uma pedra no sapato da diretora pelo fato de que já não parece também exercer influência sobre a APM, como a fala da professora tende a demonstrar. Por outro lado, ao referir-se acima que o CE também é uma atribuição que trunca a ação do diretor, parece deixar de consederar a importância que teria o Conselho de escola como órgão colegiado. Assim, é de Rodrigues passagem que considero importante em relação ao colegiado: "o colegiado representa, por um lado, uma mudança tanto nos processos de tomada de decisões administrativas e pedagógicas, como nas formas de relacionamento com a sociedade e com superiores da administração educacional. (...), o colegiado se constitui em um projeto que devemos assumir para a construção de uma nova escola. Não devemos esperar que a sua simples instalação produza, de imediato, todos os efeitos práticos e políticos esperados: o caminho para mudança será construído e reconstruído no dia-a-dia, à medida que formos compreendendo melhor os problemas educacionais. A prática colegiada deve ser capaz de elevar o nível de formação intelectual, técnica e política, não só de professores mas, também, dos alunos e dos pais, a fim de que todos assumam o seu papel de co-responsáveis na educação"(56).

56. Rodrigues, N. obra citada, p. 79.

Não se deve, contudo, ter ou imaginar os colegiados como salvadores da pátria. Uma formação técnica e política também se adquire em experiências de participação. Todavia, em grande medida dependem de experiências anteriores, de conhecimento acumulado ao longo do tempo, que em muito influenciam o tipo de gerência colegiada.

Embora vivamos um momento privilegiado, onde as discussões em torno da administração da educação têm girado em torno da necessidade de democratizá-la, parece-me, há a necessidade também de que essas discussões tomem proporções além dos limites estritamente acadêmicos. O exercício tecnoburocrático foi longo e ainda tende a manter-se, a exemplo, no perpasso de idéias em torno da onipresença, da unificação da ação em torno da figura do diretor.

Por outro lado, a diretora da escola estadual considera importante que a formação do administrador deva ser do tipo empresarial. No seu entendimento, a escola é uma empresa, e geri-la é como gerir uma empresa. Manifestação que chegou a ser surpreendente face as críticas que têm sido feitas à relação administração escolar e administração de empresa(57).

A ausência de exercício democrático que tem marcado a sociedade brasileira é algo que deve servir não para justificar o

57. Ver nesse sentido, Félix, M. F. C. Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial? São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1985. Ver também, Paro, V. H. Administração Escolar: Uma Introdução Crítica, da mesma editora, 1988.

cerceamento à formas de incremento a esse tipo de exercício, porém para pensá-lo no sentido de tornar possível a construção de uma nova escola, que possa, mesmo no interior do capitalismo dar sua contribuição na luta por uma sociedade melhor.

O exposto em termos de participação na escola estadual, mostra que ela parece tomar um sentido diferenciado, provavelmente tende a ser influenciada em maior grau pela postura da diretora em relação ao conselho escolar, bem como, pelo caráter não espontâneo de sua composição. A determinação da sua representação, sua mola propulsora, parece não ter origem em componentes que representem interesses coletivos. Neste caso, os interesses da comunidade da escola estadual pesquisada.

Pude verificar, e já antecipei isso, através dos discursos, a possível ausência de legitimidade da representação. Os depoimentos deixam nas entrelinhas, nuâncias relativas ao tipo de práxis participativa que é realizada na escola. Por outro lado, os agentes em certas oportunidades, agem como se houvesse tal legitimidade. O pedido de votação secreta pode ser entendido como uma espécie de reação a manipulação (esse tipo de manifestação pode configurar uma espécie de legitimação da representação), mas também, possibilita-nos pensar até que ponto pode resultar do medo de ser "marcado" pela diretora. Ambas interpretações tendem à conclusão de que, em termos teóricos, parece existir um certo grau de consciência, identificada em Freire como transitividade (58), ou seja, há uma certa limitação

58. Ver nesse sentido, Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

em relação a apreensão do "real". Parece haver, digamos, constatação de que os fatos existem, e o sentido de suas manifestações. Todavia, não parece haver o que Kosik chama de "engajé" (preocupação) e Freire de compromisso. Categorias indicativas do envolvimento profundo do sujeito com a causa. Tais categorias seriam manifestadas através da vontade de transformação por parte dos sujeitos envolvidos. Isto os levaria a tomar atitudes categóricas em relação as tentativas de manipulação por parte da diretora. Como isso não ocorre, a participação fica num nível bastante superficial pró-forma. Reforçando mais a idéia de mito que de realidade. O sentido superficial, de interferência a aproxima da colaboração, da ajuda pela ausência de indícios de uma intervenção categórica por parte das representações. Nesse sentido, a administração tem no CE, o que Neidson Rodrigues chamou de "um apêndice sem forma, incolor, insípido, convertido em arma do diretor do escola"(59).

Por outro lado, a administração sabe qual o tipo de envolvimento que os segmentos da escola têm com a educação. Ela sabe que embora hajam manifestações contrárias, como a opção pelo voto secreto por exemplo, suas ações não provêm de uma vontade real de transformar. Sua fala a seguir é uma prova disso. Quando perguntada acerca da participação dos diversos segmentos da escola no processo de tomada de decisões, assim manifestou-se:

59.Obra citada, p.77

"...O diretor tem que brincar de roda. A responsabilidade é muito maior relação ao novo. Você não encontra apoio. Ao contrário, tem que fazer com que os outros aceitem sua idéia.

"... a participação dos professores na gestão é imprescindível. Para que você tente acertar. Mas, se depender do tempo do professor e da comunidade para esse tipo de trabalho, você fica sizo. Ele não está disponível em prejuízo da hora aula ...".

"Se a comunidade pudesse participar das decisões, se eles decidissem sobre algo, se agente pudesse trazê-los e discutir por exemplo, a construção de uma cerca. Se sentássemos com eles, teríamos bastante ajuda. Agente não tem muita noção de custeio. Por exemplo, o caso da cerca. Eu queria fazer uma cerca viva. Você pode ter um pedreiro para construir..."

Observe-se que os posicionamentos da diretora demonstram contradição em relação a participação dos segmentos escolares nas decisões. Na medida em que visualiza aquela importância, manifesta dificuldades. Demonstrando parecer não haver disponibilidade da administração nesse sentido. O último depoimento possibilita pensar na participação da comunidade na medida da sua contribuição enquanto prestadora de serviço.

Em relação a participação através do planejamento a diretora entende que:

"Essa participação ainda é um sonho. É muito difícil você conseguir essa participação, a menos que você destrinche as partes do plano e atribua isoladamente aos segmentos. Mas, reunir todos ainda é utopia".

Verifique-se que a idéia do possível, "essa participação ainda é um sonho, é negada em seguida, "é muito difícil você conseguir essa participação...". Assim, parece

haver sempre alguma coisa que impede a realização de uma proposta de trabalho coletivo. Vejamos agora como a possibilidade de realização de um trabalho democrático-participativo tende a desenvolver-se na escola municipal.

1.7. Administração Participativa na Escola Municipal

Antecipei no item anterior que no Regimento Comum das escolas municipais, a APM é considerada como um órgão cocurricular. Subentende-se que sua função ultrapasse os limites do assistencialismo, o que demonstra a ocupação de uma posição bem melhor em relação a da escola estadual. Entretanto, embora teoricamente tal espaço tenha sido concedido, na prática, a aproximação com o caráter assistencialista é marcante, como teremos oportunidade de verificar através dos depoimentos.

Tomarei a análise da participação via APM, apenas como ponto de partida para esta reflexão. Isto porque a manifestação participativa por esse meio parece ser ainda bastante incipiente na escola municipal. Provavelmente, isso seja devido a aprovação no ano de 1989, de um projeto do vereador Alcides Mamizuka que determinou o fim da exigência de cobrança de contribuições para a APM nas escolas municipais(60).

60. Correio Popular, 11 de setembro de 1990.

A inclusão do projeto APM ao lado de outros projetos no Projeto Pedagógico da escola municipal pesquisada (ver anexo 1), leva a crer que houve uma espécie de desobediência ao projeto aprovado pela Câmara Municipal. Esse fato em termos administrativos deve estar relacionado mais à questão financeira do que propriamente ao aspecto da representação. O alicerce para esse juízo se dá com base no Projeto APM (vide anexo 1, atividades de instituições de escola, projeto APM, letras a, b e c), e nos depoimentos dos entrevistados. Estes tendem à interpretação de que os limites de participação da APM possivelmente são dados a partir do que representa enquanto meio de provimento de recursos financeiros.

Com efeito, as respostas abaixo sintetizam de modo bastante objetivo o posicionamento dos professores entrevistados, quando solicitados à realização de uma análise da participação da APM, no contexto da gestão escolar:

"Eu acho que até agora foi muito apática. Atualmente agente vê que tem algumas pessoas, pais querendo atuar. Querendo fazer alguma coisa, porém ainda não dá pra sentir. Uma atuação agente vê inclusive no prédio" (profa. no.1).

"Nenhuma. A APM funcionou até o ano passado nos seguintes moldes: você entregava um envelope onde há um carimbo onde você cobra uma taxa dessa criança. Esse ano por causa de um decreto de um vereador, dizendo que é proibido cobrar APM, não se cobrou até agora. Agora veio uma ordem: cobra APM. Então esse mês agente deve estar entregando o envelope à criança. Ela deve devolver com o mínimo de dez cruzeiros por família. Essa é toda a participação da APM. A APM aqui tem função de recolher essa miséria de dinheiro. Tinha que ser mais que esse dinheiro miserável" (profa. no.2).

"Pelas experiências que eu já tive, havia uma APM mais ativa que essa existe atualmente. Havia reuniões periódicas e

eles reivindicavam as melhorias que achavam necessárias. Mas também havia muita mistura política no meio. Por que dentro da comunidade aqui do bairro, existiam aqueles que tinham interesses políticos. A APM faz falta tanto no sentido financeiro como no sentido de exigência das coisas que faltam. Talvez se houvesse uma pressão maior da APM, ou de um grupo forte, talvez eles conseguissem mais do que eles conseguem"(profa. no. 3).

Depreenda-se dos depoimentos tendente a função assistencial da APM, no sentido financeiro. Note-se também que mesmo havendo uma crítica ao caráter assistencial, "... a APM tinha que ser mais que esse dinheiro miserável", parece haver a reivindicação desse caráter, "a APM faz falta no sentido financeiro".

Esses posicionamentos parecem antepor duas questões teóricas importantes. Ambas relacionadas à reprodução no sentido de Bourdieu e Passeron (61). No primeiro aspecto, a escola reproduz formas de relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista. O assistencialismo no caso, é uma delas. Ele aparece aqui como meio de suprir, via APM, as necessidades da escola. Mas o curioso é que o tal assistencialismo desvia-se de seu quadro "normal" já que ele deve ser alimentado pela própria clientela escolar que é uma clientela favelada, supostamente carente em recursos financeiros.

O segundo aspecto está relacionado aos embates travados de formas variadas no interior da escola no sentido de se evitar que a escola cumpra essa função teórica de reprodução de relações

61. Ver Bourdieu e Passeron, A Reprodução: notas para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, Presença, 1976.

sociais de produção. Obviamente que a reação ocorre numa perspectiva dialética (ver cap. 3). Induz a uma aproximação teórica com o conflito no sentido em que este desdobra-se através da crítica (62) ao modo como é gerida a Associação de Pais e Mestres.

O perpasso da existência de um movimento dialético no interior da escola sob a forma de embates, mostra concretamente que é importante não "exagerar no papel reprodutor da escola, do contrário, pode-se obinubilar seu papel transformador"(63). Principalmente porque a "reprodução é uma categoria que se dá no interior do movimento contraditório, cujo sentido, ainda que busque confirmar antagonismos existentes, também os empurra para a superação(64).

A filantropia tem como mola propulsora a situação de classe e não está relacionada exclusivamente a APM. Acredito que esteja inserida nas proporções do trabalho educativo. Veja por exemplo o projeto pedagógico (anexo 1). No projeto intitulado pesquisa social, itens relacionados à percepção do educando, lê-se: "ele é carente em todos os sentidos, ou ainda na fala da diretora quando perguntada acerca do trabalho com a clientela: "Não é ruim. Eles me surpreenderam muito. Eles falam uma palavra de carinho, eles

62. Ver nesse sentido, Beno Sander, *Consenso e Conflito: Perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação*, Rio de Janeiro

63. Cury, C. R. J. *Educação e Contradição*, p.35

64. Idem.

são atenciosos. Você percebe que eles gostam de você, que sabem o que você representa pra eles".

Essa questão me traz à mente aquilo que Paulo Freire chamou de, o sentido bancário da educação. Nesse sentido a educação é antecedida pelo que considera de "falsa visão de homem". Assim, "o homem é um ser cuja consciência é vista como se fosse uma seção "dentro" dos homens, mecânicamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que irá "enchendo" de realidade. Uma consciência contingente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse como distração "enchê-los" de pedaços seus"(65).

A idéia da diretora perpassa esse sentido de que os alunos das classes populares parecem desprovidos de qualquer conteúdo. Será que por serem pobres financeiramente não poderiam ser atenciosos e carinhosos?

Ocorre-me também outra questão: como pensar em educação transformadora, no sentido de que fala Gramsci, a partir da formulação de uma concepção de mundo segundo os interesses dos "simplórios", se a visão que se tem das classes pauperizadas acha-se marcada pela idéia de que "eles são carentes em tudo"?

65. Freire, P. Pedagogia do Oprimido, p.p. 63-73.

Supondo então, não ser possível "extrair" do "senso comum" o "bom senso", no sentido de seu progresso material, cultural e intelectual como classe? Então, retomar a idéia de que "são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o educador deve ser educado" me parece importante. Essa questão contudo, não se esgota aqui. Remete a outra, que diz respeito a opção pelos interesses de classe que exige por seu turno, uma opção política determinada.

Tratando-se da administração escolar, admitir a carência das classes populares em todos os sentidos, bem como que são capazes de falar uma palavra de carinho, implica em levantar também a questão da negação da cultura, dos costumes, dos valores, antecipando, por esse via, uma tendência à dúvida em relação à capacidade de participarem de um processo de gestão democrática da educação.

Buscando travar uma relação de totalidade, parece que o trabalho da gestão educacional petista têm sido realizado visando tornar coerente a relação entre filosofia político-partidária e filosofia político educacional, dentro do que o partido se propõe. Com efeito, um respaldo concreto está na realização do Primeiro Congresso Municipal de Educação (****), realizado de doze a quatorze de fevereiro de 1990, com a presença de aproximadamente mil e quinhentos participantes entre pais,

****. Ver propostas do seminário, anexo 3.

alunos, funcionários e especialistas.

Embora entre as propostas do congresso esteja a de subsidiar o participante tendo em vista a visão de uma gestão democrática da unidade escolar e, a nível de secretaria isto esteja sendo estimulado, o próprio congresso é uma amostra, a nível efetivo, em se tratando da escola pesquisada, isso ainda parece remoto.

Na opinião de professores entrevistados, por exemplo, a participação aparece como algo exterior a eles e que deles não depende para que haja engajamento num processo participativo. Isso induz à inferência a respeito da existência de uma concepção mecanicista em relação a participação. Nesse sentido observe-se a fala da professora no.1:

"Não somos muito incentivados a participar. Os pais vêm e ficam com os professores de um período. As vezes no horário de aulas, o professor não pode participar porque está dando aulas (risos). Acho que deveria haver uma organização maior para que todos pudessem se programar e haver um pouco de incentivo, inclusive para que venham, mesmo independente de horário".

Pedro Demo analisa a participação social dentro do que considera como "eixo da política social", ou seja, como um fenômeno que deve estar relacionado à uma política social e que não precisa necessariamente estar relacionada ao poder público, podendo erigir da sociedade civil, embora relacione política social ao poder público. Embora esse autor deixe margem à interpretação de que a participação social deva ser decorrente da

implementação de uma política participativa por parte do poder público, concordo com ele quando diz que a participação "não existe como dádiva ou como espaço pré-existente. Existe somente e na medida da própria conquista"(66). Assim, a organização deve fluir não como dádiva mas decorrente da volição pela iniciativa de luta. Sua incorrência deriva da superação da uma concepção mecanicista, puramente exterior, para uma concepção ativista mais forte de que fala Gramsci. Contudo, parece que, em se tratando de fomentar a participação no âmbito escolar, a diretora parece ter razão quando diz que, "a ausência de embasamento teórico pode ser um entrave ao andamento de um processo participativo".

A posição de participação como dádiva, pode ser melhor compreendida a partir do ponto de vista segundo o qual a sociedade brasileira, ou o cidadão brasileiro (se é que se pode falar de cidadania), tradicionalmente tendeu a ser mantido sob o paternalismo, a tutela do Estado, razão porque parece sempre esperar-se que o Estado (no caso da escola por exemplo) tome as iniciativas de participação.

Todavia essa questão parece colocar também o problema da participação como consequência de uma opção política que deve estar relacionada a uma também opção por interesses de classe, derivado de um grau relativamente avançado de consciência

66. Demo, P. Participação é Conquista, p. 13.

política em se tratando de professores, no contexto parte de uma categoria trabalhadora, o mesmo servindo para a diretora. Nesse sentido, vale o posicionamento da professora no.2:

"(...). Conforme a noção que esse professor tem da profissão ele faz esse movimento de democracia ou não. Porque a maioria diz: -não tô nem aí. Então, como é que esse professor vai criar espírito democrático dentro da escola? Não cria. Não tem compromisso!"

Contudo, o depoimento da diretora não rechaça a possibilidade de participação dos professores, por exemplo, nas decisões. Para ela é uma maneira não apenas de participar, mas de dividir responsabilidades. Note-se que a diretora relaciona a responsabilidade decorrente da participação como sendo provocada pela possibilidade de haver cobrança por parte de um poder maior. Tire suas conclusões da passagem abaixo:

"Acho ótimo. Porque a medida que o professor participa das decisões, está embutida também a responsabilidade, entende? Acho que é por aí mesmo. Ela ajuda a decidir e ao mesmo tempo também é responsável. (...). Acho que quando o professor participa das decisões ele também pode ser cobrado e fica mais responsável".

Entendo que aqui também a participação é entendida sob um ponto de vista mecânico em que sua determinação depende de agentes externos, "ser cobrado". Quanto a responsabilidade, a meu ver, é parte do compromisso que, no âmbito da participação são categorias conjuntas numa relação de interação entre sujeitos que tende a estar mediada por uma posição política determinada.

Por outro lado, se entendida a responsabilidade como uma decorrência da interferência de um sujeito para que se manifeste, aí o termo perde a conotação de responsabilidade para adquirir o caráter de uma ação que se dá em decorrência de outra ação, que entendo como coação. Assim entendida, a responsabilidade na sua relação com a participação, tende, nesse enfoque, a perder seu caráter mais substancial que é a espontaneidade ou liberdade.

A tendente falta de clareza em relação ao entendimento daquilo que é participação democrática na gestão escolar, me parece ser um fator que neste decorrer se manteve. Isso parece comprometer a incrementação da participação no âmbito da escola. Talvez a negação da existência de participação na gestão escolar das escolas pesquisadas reveladas através dos depoimentos dos entrevistados, represente a contadição que a concreticidade do cotidiano escolar coloca, uma vez que sua manifestação no âmbito da escola, via teoria, de modo geral têm sido enfatizada como uma forma urgente de rompimento, digamos, com as formas tecnoburocratizadas de gerir a educação para torná-la mais democrática.

Em contrapartida, um outro elemento pode ser considerado quando se trata da participação na gestão escolar, no sentido do seu fomento ou não. É o que, considerando a idéia gramsciana, diz respeito a função do intelectual orgânico (67). Então, tomando

67. Em Gramsci, "cada grupo social com função essencial no mundo

da produção econômica, no campo político, no social, cria para si essa idéia como pressuposto, e situando o diretor enquanto intelectual orgânico, como oriundo de um grupo sócio-econômico mais favorecido em relação às populações pauperizadas de favela, sua posição enquanto tal tende a influenciar no seu fazer administrativo na escola. O movimento ou não das relações democráticas no interior da escola podem em grande medida estar mediatizadas pelo tipo de compromisso que o diretor tende a ter enquanto intelectual orgânico. Assim, observe o depoimento a seguir:

"Acho que a comunidade tem que participar mesmo. É um aprendizado, tanto para nós como para a comunidade. Nós estamos tentando abrir a escola para a comunidade. Tudo é uma questão de que a comunidade desempenha bem esse papel. Ajuda muito, como o inverso pode ocorrer".

A idéia de que a comunidade desempenha ou não desempenha bem o papel participativo é um a priori que pode ser colocado como uma possível forma de justificar a inexistência da participação na gestão escolar.

A maneira como são vistas as classes populares têm raízes numa ordem social que a pré-determina. Representa um "estilo" daqueles a quem é reservado um espaço nessa ordem. Essa é ordem social capitalista. Nela, "não será aceito qualquer homem como

(cont.)uma ou camadas de Intelectuais Orgânicos que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função: o empresário cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura...". Gramsci, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988, essencialmente as páginas 3 e 4.

sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos, os educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade"(68).

Em relação a democratização das relações a nível de gestão da Secretaria Municipal da Educação, a diretora assim posicionou-se:

"Foi uma conquista nossa a participação dos assistentes nas reuniões e por isso o diretor ficava de posse das informações. Ele não tomava conhecimento do que eram as relações com a Secretaria Municipal da Educação".

Ou ainda:

"Sinto a administração da Secretaria da Educação se fechando. Antes, as reuniões de diretoras eram com todos, agora é por setores. Isso quebrou a força dos diretores, desarticulou como força reivindicatória. Precisa haver mais diálogo com a Secretaria Municipal de Educação a respeito dos problemas específicos das escolas. A Secretaria Municipal da Educação está preocupada em desburocratizar, em fazer também com que o diretor deixe de ser um mero executor de tarefas passadas por ela".

Note-se mais uma vez que a proposta de administração da educação a nível de sistema de ensino é petista, o que supõe uma tendência a abertura, a existência de menos controle por parte do

68. Arroyo, M. G. Educação e Exclusão da Cidadania, In: Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão? p.37

poder central, no caso a Secretaria Municipal de Educação. A fala da diretora no entanto, parece demonstrar as ambiguidades de uma administração que se propõe menos cerceadora.

A diretora considera que apesar da proposta de democratização das relações administrativas, estarem exigidas a nível de unidade de ensino, na verdade essas exigências se chocam com os limites da atuação do diretor:

"Em alguns aspectos a ação do diretor é limitada. Em outros não. Então, eu tenho autonomia até certo ponto. Não faz alguma coisa.... Já aconteceu de colegas minhas, usar a legislação certinha, direitinho, mas não passou pra Secretaria que atitude tomar, e levou um puxãozinho de orelha. De repente eu percebo, que esse ano mais que o ano passado, a Secretaria está mais preocupada em cercar as coisas. Em não acontecer nada que ela não tome conhecimento. Então você tem autonomia você parte, você conversa, você joga, você participa pra eles, tudo o que está acontecendo....".

A diretora admite uma relativa autonomia do diretor em relação a administração central. Mas pode-se observar que mesmo se tratando de uma administração com proposta democratizante, de certo modo parece haver preocupação em controlar as ações das administrações escolares.

Com efeito, a participação obviamente tem o seu reverso. Se ela não existe esse reverso tendo a estar presente de algum modo. E ele fluiu nos depoimentos e nas observações como um mecanismo que se manifesta no seio da administração negar uma tentativa de abertura às relações de gestão democrática na escola. O capítulo seguinte analisa como esses mecanismos, que parecem autoritários, são manifestados no interior das escolas e das suas administrações.

CAPÍTULO II

AUTORITARISMO NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: UM ASPECTO SOBRESALENTE

No capítulo anterior vimos que o depoimento dos entrevistados tende a mostrar que a participação na forma sob a qual se manifesta parece por em xeque a questão da existência de uma real prática participativa na gestão das escolas pesquisadas.

Por outro lado, aquelas falas tenderam também a deixar perpassar nuances autoritárias naquelas formas de administrar. Assim, parecendo ter sido o autoritarismo uma categoria manifesta em grande medida não só na interpretação de grande número das falas dos entrevistados como em fatos observados e em documentos pesquisados, influenciaram à dedicação deste capítulo ao trato do autoritarismo na administração das escolas pesquisadas.

Contudo, embora pareça haver uma tendência mais preemente ao autoritarismo, não significa por outro lado que não pareça estar existindo espaço para relações democráticas.

O intuito é analisar variações que pareceram autoritárias nas relações da administração escolar com os segmentos escolares. Essas variações tendem a girar em torno do modo como é tratada a disciplina, de comportamentos da diretora

em relação ao conselho escolar, bem como da visão que as diretoras das escolas demonstram ter em relação as classes populares.

Antes porém, considero importante retomar algumas considerações em torno do autoritarismo na sociedade brasileira, na educação e administração escolar.

2.1. Um Aspecto Da Sociedade Brasileira: O Autoritarismo

Pode-se falar do autoritarismo na sociedade brasileira como um dos seus aspectos mais controversos. Seja na forma dos regimes políticos pelos quais passou essa sociedade, seja na forma de determinadas ações que demandam os diferentes campos das relações humanas cotidianas. Para alguns analistas, esse aspecto é decorrente do primeiro, ou seja, formas autoritárias de regimes políticos - principalmente quando experimentados por longos e sucessivos períodos por uma sociedade -, acabam influenciando relações sociais autoritárias. Nesse sentido, a ausência de exercício democrático fomenta o incentivo a uma cultura autoritária. No caso do Brasil, há influência de aspectos relacionados a colonização aí procedida (1). Assim, as razões do autoritarismo, não devem necessariamente ser buscadas exclusivamente nos períodos de regimes autoritários. Esta é uma interpretação de caráter histórico-cultural que encara o

1. Ver nesse sentido Marilena Chauí, *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

autoritarismo a partir de um ponto de vista que o relaciona à influências muito mais profundas do que possa, a primeira vista parecer.

Marilena Chauí diz que o Brasil é uma sociedade autoritária "na medida em que não consegue, até o limiar do século XXI, concretizar sequer os princípios (velhos de três séculos) do liberalismo e do republicanismo. Indistinção entre o público e o privado, incapacidade para tolerar o princípio formal e abstrato de igualdade perante a lei, combate da classe dominante às idéias gerais contidas na declaração dos direitos do homem e do cidadão, repressão às formas de luta e de organizações sociais e populares, discriminação racial, sexual e de classe, a sociedade brasileira sob a aparência da fluidez (pois as categorias sociológicas, válidas para a descrição das sociedades européias e norte-americanas não parecem alcançar a realidade brasileira), estrutura-se de modo fortemente hierárquico, e, nela, não só o Estado aparece como fundador do próprio social, mas as relações sociais se efetua sob a forma de tutela e do favor (jamais do direito) e a legalidade se constitui como círculo fatal do arbítrio (dos dominantes)"(2).

Independentemente das bases sob as quais possa estar assentado o autoritarismo brasileiro, o certo é que parece ser manifestado através de expressões variadas. Muitas das variações autoritárias manifestadas nas relações sociais

2. Chauí, M. Conformismo e Resistência, p.49

tendem a representar formas de controle sobre grupos, visando mantê-los sob domínio e assim pecerem "garantir" para os dominadores, mesmo que temporariamente a hegemonia sobre grupos dominados.

Por detrás de uma expressão autoritária, colocando-a no contexto da dominação e, a partir daí cambando para uma interpretação werberiana, é possível dizer que o autoritarismo não só parece ser um "caso especial de exercício de poder", mas também uma forma ou mecanismo que tende a "assegurar" aos que exercem o poder autoritariamente, a prevalência de determinadas idéias em função de interesses específicos.

O impulso ao autoritarismo parece ser fomentado quando a mobilização social e a organização de interesses coletivos, assim como a experiência política se encontram em nível baixo. Considerando as bases sociais e as estruturas sócio-econômicas nas quais o autoritarismo tende a fortificar, alguns analistas consideram-no como um fenômeno "típico de países economicamente retardatários" nos quais a população teve pouca ou nenhuma experiência prévia de participação, organização e divergência política (3). Do contrário, em existindo tais condições, embora se manifestem tentativas autoritárias, sua institucionalização efetiva como regime é mais defícil de ser concretizada.

O autoritarismo tende trazer em seu bojo algumas

3. Cfr . Enciclopédia Mirador , VL. 3 , p. 1070 .

características, possivelmente bastante familiares se relacionadas por exemplo, no campo educacional as administrações tecnocráticas e, fora dele ao burocratismo público: "ausência de incentivo à participação popular e incentivo ao conformismo e apatia, formação de cima para baixo, incentiva articulações fortes, nem no sentido passadista e tradicional, nem em direção futurista e utópica"(4).

A consolidação do autoritarismo se realiza precisamente mediante duas condições: a primeira delas relaciona-se à "diluição aparente de "nódulos" burocráticos, através dos quais se transmitem as linhas verticais do poder". A segunda, pela cautela de não se estender ir além dos limites compatíveis com a permanente desmobilização da vida política"(5).

Avançando na discussão acerca do autoritarismo na sociedade brasileira, Marilena Chauí encontra nalgumas razões as causas que fazem da sociedade brasileira, uma sociedade autoritária. Assim ela foi buscar nas razões históricas, na lógica do senhor cidadão, nas relações desiguais travadas na sociedade, no descaso ao cumprimento das leis (6), elementos para explicar a sociedade brasileira como marcadamente autoritária.

A autora deixa perpassar a idéia de que é equivocada a

4. Idem , ibidem .

5. Idem.

6. Cfr. obra citada, p. p. 53-6.

designação do autoritarismo brasileiro pelos cientistas políticos como "o novo autoritarismo" pelo fato de parecer deixar de lado a "figura do caudilho carismático". Por isso, para ela, é preciso "que se perceba que é a estrutura do campo social e do campo político que se encontra determinada pela indistinção entre o público e o privado" (7). Por outro lado, a colocação do "novo autoritarismo" como divórcio entre sociedade civil e Estado é também equivocada, haja vista que "a sociedade civil também está estruturada por relações de favor, tutela e dependência, imenso espelho do próprio Estado e vice-versa" (8).

A autora considera ainda que o perpasso do autoritarismo na sociedade brasileira deve, em outras palavras, a nível generalizado, ser considerado como uma expressão da luta de classes travada em todos os níveis das relações do quotidiano dessa sociedade. A autora induz à conclusão de que a sociedade é também autoritária porque nela se encara a luta de classes exclusivamente a partir do conflito direto entre partes, "considerada como questão de polícia" -sem que se considere sua existência quotidiana através das técnicas de disciplina, vigilância, repressão, realizadas por meio das próprias instituições dominantes - isto é, quando a luta de classes é encarada como questão de política" (9).

7. Idem, cfr., p.p.55-6 .

8. Idem, p. 56

9. Idem

A nível histórico-político o autoritarismo tem sido referendado através de períodos políticos específicos pelos quais passou a sociedade brasileira. Nesses períodos, é possível considerar suas formas variadas que se estendem, na visão de Fernando Henrique Cardoso, desde o "paternalismo autocrático do império, passando pela forma oligárquica republicana da "democracia das elites" e pelo populismo autoritário (as vezes beirando o fascismo) até o autoritarismo tecnocrático, que não está imune também aos apelos fascistas"(10).

Tentando relacionar variações históricas do autoritarismo nas diferentes fases do regime político brasileiro, à questão da sua influência nas relações da sociedade civil, na verdade os regimes autoritários a cercearam na medida em que truncaram formas diversas de exercício democrático.

A ideologia pós-liberal parece ser uma das expressões mais destacadas do autoritarismo brasileiro, através da tecnocracia. Uma expressão moderna de autoritarismo. Ela tende a manifestar-se no âmago do regime autoritário pós-64, como a "ideologia burguesa transfigurada para a etapa do capital monopolista. Traz uma interpretação para as modificações econômicas (processo de concentração econômica, divisão entre propriedade e controle da propriedade, ascensão da burocracia, etc.) e para as modificações políticas (Estado intervencionista,

10. Cardoso, F. H. Autoritarismo e Democratização, p.13

a força do executivo, a crescente burocracia, etc.), de forma a criar formas legitimadoras de poder do grande capital. A sua marca primeira está na ênfase da técnica ou na (tecnificação da razão), como pretensa forma neutra solucionadora de problemas coletivos"(11).

Pela via da educação a forma de penetração dessa ideologia justifica-se através do atendimento aos chamados "direitos sociais" que tende a embutir um duplo serviço. De um lado, o de oportunizar acesso à educação ao cidadão e de outro o de ser formadora de mão-de-obra especializada para o capital (12).

Nesse sentido, a concepção de educação que tende a permear a propagação ideológica é que demonstra uma propensão a pensar o homem como meio, instrumento, da educação, no sentido de torná-lo um elemento da produção, através de diferentes níveis de qualificação técnica (13). Correspondentemente a uma performance "sui generis" de mão-de-obra tecnicamente formada para a satisfação das necessidades da produção capitalista na sua fase monopolista.

A ênfase na técnica (racionalidade, eficácia, eficiência), colocando-a como mola propulsora para a incrementação e conseqüente "optimum" do sistema produtivo, tende a estimular um tipo específico de dominação que não é realizada sobre o corpo, mas através da razão, tendendo a criar um tipo de

11. Covre, M. L. M. A Fala dos Homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981, p.195.

12. idem, cfr. p.195

13. idem, cfr. p.196-197

sujeição do indivíduo ao sistema de produção capitalista.

2.2 .Autoritarismo, Educação e Administração Escolar

Assim é que, a partir principalmente de 1964 até os fins da década de setenta, talvez o maior marco de referência político-autoritária atravessado pelo país, "a presença da ideologia tecnocrática no campo educacional constitui uma realidade incontestável"(14). Os traços dessa ideologia tendem a encontrar desdobramentos no campo educacional através da sobrevalorização do planejamento, da eficiência, da racionalidade do sistema escolar, cujo intuito seria torná-lo mais conectado ao sistema produtivo (15).

A pretensão de ajustar o sistema educacional às exigências do capitalismo monopolista (16), pela via da relação da escola com a empresa ou a fábrica, parece demonstrar que o Estado autoritário não só criaria meios de controle do sistema educacional (pela pretensa racionalidade e eficiência), como o adequaria também às exigências do modelo de produção. A administração nesse contexto, tenderia a representar uma veia de sustentação das pretensões tecnocráticas, ao mesmo tempo em que tenderia a ser sua própria expressão. No dizer de Félix "a

14. Para um estudo dos "traços da concepção tecnocrática da educação", Maria de Lourdes M.Covre, A Fala dos Homens, cap. IV, São Paulo, Brasiliense, 1983.

15. Idem.

16. Ver nesse sentido a obra referida de Maria de Lourdes Covre.

própria imagem da escola empresa, corrente entre muitos planejadores da educação, impõe critérios empresariais à administração da escola, incluindo uma orientação economicista e pragmática. O culto à eficiência invade a organização escolar"(17).

Adequar a educação à imperiosidade do sistema capitalista de produção não só pareceu tornar-se uma "necessidade" para a expansão desse sistema de produção, como também pareceu representar, no âmago do regime político, uma forma de, indiretamente, pretender manter sob controle o sistema educacional, bem como encontrar na educação um mecanismo de legitimação da ordem política vigente. Não é propósito aqui discutir os méritos e deméritos da política educacional autoritária.

Pela via de interpretação dada pela correlação entre política educacional e regime autoritário, no sentido daquilo que Chauí chama de memória histórica (18), onde as razões do autoritarismo presente na sociedade parecem ser encontradas basicamente nos regimes políticos autoritários, o autoritarismo na educação, e nas relações quotidianas no âmbito da escola, é passível de justificação.

Nesse sentido, admite-se a existência do autoritarismo na sociedade como decorrente de variações histórico-políticas e

17. Félix, M.F.C., Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial? p.75.

18. Ver obra citada, p.49.

culturais, contra os quais se faz necessário criar mecanismos no sentido, senão de suprimir, mas de melhor lidar com a cultura do autoritarismo.

Evidentemente que o canal democrático desponta como o grande espaço a ser criado e fomentado através de diferentes formas sob as quais se possa manifestar no sentido de evitar e combater formas de expressão do autoritarismo, quer na sociedade de modo geral, quer no campo educacional em particular.

No capítulo anterior acenei com a idéia de que os anos de cerceamento político, durante o regime autoritário, coibiram formas diversas de organizações participativas. Esse fato parece ter ensejado ausência de uma certa dinâmica que faz com que hoje hajam pretensas formas de exercício democrático. No âmbito da administração da educação por exemplo, a participação democrática pode estar encoberta, por mecanismos que deixam de corresponder aos princípios da livre manifestação e assim deixar de servir aos princípios em nome dos quais é manifestada.

Fazendo uma análise da transição política no Brasil nos últimos dez anos e de sua relação com o que chama de cultura política, Moisés diz que: "pensada como uma mediação entre as práticas políticas e as experiências sociais, a ausência de uma cultura democrática específica parece ser uma das principais dificuldades enfrentadas para se considerar estratégia realista

de construção democrática" (19).

Assim manifestando-se, o autor esbarra por outra via, no ponto de vista de Chauí ao considerar a sociedade brasileira como tradicionalmente autoritária.

No que se refere a educação e a administração escolar em particular, a forma, digamos assim, mais objetivada do autoritarismo, ou mesmo uma de suas expressões parece ser traduzida de modo geral pelo burocratismo que não constitui-se no dizer de Tragtemberg, somente de um "sistema de organização formal", mas também "um sistema de condutas significativas"(20). É neste sentido, basicamente que intento tratar o autoritarismo, principalmente como uma conduta administrativa, sustentada pelo alicerce tecnocrático. Decorrente de um processo histórico de capitalismo específico como o Brasil.

Colocado o burocratismo do sistema escolar (atravessado pela ideologia tecnocrática), particularmente da administração escolar como uma manifestação autoritária no âmbito da educação, por intermédio das políticas educacionais em conexão com o modelo de produção, o autoritarismo tende ganhar espaço e a consolidar-se no interior do sistema escolar.

19. Moisés, J. A. "A Sociedade Civil, Cultura Política e Democracia: Descaminhos da Transição Política", in: A Cidadania Que Não Temos", Covre. M. L. M. (org.), p.150.

20. Tragtemberg, M. , Burocracia e Ideologia, p.188

A burocracia consubstancia-se num fenômeno político que "mediatiza a articulação entre o Estado e a economia e entre o Estado e as classes sociais, porém resulta dos limites estabelecidos pelo funcionamento do Estado nessas relações"(21).

Com efeito, uma das suas funções políticas parece ser "harmonizar" interesses diversos e influenciar no "consenso" principalmente nas relações entre capital e trabalho.

A relação educação e autoritarismo parece ter conexão com o fenômeno burocrático, fomentado não apenas para propagar uma determinada ideologia (a tecnocrática), mas tolir pelo canal burocrático, o sistema escolar de criar formas de expressões que ultrapassem a redundância rotineira do trabalho excessivamente burocratizado.

Nesse quadro, a função do administrador escolar enquanto intelectual orgânico (*), oriundo de um grupo social específico, torna-se relevante na proporção em que parece representar uma extensão dos interesses do Estado enquanto "especialista" em educação. Não nos interessa discutir aqui, digamos, os meios utilizados para a criação desse tipo de administrador escolar. Mesmo porque essa é uma questão que tem sido bastante discutida. Contudo, considero importante colocar que a administração da

21. Félix, M. F., obra citada, p.122

*. Entenda-se por intelectual orgânico no sentido de que fala Gramsci, como "oriundo de um grupo social específico, como detentor de uma capacidade dirigente e com uma certa formação técnica...", ver Gramsci, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

educação em grande medida parece ter absorvida pela tendência burocratizante que fica difícil romper com essas amarras e vislumbrar uma tendência eminentemente democratizante para esse tipo de administração. O avanço das relações democráticas inevitavelmente tende a provocar de alguma forma esse aspecto. Todavia, é sabido que o "sistema escolar tende a ser profundamente burocratizado na sociedade moderna, burocratização que toma geralmente um aspecto de centralização a nível nacional"(22).

Falei anteriormente que o autoritarismo tem facetas variadas. Assim, considero importante algumas considerações teóricas em torno de abordagens concretas do autoritarismo nas relações da administração das escolas pesquisadas.

2.3. Algumas Expressões Autoritárias Encontradas na Administração das Escolas Pesquisadas.

O que pretendo mostrar é que o autoritarismo no interior do sistema escolar parece tomar formas diferenciadas, tal qual nas relações sociais mais amplas. A diferença está em que, por ser a escola um espaço de proporções pequenas em relação ao todo social e devido a natureza das relações, o comportamento autoritário parece tornar-se específico tendo como alvo principal o aluno, na maioria das situações.

22. Motta, F.C.P., Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola, p. 80

Por outro lado, considerando relações entre sujeitos, os dados parecem mostrar também que comportamentos autoritários nem sempre parecem merecer consentimento por parte dos envolvidos nas relações escolares. Demonstrando que embora pareça haver prevalência de práticas autoritárias por parte da administração no interior da escola, parece haver em contrapartida momentos de contestação a essas práticas (ver cap.3). Parecendo que a escola "é o terreno onde se defrontam as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A Escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correias de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação"(23).

As variações do autoritarismo no interior da escola tendem a desdobrar-se desde o modo como é tratada a indisciplina, dentro daquilo que a administração e professores parecem entenderem como tal, passando pela utilização de mecanismos sutis por parte da administração (escola estadual), que parece pretender manter "sob controle" as "decisões" do conselho escolar, até o modo como visualizam as classes populares.

Assim, o autoritarismo pareceu manifestar-se em três aspectos: no primeiro, através das relações estabelecidas com os

23. Snyders, G. Escola, Classe e Luta de Classe. p.106

alunos na forma de controle e vigilância, seguida de punição ou advertência (escolas estadual e municipal). O segundo, expressado principalmente na forma de manipulação, na relação da diretora (escola estadual) com os segmentos escolares no conselho escolar. No terceiro através do modo como as diretoras parecem visualizar as classes populares.

Com efeito, é comum dizer-se hoje, quando se refere de modo geral à escola pública que esta continua tão tradicional quanto a considerada por muitos, longínqua escola tradicional. Assim, é de Saviani uma expressão que coaduna-se a esse ponto de vista: "os homens do povo (o povão como se costuma dizer) continuaram a ser educados segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos"(24).

Nesse sentido é que, a meu ver, parece ser tratada a disciplina nas escolas pesquisadas, como mais adiante teremos oportunidade de constatar.

Michel Foucault considera a disciplina como um tipo específico de poder, uma relação que incide sobre os indivíduos, seus corpos, para cujo efeito utiliza-se de "uma tecnologia própria de controle", não reservada apenas às prisões, mas podendo ser encontrada também em outras instituições como

23. Saviani, D., Escola e Democracia, p.p.52-3.

hospitais, escolas, fábricas, etc.(25).

Foucault chama atenção para o fato de que a disciplina "não é um aparelho, nem uma instituição na medida em que funciona como uma rede que atravessa, sem se limitar as suas fronteiras (...). Ela é uma técnica (**), um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade. É o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seus comportamentos, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial capitalista..."(26).

O autor analisa a disciplina como uma consequência necessária à imperiosidade das exigências econômicas ligadas à expansão do aparelho de produção. A dominação política do corpo como uma estratégia de garantia à utilização racional e eficiente da produção econômica. Este juízo parece ser passível de referência à escola, às suas regras disciplinares que parecem pretender enquadrar o aluno para uma "melhor"

25.Cfr.,Machado, R., Por Uma Genealogia do Poder, In: Microfísica do Poder, Introdução, p.XVII.

** .Para Foucault "técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que fazem sua importância: porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova "microfísica" do poder..."; Vigiar e Punir -História da Violência nas Prisões, p.128.

26. Idem.

disseminação do saber e da informação pela correspondente docilidade em que deve incluir-se nos seus padrões comportamentais estabelecidos.

Em termos concretos, vejamos as passagens abaixo:

"Assunto da máxima importância diz respeito alunos que apresentam muitos problemas comportamentais inadequados ao ambiente escolar. Ficou estabelecido que estes alunos, abaixo relacionados, poderão ser matriculados, mas que será exigido também o cumprimento de normas regulamentares que regem nossa escola. Ficou também resolvido que estes alunos terão uma oportunidade de demonstrar intenção de melhorarem, chegando a um bom resultado e para tanto deverão ser trabalhados e aconselhados. É a seguinte a relação de alunos que terão oportunidade de matricularem-se no ano letivo de 1989 por deliberação do conselho... (pág. 29 do livro de atas do conselho escolar, grifos meus).

"(...). Todos os alunos acima referidos e seus pais ou responsáveis deverão tomar ciência da condição a que deverão se submeter e dos requisitos exigidos para sua matrícula, visto que qualquer alteração praticada pelos mesmos acarretará o cancelamento da matrícula. As normas decididas e que valerá para todos os alunos são:

Primeira repreensão: oral.

Segunda repreensão: o aluno e o seu responsável terão que assinar o livro negro.

Terceira repreensão: o aluno levará suspensão de acordo com o ato praticado.

Quarta repreensão: o aluno tomará nova suspensão.

Quinta repreensão: o aluno será convidado a desligar-se do estabelecimento de ensino" (p.p. 29 e 30 do livro de atas do conselho escolar, grifos meus).

Torna-se imperioso atentar para o fato de que as cinco "normas" estabelecidas a partir dessa reunião do CE, resultam de sugestões da diretora. Parece bastante claro na ata que a diretora as definiu a priori e as levou ao conselho que apenas realizou o "referendum". Esta conclusão baseia-se na referência contida na abertura da ata acima citada que é a seguinte: "da ata

da reunião do conselho escolar do dia 21/12/1988. Entre as propostas da diretora a serem deliberadas pelo conselho". Essa constatação me faz recordar a questão relativa ao "brincar de roda" referida pela diretora e por mim interpretada como manipulação. No caso acima, a manipulação tende a objetivar-se, ou seja, toma forma concreta no consentimento através do "estabelecimento" das cinco normas pelo conselho escolar.

Provavelmente os comportamentos dos alunos, que parecem ser considerados inadequados para a escola, possa estar representando uma forma de contestação à maneira como é tratada a disciplina pelo fato de, segundo um aluno, não haver discussão envolvendo-os a esse respeito.

Retornando à questão da disciplina, Weber inclui em seu conceito "o de uma obediência habitual, por parte das massas, sem resistência nem crítica"(27). Em Weber o conceito de disciplina está relacionado ao de dominação incluindo a sujeição de uma das partes ao poder de mando da outra.

Foucault por outro lado, coloca a disciplina, como vimos, sob uma perspectiva diferente. Ela não a encara exclusivamente a partir de uma relação de sujeição de uma parte à outra. Isso ocorre, mas não é só isso. A disciplina além de ser uma técnica de inserção dos corpos dos indivíduos num determinado espaço,

27. Weber, M., A Dominação, In: Política e Sociedade, Fernando H. Cardoso e Carlos E. Martins (org.), p.17.

isolando-os, é um tipo de controle do tempo pela sujeição do corpo ao tempo. Tudo visando a maximização da produção pela via da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado. O autor distingue a vigilância como o principal agente de controle(28).

Nos termos de Foucault o CE e a direção parece terem principalmente nas "normas estabelecidas" uma determinada tecnologia coercitiva destinada àqueles que extrapolam os limites disciplinares estabelecidos por aquela instituição escolar.

Objetivamente essa tecnologia parece traduzir-se em primeiro lugar, através da "ciência" que pais e alunos deverão tomar acerca das "condições às quais deverão se submeter". Posteriormente, em infringindo as normas escolares, ou seja, inserindo-se o aluno naquilo que é considerado por eles como "desvio" disciplinar, esse passa a ser introduzido numa engrenagem que tem início com a "repreensão oral".

Analisando as "normas" veremos que representam níveis de sujeição que vão estar vinculados por sua vez a níveis de gradação de complexidade crescente.

Verifique-se também que embora as "normas" apresentem níveis de variação no sentido de uma complexidade crescente, parecem ser entendidas pelo conselho indistintamente num nível de

28. Cfr., Obra citada, intrução, p.XVII-XVIII.

repreensão. Sendo assim, observe-se que como outros, está incluída nesse nível, a expulsão, o "convite" ao aluno para retirar-se da escola. Observe-se que colocada a expulsão sob a forma de convite e vindo como consequência de aparentes sucessivas oportunidades, ela parece deixar de ser uma penalidade aplicada pela escola para tornar-se de culpa exclusiva do aluno. Atente-se para o seu caráter sutil e refinado. Colocada a expulsão nesse nível de compreensão, a escola parece querer eximir-se de qualquer responsabilidade futura para com o aluno em particular e para a sociedade de modo geral.

As normas ao mesmo tempo que parecem tender a representar um encadeamento de mecanismos de controle disciplinar, parecem consubstanciar também uma "evidência legal" para a escola de que está cumprindo o seu papel. O aluno porém, está deixando de cumprir o seu.

É inegável que a sutileza dessa forma de controle disciplinar parece poder ser entendida como uma forma de encobertamento a possíveis responsabilidades que a escola possa vir a ter em termos de que lhe seja atribuído um papel reprodutor nos termos de Bourdieu e Passeron(29).

O cumprimento das normas estabelecidas naquela reunião a que

29. Em Bourdieu e Passeron, na obra, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*, a análise dos autores mostra que a escola embora aparentemente uma instituição neutra em relação, autônoma em relação a sociedade, na verdade desempenha um papel importante na disseminação da cultura dominante. Ver obra referida, Editorial Presença, 1968.

refere-se o trecho da ata citada, efetivamente está sendo realizado. Veja-se a seguir um registro constante no chamado livro negro:

"O aluno Ricardo L. C. da Silva da 5a. série B está brincando de jogar papel na sala de aula o mesmo já tinha sido advertido pelo mesmo ato portanto foi suspenso por 2 dias, 10-11/04/90" (segue-se a assinatura do aluno, p.82 verso, livro negro, anexo 2, grifos meus).

Ou:

"Campinas, 04 de Abril de 1990

As alunas Keli Cristina dos Santos, Valéria Romoalda, Liliane C. M. de Campos já estão por muito tempo tumultuando o ambiente desta U.D.E desta vez no dia ontem 03/04/90 ambas estavam brincando ao redor da escola das 19:00 mais ou menos 21:00 e quando chamado atenção por mim "Valdir" inspetor de aluno as mesmas foram malcriadas portanto foram suspensa por três dias 04/05/06/90 podendo entrar em sala de aula somente com o comparecimento dos pais ou responsável" (segue-se a assinatura dos alunas, p.82 verso, livro negro).

Atente para os determinantes da expulsão. No primeiro registro está em que o aluno brinca de jogar papel e, pelo fato de já ter sido advertido foi suspenso por dois dias. No último, as alunas tumultuaram o ambiente e por haverem sido mal criadas e chingado o inspetor foram suspensas por três dias.

Note-se que quem pune é o inspetor de alunos(***). Cabe aqui uma relação teórica muito importante. Aquela na qual Prestes

***. Ver anexo 2 livro-negro e anexo 4 comunicado de suspensão datado de 24 de abril de 1990 e assinado pelo inspetor de alunos.

Motta trata da dominação sob dois tipos básicos: "aquela que se dá mediante uma constelação de interesses e aquela que se dá em função de mando e subordinação"(30).

Nesse sentido a administração tende a realizar dois tipos de dominação. O primeiro, quando age em função de seus interesses e parece manipular as decisões do conselho. O segundo, que está mais próximo do assunto ora em discussão, está relacionada às atitudes do inspetor de alunos. Quando este investe-se de autoridade (a autoridade de diretor) e suspende o aluno (implicitamente o respaldo da diretora está presente). Aqui a subordinação parece ter dois sentidos: subordinação em decorrência da função, e subordinação por sujeição. Este último sentido de subordinação estende-se aos alunos e pais em função das normas a que são submetidos os alunos considerados indisciplinados.

Em última instância o que parece permear essa relação são os interesses em nome dos quais se realiza a dominação. Parece tratar-se no caso, de pretensos interesses institucionais em nome dos quais a administração da escola parece agir quando pune.

Assim, nos termos colocados, "administrar também é vigiar e punir". De modo bastante concreto a administração tende a mostrar

30. Motta, F. C. P., obra citada, p. 68.

uma face autoritária e dominadora(31).

Weber analisa entre as formas históricas de dominação a burocrática, cuja sustentação principal é o princípio de racionalidade estabelecido pela própria burocracia. Sob o prisma da racionalidade, justifica-se o formalismo, substancialmente representado pelo aparato de normas, leis, papéis, etc(32).

Em se tratando das escolas pesquisadas, o princípio que parece reger o controle disciplinar é o da racionalidade, em nome do qual se age para que a instituição escolar possa desempenhar a contento sua tarefa educativa. A relação disciplina e saber tende a despontar aqui como uma relação fundamental. Voltarei a essa questão adiante.

Procurando estabelecer uma relação teórica de caráter mais abrangente, é possível observar que a dominação é apenas um aspecto da questão maior relacionada às relações sociais de produção. Assim, "as relações de produção e aquelas que as compõem (propriedade, economia, posse), traduzem-se sob a forma de poderes daí decorrentes, em suma pelos poderes de classe: como tais, estes poderes estão constitutivamente ligados às relações

31.Cfr. Em Weber a dominação é analisada como "estado de coisas" através do qual se manifesta um "mandato", uma vontade, do dominador ou dos dominadores, sobre os dominados. De tal modo que, em determinadas condições, essa vontade parece ter sido manifestada pelos dominados. Seu conteúdo está numa relação de mando e obediência. Cfr., A Dominação, texto citado, ou do mesmo autor, Economia e Sociedade, VL. II, especialmente as págs.,665-1117.

32.Cfr. Economia e Sociedade, Vls.II, pgs. 665-1117.

de produção e exploração é ao mesmo tempo processo de reprodução políticas e ideológicas que os consagram e legitimam...O processo das relações de dominação e subordinação política e ideológica"(33).

Mais um aspecto que pode ser apreendido dos registros citados acima, está o que diz respeito a relação da administração com o CE. Assim, na medida em o CE deixa-se manipular pela direção - embora em alguns momentos crie mecanismos de reação vistos no capítulo anterior -, ao consentir estabelecendo as "normas" propostas pela diretora realiza com ela uma espécie de pacto. A exemplo, no controle disciplinar através das sanções estabelecidas. Aqui, tanto a administração representada pela diretora, quanto os membros CE consubstanciam um duplo poder na medida em que um apóia-se no outro(****).

Na reunião do dia 21/12/89, também foram votadas "normas regulamentares da escola para os professores. Entre elas a mais importante a destacar foi:

33.Poulantzas, Nicos. As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje, p.13.

****. No CE os alunos também estão representados. Como vimos no capítulo anterior em 5% para 1.800 matriculados. Embora isso aconteça, a participação dos alunos nas decisões pode ser considerada nula. Quando foram, por exemplo, perguntados acerca da participação dos alunos no CE nas decisões relativas a horário, disciplina, etc., responderam que não decidem. Uma expressão comum nesse contexto foi: "não conheço as coisas como eles...". Aliás foi bastante comum o uso de expressões que indicam o distanciamento de pais e alunos da escola: "eles fizeram...", "eles não fizeram assim...", "acho que eles têm medo da gente..." .

"O professor não deverá mandar o aluno para fora de classe, mas chamar o funcionário e encaminhá-lo para a diretoria com repreensão e anotações"(p.30 do livro de atas do CE).

Observe-se que o procedimento do professor diante de uma ato considerado indisciplinado por parte do aluno, parece dever corresponder a um encaminhamento burocrático. Deve haver uma informação à direção em caráter formal, por escrito. Atente-se para uma característica da burocracia, o formalismo(34).

Em certa oportunidade pude presenciar "in locus" a objetivação da "norma" acima referida. Naquele momento adentrou a sala da diretora um aluno da 5a. série. O mesmo chorava ao justificar perante a direção, os motivos de sua estada na diretoria, os quais, considerava injustos. A diretora verificou as anotações da professora, ouviu os motivos do aluno e fez o registro no "livro negro". Símbolo da advertência a que havia sido submetido o aluno.

Tal como na escola estadual, na municipal as idas dos alunos à diretoria parecem frequentes. Certa vez um aluno foi mandado pela professora à direção da escola. Ela trazia na mão uma folha de papel a qual deveria ser preenchida com a seguinte frase: "como bom aluno devo fazer as lições". Certo dia, a diretora, após o recreio perfilou quatro alunos junto ao armário da diretoria. Após interrogá-los sobre o que faziam fora de sala, anotou seus

34. Ver obra citada de Prestes Motta, especialmente o cap. 3.

nomes num caderno que guardava na gaveta (uma outra versão de livro negro). Na ocasião fez alusão ao fato de que a "escola tem normas e que essas normas precisam ser seguidas".

Assim, observei que nas duas escolas esse tipo de controle disciplinar parece manter-se. Foi Prestes Motta quem disse que "se é verdade que raríssimas são as escolas que usam atualmente castigos físicos, as chamadas ao gabinete do diretor, a retirada de privilégios e as reprimendas continuam relativamente freqüentes"(35).

Com efeito, o que pretendo deixar claro é que não sou contra as normas disciplinares que a escola possa ter. O que intento mostrar é que essas normas quando utilizadas sem critério definido e fora de um parâmetro de seriedade parecem tonarem-se inócuas. Principalmente quando a vigilância transforma-se em bandeira, a mobilizar, assistente de direção, direção, secretária e auxiliar de disciplina, numa referência específica, à escola municipal. As atitudes policialescas da administração parecem influenciar no seu comprometimento enquanto autoridade.

Paulo Freire refe-se ao fato de que "a disciplina é uma tarefa da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade..."(36).

35. Idem, obra citada, p. 58.

36. D'Antola, A. (org.), Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo, p.4

Na escola estadual, vimos que a "indisciplina" parece ser punida basicamente com suspensão. O que não ocorre na escola municipal, embora o controle disciplinar seja constante. Dentro das variações que assume o controle disciplinar uma está em manter o aluno retido na sala de aula, para tal o inspetor de alunos permanece na porta para impedir a saída dos alunos.

O controle disciplinar parece encontrar justificativa na relação disciplina e saber, que tendem a manter uma conexão estreita. Do ponto de vista foucaultiano essa é uma relação imprescindível à uma performance correspondentemente propícia a ampliação das condições de produção econômica num sistema capitalista de produção(37). O que permeia essa relação é a "docilidade" que deve manifestar o indivíduo. Na escola, condição "sine qua non" para que a veiculação do saber possa efetivar-se.

Prestes Motta analisa a relação disciplina e saber do ponto de vista de uma relação de docilidade (recorre a Foucault), e trazendo-a para o campo burocrático-escolar, diz o seguinte: " se é verdade que não se desenvolve o gosto pelo saber, é verdade que se prepara a criança para ser dócil e disciplinada e, dessa forma, estar apta para galgar os degraus da vida burocrática que a espera"(38).

A relação disciplina e saber parece ter também vinculação

37.Ver obra citada, especialmente a terceira parte,p.p.125-146.

38.op. cit. p.80

com a burocratização do sistema escolar nas sociedades modernas, exigências mesmas do "novo" capitalismo. A burocracia é apenas um componente-resposta a essa exigência.

Por outro lado, as formações burocrático-capitalistas dependem de outros componentes aos quais a escola pode ser fator de contribuição. Os relacionados à reprodução da força de trabalho, reprodução que não implica apenas um aspecto biológico, como a própria manutenção e ampliação da força de trabalho existente sob determinadas condições específicas da luta de classes, assim como o processo de qualificação ampliada dos agentes da produção, segundo as exigências da divisão do trabalho"(39). Falando em luta de classes, o controle disciplinar parece ser um momento dessa luta, no interior da escola.

Do ponto de vista da administração escolar, a disciplina como um fim em si, sem critérios pré-definidos, parece acabar por revelar a existência de um ponto de estrangulamento da própria administração.

A resposta a eterna vigilância parece, tem sido dada pelo aluno, na prática, de diversas formas. De modo geral nem sempre aquelas condizentes com o que, supostamente, a escola tende a considerar como padrão disciplinar aceitável: as fugas, as depredações, ofensas a professores, etc. . Apesar de muitas das reações parecerem aversivas, como a depredação, por exemplo,

39. Altusser, L, Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.

parecem mostrar, por outro lado, que a escola "é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação"(40).

Para finalizar, considero importante referir a respeito da necessidade de repensar a disciplina, em especial no contexto das escolas pesquisadas. A priori é fundamental entendê-la no âmbito dos objetivos educacionais e não simplesmente como norma. Justamente porque "a disciplina é fundamental ao crescimento sem o que se corre o risco de atrofiar o desenvolvimento. A disciplina é uma necessidade que embora mais abstrata em relação a uma necessidade biológica, como a de alimentar-se por exemplo, tem consequências muito concretas, que são percebidas quando associadas à falta de disciplina. A disciplina é uma necessidade individual que tende a uma necessidade social"(41).

Me parece que o que se poderia chamar de outra face manifesta do autoritarismo no interior das escolas pesquisadas diz respeito por exemplo, àquilo que entendemos por manipulação. Sua maneira mais objetivada pareceu estar na influência que a diretora da escola estadual parece exercer sobre as decisões do Conselho Escolar, na medida em que parece tentar induzi-los a votar naquilo que a priori pretende ser aprovado. Nesse sentido,

40. Snyders, G. Escola, Classe e Luta de Classe. p.106

41. Freire, P. Disciplina escolar: Autoridade versus Autoritarismo, p. 5

não seria demais retomar aqui algumas das falas anteriormente colocadas quando tratei da participação no capítulo anterior:

"Ela quer fazer a cabeça das pessoas para votar naquilo que ela quer. Ela é envolvente. Você percebe na hora de votar. Ela deixa no ar indiretamente em quem ela quer que você vote. Indiretamente se percebe a indução de votar naquilo que ela deseja" (profa. no.1).

"A relação com a administração é uma relação assim, nunca batem as opiniões. É assim uma relação difícil. Não está havendo muito entrosamento não. Geralmente ela vem impondo. Ela quer que as opiniões dela sejam aceitas. Quando ela é contrariada, aí ela começa, sabe, a ver diferente os membros do Conselho" (profa. no.3)

Observe-se que a possível indução, tende a vir acompanhada pela imposição. Esta parece ter continuidade a partir do procedimento das "eleições" para o Conselho:

"(riso). Olha é como eu já falei. É na base do você vai ser, você, você" (profa. no. 3).

"Não existe eleição. Eu recebi um bilhete a primeira vez e tô indo até hoje" (mãe no.1).

"Minha vontade é que a administração seja democrático-participativa. Você já entendeu que as vezes eu sou meio maquiavélica. No caso da assistente, fiz um jogo de cintura e trouxe a assistente" (diretora da E.E.P.G.).

Atente para o fato de que a maneira como as falas estão colocadas, parece indicar uma tendência possível a relacioná-las com imposição, a que referi acima. A aparente idéia de que os pais membros do conselho parecem ser sempre os mesmos (vide a

fala da mãe no.1), a cada ano, tende a demonstrar um tipo de imposição aos segmentos escolares, que parecem tender também a estarem, de certa forma, impedidos de terem a renovação de suas representações, realizadas no conselho.

Por outro lado, o jogo de cintura a que refere-se a diretora em sua fala acima, parece estar relacionado de fato, a prevalência de sua vontade no interior da escola. A assistente, mesmo que indicada pela diretora, teria, sua indicação que ser levada a apreciação do Conselho.

Uma outra variação do autoritarismo que parece manifestar-se no interior da escola é a que parece achar-se relacionada a maneira como as diretoras visualizam as classes populares. Reporto-me mais uma vez a referência feita no primeiro capítulo em relação a essa questão. Aqui, esse ponto de vista será tratado a partir de um entendimento autoritário. Assim, referindo-se ao trabalho com os alunos da escola municipal, a diretora assim posicionou-se:

"Não é ruim. Eles me surpreenderam muito. Eles falam uma palavra de carinho, eles são atenciosos. Você percebe que eles gostam de você, que sabem o que você representa pra eles"(diretora da escola municipal).

Ou:

"Acho que a escola está ,muito mais para instituição assistencial que para casa de divulgação do saber elaborado. Ano passado nós conseguimos uma vitória muito grande. Conseguimos colocar no segundo grau, no ETCAP, no CUTUCA, 15 alunos da oitava série. Dos 35 que tínhamos. Sem aquele curso preparatório que classe média paga pros filhos. Foi um trabalho feito aqui dentro. Assim, conosco,

irreconhecido. Os professores conseguiram que os alunos fizessem inscrição. São alunos carentes, porém inteligentes. Por filantropia um grupo de professores, por obra de caridade, trabalharam esses alunos depois do período de aulas. Então eles deram assistência pra esses alunos..."(diretora da escola estadual).

No meu entendimento parece que as diretoras em assim manifestando-se, tendem a entender seu próprio trabalho como filantropia. Se pensarmos no sentido político que essa visão de trabalho parece embutir, poderemos ver que ela parece atribuir ao trabalho educativo uma visão diferenciada em relação àquela que se propõe desenvolver um educador ou professor, como queiramos, na sua tarefa educativa. Essa tarefa, em primeiro lugar, quando se trata de lidar com populações mais pauperizadas, parece dever estar despojada, o mais que puder de conceitos que, de antemão tendam a entendê-las como "carentes em tudo".

Por fim, a visão apriorística que as diretoras demonstraram ter em relação às classes populares levam a um entendimento que parece despojá-las, a princípio de qualquer possibilidade de realização. O que parece não deixar de denotar uma maneira autoritária de entender essas classes.

CAPÍTULO III

CONFLITOS E DESACERTOS NO QUOTIDIANO ESCOLAR: A ADMINISTRAÇÃO EM QUESTÃO

O que este capítulo intenta analisar é como o conflito, travado no nível das relações entre os diversos segmentos da escola, parece perpassar os depoimentos dos agentes entrevistados. Esse capítulo mostra também que os conflitos, embora incipientes, localizados, parecem representar a síntese das contradições existentes nas relações escolares. Possibilita refletir também que embora pareça haver uma tendência à prevalência de ações autoritárias por parte das administrações, o conflito tende a representar o próprio espaço de negação a essas ações. O que possibilita visualizar uma luta pelo espaço das relações democráticas.

Assim, começo este capítulo reportando-me especialmente àquele livro intitulado, "A vida na escola e a escola da vida". A meu ver ele retrata de uma forma simplificada, sigular e resumida os conflitos travados entre professores, diretores e os chamados especialistas, no cotidiano interno da escola (1).

No livro intenta-se mostrar que os agentes escolares

1. Ver nesse sentido, A Vida na Escola e a Escola da Vida, Ceccon, C. et alli. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1982.

procuram eximir-se de quaisquer responsabilidades relativas aos problemas escolares. Nesse sentido realiza-se uma espécie de jogo de empurra. Os professores culpam os alunos pelo fracasso escolar, os alunos a escola e assim por diante (2).

Apesar desse livro não abordar uma temática diretamente vinculada a administração escolar, ocorreu-me uma referência a ele, por que em muitas passagens da pesquisa constatee que problemas vividos nas escolas, como por exemplo, a indisciplina, a falta de recursos materiais entre outros, parecem decorrentes de uma certa falta de empenho por parte do diretor. A mesma atribuição é feita em relação a participação. Esta, para muitos dos entrevistados parece ser entendida como algo a ser concedido pelo diretor de escola.

O conflito aparece ora como uma consequência da exigência de uma certa "postura" democrática por parte da direção da escola, ora como uma consequência de suas "atitudes" autoritárias. Portanto, o conflito tende a estabelecer-se em dois níveis que, em última instância parecem representar a atribuição pelos agentes escolares, a responsabilidade pela "provocação" do fazer democrático, à administração escolar. Seja no sentido de gestão escolar, seja no de relações quotidianas.

Em termos amplos o conflito parece fluir como consequência de exigências das "bases" para que a administração

2. Idem.

torne-se mais democrática. Tende a ser uma exigência hierarquizada que se pôde abstrair dos depoimentos. Daí que, no interior do conflito a participação aparece como algo que deve ser "doador" pela diretora. Raramente o inverso acontece. Isso ocorre, quando participar reivindicando, por exemplo, parece ter relação direta com e próxima com o "fazer" do professor. Interesses particulares mesmo que dizendo respeito à questões como discutir aspectos do programa, também parecem prevalecer. Justa Ezpeletta em seu livro Pesquisa Participante, onde faz um estudo de aspectos do cotidiano da escola, destaca os interesses dos professores, como os prevalentes entre os muitos existentes na escola (3).

Na escola municipal, por exemplo, o depoimento abaixo tende a mostrar não só o perpasso de que as relações parecem conflituosas, como isso ocorre em razão por exemplo, de reivindicação por parte dos professores para reunirem-se uma vez por semana para discutir questões pedagógicas. Assim:

"...foi uma batalha nossa que agente se reunisse uma vez por semana durante uma hora pra gente se acertar por série, no mínimo. Então, as quatro terceiras séries nós só conseguimos reunir uma vez. Por que cada semana acontece uma coisa e essa reunião é suspensa. Uma sim e uma não está vindo certa. Então, teríamos duas outras, mas sempre acontece uma coisa que a reunião é suspensa. Por ordem da secretaria, da diretora. Então, nós estamos em maio. Não há prioridade em priorizar. Já faltando um alinhamento por falta de oportunidade de sentar e conversar" (profa. no.2)

3. Ezpeletta, J. Pesquisa Participante, p.65.

As passagens grifadas possibilitam-nos abstrair também que algumas tentativas de reunião parecem sofrer uma espécie de boicote por parte da direção. Ao deixar perpassar isso, o depoimento da professora parece anteciper também uma exigência à necessidade de democratização das relações com a administração. Nesse sentido parece haver um espaço de resistência: não há prioridade em priorizar, tá faltando um alinhamento por falta de oportunidade de sentar e conversar".

O mesmo ocorre na escola estadual, observe o depoimento abaixo: :

"Não sei explicar pra você porque é o fato da gente não poder participar mais da escola. Acho que eles têm medo da gente ver alguma coisa e que faça, reclame... Que nem o bebedouro. Veio um bilhete pedindo ajuda. Nós demos. Soubemos que o dinheiro arrecadado era pra dois bebedouros e só compraram um, assim mesmo retificado. Agora não tem mais. Acho que assim como nós fomos chamados era comeram. agente ser avisado porque não tem mais"(mãe no.2).

No depoimento acima, também parece haver o perpasso da idéia de exigência à necessidade de democratização das relações administrativas, tanto a nível de decisão quanto de informação das decisões.

Embora de modo sutil, os depoimentos levam à conclusão de que parece existir um certo viés autoritário nas relações da administração com os segmentos internos e externos à escola. Implicitamente eles parecem configurar uma forma contestatória às ações autoritárias dessas administrações.

Objetivamente percebe-se que embora a dominação pareça ser uma característica presente nas administrações (cap.2), os sujeitos reagem a essa dominação, ainda que essa reação seja verbal e passageira.

Nesse sentido contesta-se a idéia da escola como espaço de relações lineares, positivas e assim questiona-se a idéia do seu caráter reprodutor, ou seja, a idéia de que a escola "concorre para reproduzir as relações de produção na medida em que forma a força de trabalho e intenta propagar as idéias dominantes. É através da mediação das práticas sociais que tal ocorre. Essas práticas, concorrem para a divisão do trabalho entre as práticas escolares. Acionando vários mecanismos como, dificultando a democratização do ensino, a divulgação de uma ideologia própria do operariado, a burguesia procura impor sua própria ideologia, regressiva, a fim de manter a relação capital e trabalho"(4).

Entretanto, embora a superestrutura pressione a escola a uma resposta positiva às suas determinações, a dinâmica de suas relações internas nega essa determinação colocando à mesa uma contra afirmação de que a escola é também um espaço de lutas, de contradições, de conflitos. Assim, "ela é o terreno onde se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A

4. Ward, M. Educação e Estrutura Social, p.p.39-61.

escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação- mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação"(5).

No âmbito das relações de produção e exploração, as relações de dominação, buscando um momento consensual, convertem-se em polos principais no contexto do avanço do sistema capitalista permitindo-se impor por toda parte. Na escola, indistintamente os espaços sociais tornam-se espaços também de contestação às relações de dominação. Nesse sentido tomam o caráter de uma relação política cuja finalidade é bem mais que a reprodução das relações de produção.

Chamei atenção anteriormente para o caráter contestatório dos depoimentos citados. Isso mostra, a grosso modo, a existência latente dos conflitos. Assim, mesmo a administração tendo implementado decisões centralizadas e por isso autoritárias, isso acaba sendo um momento das relações. O outro, é de contestação ainda que de forma desarticulada, reprimida. Isso é uma espécie de "certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual"(6).

Tratando-se da administração escolar, situando-a neste

5. Snyders, G. Escola, Classe e Luta de Classes, p.106.
6. Cury, C. R. J. Educação e Contradição, p.59

capítulo como o centro dos embates, nas escolas pesquisadas, seu tendente caráter dominador parece provocar atitudes de resistência. Mesmo porque embora seja uma das características da burocracia "assegurar que cada um cumpra o seu dever ..." (7), assim como, que o sujeitos conformem-se às regras impostas (8), na verdade ela deixa de cumprir o seu dever quando age arbitrariamente. A exemplo, as decisões relativas ao bebedouro referido no depoimento da mãe acima.

As relações de produção por serem responsáveis pela estrutura de classes produzem também o poder de classe de onde emanam as relações de dominação. Em uma sociedade capitalista avançada, a dominação aparece como administração (9). No âmbito educação pública, a administração, por manter um vínculo específico com o aparelho de estado, tende a consubstanciar-se numa extensão deste. Assim, ela tende a representar seus próprios interesses quando estes também são interesses das relações capitalistas de produção (10). Nesse sentido as relações de conflitos, se situadas num nível mais abrangente, tenderão a ser estabelecidas de uma forma indireta com o aparelho Estado.

Por outro lado, o conflito também tende a aparecer no interior das escolas pesquisadas como resultado de ações autoritárias por parte da administração. Aqui, parece haver uma

7. Cfr. Motta, A. C. P. Obra citada, p.119

8. Idem.

9. Idem p.84

10. Ver nesse sentido obra citada de Maria de Fátima Costa Félix.

configuração através de reações imediatas ao comportamento autoritário da direção. Parece ser tipo de resistência mais objetiva. Eu diria que tende a ser um momento do primeiro, justamente porque ocorre no seu interior. Assim:

"Nós temos um grupo de três professoras que criou um sistema de fazer reunião com os pais. É pra ter uma reunião por mês de uma hora. Você entende? Trinta e cinco mães em uma hora? Uma hora batidinha de relógio? É uma reunião de aviso. Aviso eu mando no caderno da criança. Eu briguei. Disse: assim não não faço. Eu vim trabalhar sábado sem receber. A primeira reunião foi uma seção de avisos, mas a partir dessa reunião eu avisei que atendimento será individualizado. Porque a reunião de pais tinha que ser feita em uma hora. Foi assim: sete e meia elas(*) chegaram, botaram todas as mães para dentro. Oito e meia a campainha táva tocando botando as crianças pra dentro. Nós nos negamos a fazer isso. Então ela(**) disse: -vocês vão ter que fazer no sábado"(profa. no.2).

Ao mesmo tempo em que as pessoas parecem reivindicarem, embora que indiretamente uma postura democrática da administração (isso me pareceu constante), eles reagem e relizam, ainda que momentaneamente, um espécie de ruptura com o autoritarismo da administração. Contudo, não parece haver uma virada de mesa. Após momentos como o citado por exemplo, as relações no interior da escola tendem à volta a um estado de repouso, sem indicação, portanto, que tenha havido transformação nas relações com a administração. Veja-se por exemplo, o depoimento abaixo:

*. A professora refere-se a diretora, sua assistente e a secretária da escola.

** Referência à diretora.

"(...). Já há alguma abertura. Não é totalmente imposto. As vezes há alguma tentativa de imposição, mas o grupo é forte (entonação acentuada). O grupo professores então briga, questiona, e as vezes consegue que as coisas não sejam impostas.

A inércia como resultado de uma divergência momentânea e principalmente configurativa em relação à inexistência de uma cisão com a situação anterior a do conflito, a meu ver traz à tona novamente a questão do compromisso político.

Vimos anteriormente, no capítulo primeiro que a democratização da gestão administrativa desponta, a partir dos dados como algo que deva ser "concedido" pela administração escolar. Não seria demais observar o depoimento abaixo:

"Acho que deveria haver um trabalho de organização maior. Algo mais envolvendo os professores. Agente fica sabendo quando vem um bilhetinho (riso), que já é em cima. Eu acho assim: não tem um trabalho de organização nesse sentido. Sempre um grupinho fazendo alguma coisa. Depois, esse grupinho sai, entra outro"(profa. no.1).

Isso parece ter relação com o conflito na medida em que parece tornar-se uma exigência por parte dos demais segmentos escolares. Aqui parece transparecer também o conflito num outro nível que é mais camuflado, mas que pode ser objetivado através da cobrança a administração pelo que deixa de realizar, no caso, de criar mecanismos de organização para os professores poderem participar.

Por outro lado, os conflitos parciais, que não conduzem à transformação das relações administrativas naquelas escolas, podem estar relacionadas àquilo que Paulo Freire e Ira Shor chamaram de "os temores do risco de transformação"(11).

Outro aspecto que tende a provocar relações conflituosas decorre de um tipo de comportamento específico da diretora. Espera-se que esta encontre-se por exemplo, diariamente na escola. Assim, veja-se abaixo os depoimentos da professora da escola estadual.

"Falo da minha experiência com o CB, ela não participa. As crianças do CB não sabem quem é a diretora. Ela nunca entrou numa sala. As crianças não conhecem e nem sabem quem é a diretora"(profa. no.2, escola estadual).

"Os alunos nem conhecem ela (riso), você entendeu? Para eles o Waldir é diretor, a Suzana é diretor a Marilena é diretora. Eles não conhecem realmente o direto. Mesmo quando eles aprontam e vão pra diretoria, quem chama atenção deles é o Waldir, a Marilena ou então a Suzana. A diretora mesmo em si nunca está presente. Nem pra dar bronca ela está. Quando ela chegou no ano retrasado, no final do ano, disse que estava só observando o andamento da escola pra depois tomar as medidas dela. Só que também (riso) não tomou nada. As medidas dela são contra os professores. Os alunos não..."(profa. no. 3, escola estadual).

11. Paulo Freire e Ira Shor, Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Especialmente o capítulo dois. Nesse capítulo os autores discutem o medo como causa do não envolvimento, particularmente do professor, em projetos de educação transformadora. Justamente porque esses projetos tendem a colocar em risco sua estabilidade profissional. Contudo, a eliminação do medo só tende a dar-se a apartir da inserção do sujeito no projeto transformador. Isso já indica uma opção política transformadora.

No decorrer do trabalho de observação pude constatar a objetivação do que os depoimentos denunciavam. Com efeito, em certa oportunidade presenciei uma reunião extraordinária convocada pela diretora com os professores do primeiro turno em razão de um abaixo-assinado realizado pelos professores reivindicando a higienização das salas de aula. Assim, a diretora ao chegar demonstrava estar tensa. Fumava bastante. Ao iniciar a reunião, salientou que o motivo daquela convocação era surpreendente. Já que todos sabiam tratar-se de algo sem solução. A falta de serventes e o problema da zeladoria. As funcionárias responsáveis pela limpeza consideraram tratar-se, a reivindicação dos professores, de algo pessoal. Assim sendo fizeram insinuações de que as professoras em muitas ocasiões encontram-se ausentes de suas classes conversando em grupos nos corredores. A diretora ratificou a posição da funcionária. Os professores por alguns instantes ficaram calados. A diretora disse mais uma vez estar surpresa com o "manifesto". Uma professora tomou a palavra dizendo falar em seu nome. Para ela, havia algo de errado. Não sabia o que exatamente. Segundo ela, não havia nada de errado no fato dos professores buscarem um colega para conversar. E exemplificou, se quizesse faria crochê todos os dias e ninguém tomaria conhecimento. Após esforçar-se bastante para que a professora entendesse que não se tratava de algo pessoal e que assim pronunciou-se por gostar de dizer o que pensa. Sob o seu ponto de vista a presença do diretor na escola é fundamental. A diretora em princípio pareceu demonstrar não haver gostado do tipo, de manifestação da professora, dizendo não ser paga para

ficar na escola o tempo todo e acrescentou: "estou regularmente na escola de onze às dezenove horas. No período da manhã infelizmente não posso vir porque dou aulas na prefeitura"(os professores não tinham conhecimento desse fato). Disse também que estar ou não na escola pela manhã "não altera em nada", uma vez que os assistentes estão presentes. A professora posicionou-se novamente dizendo ser importante a presença do diretor na escola, pela autoridade que o aspecto disciplinar requer.

Os posicionamentos das professoras assim como o relato do fato observado durante a reunião, servem para demonstrar o que é reivindicado, quando a diretora, para os agentes, parece deixar de corresponder a certas expectativas. Aqui a questão diz respeito ao "papel social"(12) que a diretora deve desempenhar enquanto tal. Isso parece ter relação com o "dever ser" enquanto diretora que acha-se, por sua vez bastante conectado com um tipo de esteriótipo pre-definido de diretor escolar .

Assim, "os comportamentos do tipo "papel" modificam a função do dever ser na vida quotidiana. No dever ser revela-se a relação do homem inteiro com seus "deveres", com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outro tipo..."(13).

Agnes Heller faz alusão a alienação provocada pela submissão do indivíduo ao papel social objetivado basicamente pelo "dever

12.Heller, A. O Quotidiano e a História, p.p.87-110.

13.Idem, p. 47.

ser" como uma exigência interna do sujeito social.

No caso específico deste estudo, o "dever ser" parece dizer respeito a um certo exercício integral do papel de diretor enquanto diretor. Aqui o "dever ser" ao contrário de ser uma exigência do sujeito para o próprio sujeito em relação ao seu comportamento social, constitui-se uma exigência externa pelo fato de vir de outros sujeitos. Esta exigência parece provocar um certo conflito moral em razão da diretora não parecer submeter incondicionalmente todo o seu ser ao papel que desempenha como diretora de escola.

Me parece que a exigência estar presente na escola, fazer valer sua autoridade e fazer-se conhecer pelos alunos, coloca a relação papel e função muitas próximas no sentido do "dever ser". O "dever ser" adquire também uma conotação diferente do relacionado ao "papel social" ao aproximar-se, digamos, da relação com a função:

"Deveria haver mais participação dos pais na escola. Porque quando agente tem uma reunião de pais agente só trata do aluno. Então agente parece inútil. Você não sabe de nada. Agente também tem que tomar providência"(mãe no.2).

"Acho que teria, por exemplo, que chamar os pais na escola e mostrar qual é o real da escola..."(mãe no.3).

A exigência no sentido do "dever ser" parece provocar uma certa cisão tolerante entre grupos e direção. Assim, observei que nas duas escolas existem os grupos simpáticos e não-simpáticos a

direção. Na escola os grupos pró-direção participam com a direção, por exemplo, de uma espécie de projeto alternativo. Esse projeto consta de aulas de reforço aos alunos da 8a. série que irão submeter-se a exame para o segundo grau. O depoimento da diretora pode demonstrar, sua relação, digamos, com o grupo que lhe é simpático:

"Ano passado nós conseguimos uma vitória muito grande. Colocar no segundo grau, no ETCAP e CUTUCA quinze alunos da oitava série dos trinta e cinco que tínhamos. Sem aquele curso preparatório que classe média paga pros filhos. Foi um trabalho feito aqui dentro, assim, conosco, irreconhecido, os professores conseguiram que os alunos fizessem inscrição, são alunos carentes, porém inteligentes. Por filantropia um grupo de professores, por obra de caridade, trabalharam esses alunos depois do período das aula".

Sem dúvida que outras questões importantes poderiam ser abstraídas do depoimento da diretora. Todavia, o certo é que, com esse grupo, que certa vez chamou de "o grupo dos oito" a diretora parece interagir melhor. São professores de 5a. a 8a. série, com os quais observei existir, talvez por isso, uma relação de cumplicidade maior.

Em contrapartida, observei que o contrário ocorre com os grupos aparentemente não-simpáticos à direção. Assim, certa vez em conversa com uma professora da classe especial (classe de alunos com dificuldades de aprendizagem), a professora manifestou-se "desanimada" com a direção da escola. Nessa oportunidade os professores dessa classe vendiam doces para os

alunos, a fim de arrecadarem fundos para o pagamento do teste psicológico a ser aplicado nos novos alunos a virem para essa classe: "nós trabalhamos sózinhas. Aqui agente não conta com ninguém"(*). "Um dia eu e outro professor organizamos uma biblioteca. O acervo foi tirado da sala onde estava e levado para outra sem termos sido consultados. Por isso o trabalho parou por falta de estímulo.

As formas sob as quais o conflito é manifestado no interior das escolas pesquisadas demonstra que aí são travadas algumas espécies ou tipos de relações opostas que não chegam a afetar, pelo menos aparentemente o andamento do processo educativo. Parecem relações de conteúdo divergente em muitos aspectos, mas que parecem ficar muito mais num nível de tolerância que de radicalização que possa levar as partes a um confronto.

*. refere-se a diretora.

CONCLUSÃO

Em primeiro lugar embora, creio não tenha sido uma constante no decurso deste estudo, considero importante atentar para a relação conjuntura político-social e a questão da democratização da administração da educação. Essa relação objetivamente tende a suscitar duas formas de interpretação desse tipo de administração. Considerando que a sociedade brasileira tende a deixar, cada vez mais as influências oriundas de um regime político fechado, para uma possível passagem à influências de tendência democratizantes. Uma primeira interpretação parece vincular-se ao âmbito estritamente teórico, no qual a administração da educação parece ser analisada sob a ótica democratizante. A outra é proporcionada pela concretude, a práxis administrativa que demanda-lhe uma performance específica. Forçando por isso o levante de algumas considerações interrogantes à tendência generalizante de democratização da administração da educação.

Assim, do ponto de vista teórico uma performance democratizante da administração da educação parece estar definida. Contudo, do ponto de vista pragmático parece merecer observações. Isto porque o levante de algumas questões realizadas neste estudo, parecem ter colocado a administração escolar muito mais próxima de uma performance autoritária do que

democratizante. Ainda que algumas passagens dos depoimentos das diretoras hajam acenado para o empreendimento de ações democráticas. Outras porém, parecem perpassar a negação de que tal procedimento esteja sendo incentivado. A presença da práxis autoritária abstraída de alguns dos depoimentos, parece tornar-se uma evidência de que existe no pragmatismo uma possível intenção que vai além do simples desejo de fazer democracia.

O autoritarismo objetivado quer sob a forma policialesca de vigilância à "indisciplina", quer na forma do "brincar de roda" ou ainda sob a tendência às decisões centralizadas, parece servir como demonstrativo que um longo percurso ainda precisa ser realizado a fim de que se possa pensar em exercício democrático no domínio da gestão escolar. Aliás, o ponto de partida, no meu entendimento, estaria no repensar as práxis obsoletas realizadas pela administração escolar, como a utilização do livro-negro por exemplo. Repensar também a fascinação pelo domínio das relações escolares (o controle sobre tudo), que tem como causa explicativa a de que o processo civilizatório é essencial para a prática pedagógica. Assim sendo, a civilidade parece tornar-se um a priori à justificativa de atos autoritários, principalmente em relação ao aluno. Nesse sentido, a escola parece permitir-se criar, aplicar, enfim, administrar formas de comportamento de controle disciplinar nem sempre compatíveis com os princípios educativos mais elementares.

Outra questão relevante e que têm vínculo com a cultura autoritária (sem deixar parecer que admite possíveis

determinismos), é a relacionada à idéia a respeito das classes populares. Qualquer prática pedagógica que possa ser desenvolvida com essas classes, e tenha embutida a concepção de que são carentes em tudo, dificilmente terá êxito. Justamente porque ela tenderá a colocar para si todas as possibilidades de contribuição, negando-lhes, por assim dizer, qualquer oportunidade de manifestação a partir do seu manancial de experiências de vida. Considero importante retomar a questão que diz respeito a tendência que parece existir em relação à visão da participação como consequência de um ato de consentimento por parte da administração. Com efeito, do ponto de vista histórico, parece não ter havido propensão, de modo geral, à lutar por coisas que contribuiriam para a nossa cidadania. Parece haver uma tendência a mantermo-nos sob o encobertamento paternalista do Estado, e onde quer que ele possa ser expressado (leia-se a direção das escolas), estaremos a esperar que seu manto protetor recaia sobre nós. Desse modo, em se tratando das escolas pesquisadas, a tendência por parte dos professores a esperar que a diretora organize a participação seja passível de compreensão pela via da relação com o paternalismo do Estado. Contudo, aceitar torna-se difícil, justamente porque em assim manifestando-se, parece haver aceitação de um determinismo sem maiores indagações. Assim, me parece que a necessidade de formação de uma consciência política que leve a crítica de questões como essa, torna-se um imperativo, sem o que torna-se difícil falar de transformações quer em instâncias educacionais, quer em outras. A nível de escola parece haver a possibilidade de trazer para o nível do conflito não exclusivamente questões de

interesses grupais (na impossibilidade de eliminá-las), mas aquelas decorrentes da vontade coletiva da comunidade escolar. O que significaria a construção do conflito em função de prerrogativas que sejam consideradas interesses comuns capazes, por assim dizer, de provocar reações diferenciadas daquelas que pudemos abstrair da interpretação que fizemos acerca do conflito nas escolas pesquisadas. Acredito que o avanço só pode dar-se a partir do enfrentamento, da divergência objetiva e disciplinada em nome da maioria. A aparente ausência de interesses coletivos (entenda-se comunidade escolar e extra-escolar), acaba criando uma lacuna, espaço para o incremento de realizações autoritárias por parte da administração.

Parecendo existir de um lado uma divergência localizada e de outro, as tendentes ações autoritárias da administração que parecem provocar tais divergências, tende-se a manifestar um círculo vicioso representado pela relação ação autoritária da administração e reações a essas ações que parecem deixar de conduzir as partes a uma projeção no sentido daquilo que o embate possa proporcionar em termos positivos. A aparente manipulação de grupos por parte da direção, principalmente da escola estadual, parece ser uma evidência daquilo que até certo ponto parece denotar alguns dos vícios presentes nas relações escolares a nível de administração.

A constatação de que o autoritarismo tendeu a manifestar-se de modo mais sobressalente, parece ter sido uma realidade a negar a implementação de um processo de trabalho participativo de

gestão escolar a nível das escolas pesquisadas. Contudo, isso não esgota a possibilidade de entendimento de que iniciativas de gestão democrática na escola estejam sendo feitas.

Por fim, tendo considerado a participação como uma categoria-mãe, busquei, a partir dela, sua afirmação ou sua negação, utilizando-a de vários ângulos (vide roteiro de entrevista anexo 5). Isso possibilitou-me a composição deste estudo. As falas das pessoas entrevistadas nas escolas consubstanciaram o principal ponto de apoio para discussão. Tomei cada depoimento aqui citado não como uma verdade absoluta, porém como expressão objetiva de um momento, parte do cotidiano que aqueles sujeitos vivenciam, e, por assim dizer, carregados de sentido.

Considero que nada há de mais salutar do que experimentar, conviver, observar realidades, comportamentos, ler o universo que só tem vida, -sentido, pela dinâmica que lhe atribuem os sujeitos. Por outro lado, este trabalho certamente contém lacunas que por isso não esgotam o que ele possa trazer de contribuição para a discussão da práxis administrativa da escola.

ANEXO I - PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL



O P.P. tem como objetivo organizar com a participação da direção, especialistas, professores, funcionários, pais, educandos e comunidade, uma proposta de trabalho que tem como centro o educando.

Neste processo todos os profissionais, independentemente de sua área de atuação (dentro ou fora da sala de aula) devem convergir suas ações para consecução de tal objetivo.

Entendemos como P.P. da U.E. esse movimento de construção de sua identidade, que é contínuo, que se faz e refaz, que mantém e que muda o dia a dia de trabalho escolar na aula, na merenda, no pátio, na S.M.E., nas reuniões, etc.

O P.P. proposto para 1990 desta U.E., é um momento privilegiado para sistematizar e organizar o processo de construção da identidade da mesma.

E para que esta proposta seja concretizada renovamos nossa credibilidade no apoio que a S.M.E. continuará dando às U.E.s.

como se a escola não fosse essencial ao sistema nacional

PROPOSTAS DE TRABALHO

até que ponto a escola pode mudar a cara do social?

- Mudança da imagem física, social e educacional da U.E.
- * Reforma física e estrutural da U.E. como um todo (ampliação, reforma e pintura geral do prédio, restauração das lousas, armários e outras danificações).
- * Captação de recursos.
- * Fortalecimento das relações entre o corpo docente dos três períodos.
- Engajamento e envolvimento da direção com os especialistas, professores, funcionários, educandos, pais e comunidade, nos programas de ação sócio pedagógicos da U.E.
- Intercâmbio no uso dos recursos U.E. / COMUNIDADE objetivando tornar a U.E. um centro polarizador, através de:



- * Levantamento de dados,
- * Entrevistas,
- * Reuniões.
- Entrosamento com A.R., SABs, outros recursos públicos e privados (Ex. Saúde) instituições, grupos sociais e religiosos, dos quais os educandos participam.
- Organização na participação dos pais e da comunidade após levantamento de interesses (reuniões periódicas).
- Trabalho nas relações interpessoais como um todo fortalecendo e valorizando os professores e educandos da U.E.
- Trabalho conjunto dos professores de 1a. à 8a. série tendo como um dos objetivos desenvolver o hábito de estudo.
- Formação de comissão de educandos (dois representantes eleitos por classe). ✓
- Formação de comissão de professores coordenadores de 5a. à 8a. série (um representante por classe). ✓
- Reuniões de INTEGRAÇÃO por série e ou por áreas afins com reuniões semanais entre professores e O.P. para intercâmbio das experiências e planejamento de projetos comuns.
- Continuidade ao projeto de alfabetização.
- Solicitação de professor de reforço para alunos de 1a. à 8a. série que apresentam dificuldades de aprendizagem (atendimento fora do horário de aula). ✓
- Formação permanente do professor, com participação nos grupos de estudos da S.M.E. : ✓
- Convites à especialistas para estudos em grupo na U.E ✓
- Garantia da qualidade do ensino com adequação do conteúdo, compromisso da direção e do professor, responsabilidade, assiduidade, prática pedagógica renovada e avaliação adequada. (?)
- Trabalho de grupo com os alunos objetivando desenvolver:

- * A auto-estima,
- * Cooperação,
- * Participação,
- * Autonomia,
- * Disciplina, ✓
- * Respeito pelo outro,
- * Diminuição na agressividade,
- * Colaboração na limpeza.



- Fortalecimento das relações direção x professor x educandos x funcionários, objetivando " O aluno que queremos " :

- * Valorizado (como ser humano)
- * Respeitado (como aluno e estimulando a sua capacidade de realização),
- * Acreditado (acreditar no aluno)
- * Compromisso (mudar a realidade em que vive), ?
- * Responsável,
- * Ser pensante,
- * Crítico e auto-crítico,
- * Autônomo.

Em perspectiva de mudança do educando que temos, tornando-o um ser capaz de construir o seu conhecimento no seu projeto de vida.

- Ampliação do quadro de funcionários objetivando melhor qualidade de ensino e atendimento ao EDUCANDO. (?)

PROJETOS DA UNIDADE ESCOLAR PARA 1:990

Continuidade aos Projetos:

- Reforço
- Orientação Sexual
- A.P.M.
- Tempo e Espaço

Implantação dos Projetos:

- PRODAF
- HORTA
- BIBLIOTECA ESCOLAR COMUNITÁRIA ✓
- CULTURAL - U.E. / COMUNIDADE
- PESQUISA SOCIAL!
- Cooperativa Escolar



Atividades extra - classe;

- Museu dinâmico e planetário

- Visitas:

* SANASA

* ZOOLOGICO - Sorocaba

- São Paulo

* MUSEU

* LECO, ETC.



A Comunidade em geral deve:

Respeitar as pessoas, suas atividades, a hierarquia, os regulamentos, principalmente o que foi decidido em assembléia, como normas: uniforme; seus espaços e dos outros; "diminuir a violência"; para poder viver realmente integrados e poder crescer juntos.

Atividades de Instituições da Escola:

PROJETO A.P.M.

- a) Integrar escola - comunidade;
- b) Organizar bazares, festas, etc.;
- c) Equipar e melhorar a escola;
- d) Utilizar parte da verba da APM para comprar material didático.
- e) Mobilizar os pais para uma conscientização de necessidade de maior participação na vida escolar de seu filho.

Notas:

- Palestras e atividades culturais, campanhas educativas; programações visando criar recursos financeiros e bem estar a todos integrantes da escola.



JUSTIFICATIVA:

A escola é uma das mais eficientes agência de desenvolvimento que o bairro do São Marcos dispõe.

Atingindo primeiro os grupos sociais mais propriamente ligados a ela ou aos aspectos da educação, a escola toma para si a tarefa de ser um "centro polarizador" do bairro do Jd. São Marcos permutando os recursos que dispõe com a comunidade.

Os moradores do bairro referem - se à U.E. como sendo - uma das coisas boas que o bairro dispõe.

Para melhor conhecer essa realidade onde os educandos - estão inseridos, a U.E. fará uma Pesquisa Social (Operacional), através dos alunos e com orientação dos técnicos e professores da U.E.!

Essa Pesquisa se inspira em objetivos bem definidos e procura aplicar os conhecimentos para estudar o contexto do educando, fundamentando o que sentimos do nosso educando:

* É carente em todos os sentidos, principalmente o afetivo.

* Tem dificuldades para aprender.

* A maioria já trabalha, quer fazendo "bico" ou as atividades da casa.

* Tem uma cultura diferenciada da dos professores e administradores.

* Seu nível intelectual é diverso, bem como a cultura.

* Tem um baixo nível econômico e nutricional.

* Tem problemas de higiene.

* Tem um elevado nível de agressividade.

* Tem baixo nível de concentração.

ESTRATÉGICA DE AÇÃO:

- Elaboração do questionário para levantamento dos aspectos sócio - econômicos do bairro e dos educandos pelos professores nas diversas áreas para realização da Pesquisa Operacional.

- Aplicação dos questionários pelos alunos, orientados pelos professores.

- Tabulação dos dados, análise e montagem dos quadros pelos alunos e professores, e elaboração de documentos com ênfase - no histórico do Bairro e variáveis sócio - econômicas.



PROJETO ORIENTAÇÃO SEXUAL



O projeto vem sendo desenvolvido junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campinas, tendo como compromisso da escola a formação plena dos alunos!

OS OBJETIVOS DO PROJETO SÃO OS SEGUINTE:

- Levar os alunos a se conscientizarem da sua sexualidade
- Abertura do diálogo entre pais e filhos
- Melhor relacionamento entre os alunos dentro da comunidade!
- Melhor relacionamento entre professores e alunos!

CONTEÚDOS DO PROJETO:

São relacionados ao interesse do aluno, relaciona-se os temas por ordem dos mais votados!

Os temas são trabalhados através de conversas, brincadeiras, recortes e debates!

A carga horária desse projeto é de 1 aula semanal com alunos de 6a.ª, 7a.ª e 8a.ª. Reunião semanal com professores envolvidos no projeto e uma reunião mensal com pais e professores da Unidade Escolar!

Este projeto está sendo trabalhado pela Profa.ª Ana Cecília Cavallaro que ministra aulas de ciências!

PROJETO HORTA



OBJETIVOS DO PROJETO HORTA - Introdução da horta escolar na U.E. pelos educandos com a orientação dos professores.

- Estudo do problema do solo com o envolvimento do educando no processo.

- Planejamento e execução do projeto da horta escolar.

- Enriquecimento da Merenda Escolar.

- Vendas das verduras excedentes do consumo para a Cooperativa Escolar.

- A horta como trabalho interdisciplinar.

- Integração horizontal e vertical ao nível dos conteúdos.

- Entrosamento dos professores de 1ª à 4ª, de 5ª à 8ª - séries.

ESTRATÉGIA DE AÇÃO:

- Contato dos professores com os alunos para discutir o projeto Horta Escolar, tendo em vista a necessidade de enriquecimento da merenda.

- Trabalho em sala de aula com os alunos sobre o tema.

- Definição do local para horta e sua execução na U.E.

- Envolvimento das 3as., 4as., 5as. e 6as. séries para a dinamização da horta.

PASSOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA HORTA:

1- Estudo do terreno

2- Trabalho do professor da área de desenho para a elaboração do projeto dos canteiros.

3- Divisão do terreno e marcação dos canteiros, com engajamento do professor de matemática.

4- Remoção da grama para aproveitamento em outro local.

5- Preparo da terra, adubação e preparo dos canteiros com drenagem para escoamento da água.

6- Escolha das qualidades de verduras e legumes que serão semeados.

7- Aprendizado da técnica de sementeira à lanço com colocação de copinhos para espaçamento das mudas, desbastando as excedentes para fornecimento das mesmas às famílias dos alunos.

8- Registro de todas as atividades pelos alunos.

PROJETO BIBLIOTECA ESCOLAR



OBJETIVOS:

- I - Proporcionar aos educandos, professores e comunidade repensar o conceito de leitura desenvolvendo o gosto e o prazer de ler. Sentir a capacidade de produzir e confeccionar seus próprios textos.
- II - Integração horizontal e vertical ao nível dos conteúdos.
- III - Entrosamento dos professores de 1a. à 4a. com os de 5a. à 8a. séries.
- IV - A organização e dinâmica da Biblioteca ficará à cargo da professora Marcia Aparecida Goulart Falsarella.

ESTRATÉGICA DE AÇÃO:

- I - Construção de uma sala na U.E. para instalação da Biblioteca que atenda a comunidade com atividades básicas de leitura livre, empréstimos, alternativas (hora do conto, dramatização, confecção de material, elaboração de textos e livros, jornal mural, entrevistas com autores, correspondência com outras bibliotecas, Escolas e Editoras, etc).
- II - Propiciar ambiente estimulante que motive o Educando à ler.
- III - Evidenciar aos educandos que a leitura não é só necessária - em nossa sociedade, como também, pode ser uma atividade prazerosa e de lazer.
- IV - Possibilitar o acesso da comunidade à Biblioteca Escolar, participando das atividades culturais.

PASSOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA BIBLIOTECA:

- I - Organização do acervo - conferir a existência e as condições dos livros já existentes.
- II - Campanha de doação.



III - Organização de bazar para aquisição de novos títulos e reposição dos livros consumidos.

IV - Campanha de conscientização de toda a comunidade envolvida para a conservação e manuseio adequado dos livros.

V - Discussão com o corpo docente das alternativas na utilização do acesso da Biblioteca em sala de aula.

VI - Organização de um serviço de informações sobre:

- eventos que ocorrem na cidade.
- documentação do próprio bairro: mapa, histórico, cadastro das entidades, etc. .
- documentos pessoais: certidão de nascimento, R.G., título de eleitor, carteira de trabalho, carteira de saúde, etc. !

PROJETO COOPERATIVA ESCOLAR



JUSTIFICATIVA:

Um dos objetivos no trabalho de desenvolvimento dos educandos é que ele tome consciência do seu próprio valor e participe do trabalho de elevação do nível de vida de sua família e de sua comunidade.

Para consecução desse objetivo é necessário que o educando tenha uma participação ativa e consciente através do trabalho em grupo, onde ele aprende a cooperar, relacionar - se, a discutir, a coordenar esforços na solução de problemas.

A Cooperativa Escolar vem de encontro a esses objetivos e é de grande importância por ser uma das mais eficientes instituições auxiliares da escola.

OBJETIVOS:

Formação de uma Cooperativa Escolar com os alunos, orientada pelos técnicos e professores, com atividades extra curriculares - na U.E. abrangendo o setor educacional, de saúde e de arrecadação, e outros sem número de atividades.

ESTRATÉGICA DE AÇÃO:

- I - Integração horizontal e vertical ao nível dos conteúdos.
- II - Entrosamento dos professores de 1a. à 4a. com os de 5a. à 8a. séries.
- III - Estudo das condições locais à base das possibilidades e dos interesses comuns dos educandos.
- IV - Motivação - A motivação deve almejar que a cooperativa seja uma sociedade ativa, e não uma entidade " Fantasma ".
- V - Eleição da Diretoria - Será feita uma assembléia ge

ral, depois de bem esclarecidas as funções dos cargos, orientados por técnicos e professores da U.F.E. :

VI - Parte Administrativa - Os próprios alunos devem ser orientados para estarem aptos a desenvolver este trabalho.



PROJETO TEMPO E ESPACO



O Centro de Desenvolvimento da Arte e Tecnologia da Criança CDATC, tem como proposta complementar ao ensino regular de 1ª grau - naquilo que se relaciona às áreas de tecnologia aplicada através de projetos!

O OBJETIVO DO CDATC:

Oportunizar às crianças de 1a.ª à 8a.ª séries, o desenvolvimento de projetos artísticos e tecnológicos, dentro do seu currículo escolar, permitindo - lhes o desenvolvimento de sua criatividade e o entrosamento desta com seu dia à dia escolar e extra - escolar!

Através de projetos pessoais ou grupais, é incentivada e valorizada a socialização, a participação, a busca, o desafio, e criação, a realização, a paixão pela própria vida!

CONTEÚDOS DO PROJETO:

Está sendo desenvolvido a partir de todo e qualquer material transformável!

Caixas, rolas, retalhos, fios, arames, latas, madeira, papelão, modelagem, dobraduras, argila está sendo usada com frequência este ano e os resultados excelentes!

Aos poucos os trabalhos vão ficando mais refinados e com melhor acabamento, o que se reflete no trabalho diário de todas as disciplinas!

Este Projeto está sendo aplicado na 3a.ª série B, pela Profa. Maria Carmen Vasconcellos!

ANEXO II - REGISTROS DO LIVRO NEGRO

Campinas 30 de março de 1990

No dia 02 de abril de 1990 a aluna Marli Costa Almuida 4ª C, desacatou o prof. de Matemática durante a aula ficando a mesma suspensa durante 4 dias desta data.

Campinas, 02 de abril 1990
Centes. pai
mãe: ~~Orinda~~ Orinda Costa Almuida

Campinas, 03 de abril de 1990

Os alunos Natalício E da Silva e Mauro S. da Silva ambos do 6º serie o estavam brincando de luta em sala de aula portanto foram advertidos. Deixo claro também caso isso ocorra novamente ambas serão suspensas.

sendo que o aluno Natalício E. da Silva tem que trazer sua mãe ou pai na quinta feira dia 05/04/90.

- + Natalício Josias E. da Silva
- + Mauro Lourenço da Silva

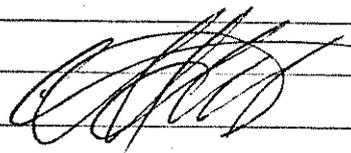
04/04/90

A aluna Ana maria dos Santos da 2ª serie período manhã profª Cidinha está por muito tempo alterando o ambiente desta U.E. desta vez no dia de ontem 03/04/90, ela com mais 3 amigas ficaram tumultuando o ambiente escolar e quando chamada a atenção por mim "Valdir" inspetor de alunos as mesmas não obedeceram e começaram a chingar diante deste fato não

Tive outra Delusão que não farei uma sus-
pensão de 3 dias começando desta data

09/04/90

x Ana Maria dos Santos



Campinas, 04 de Abril de 1990

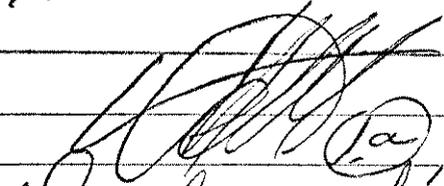
Eu aluno Kelli Cristina dos Santos, Valeria
Rosaalda da Silveira A. M. de Campos já estava
por muito tempo tumultuando a sala de aula desta vez no dia de ontem 03/04/90 quando este
vamos chegando ao recreio da escola das 19:00 mais ou
menos 21:00 e quando chamado a atenção por mim
"Valdi" inspetor de alunos as mesmas fizeram malcri-
adas em duas reprises, portanto farei suspensão por
3 dias 04/05/06/90 podendo entrar em aula somente
com o comparecimento dos pais ou respondendo

- x Kelli Cristina Jesus dos Santos
- x Valeria Rosaalda da Silveira
- x Liliene A. M. de Campos

O aluno Ricardo P. A. da Silva da 5ª série
este brincando de chagar papel em sala de aula
e mesmo já tendo sido advertido pelo mesmo
ato portanto faz suspensão por 2 dias

10-11/04/90

x Ricardo Norberto Jardim da Silva



O aluno Sergio Antonio Rodrigues Couto
6ª série D, foi reprimido por desrespeito
ao guarda dia 17/4/90 motivo
ciente Sergio Ant. niê Rodrigues Couto

Os alunos Natalicio ^{2.ª A} José Evangelista da Silva
1.ª Gilvica Ferreira da Silva 6.ª série D
foram advertidos por desacato ao professor
dia 17/4/90
cientista L. Silvio Ferreira da Silva - 17-04-90

1.ª AD 2.ª Gilvica José Evangelista da Silva -
O aluno José André da Silva 5.ª série D
foi advertido por ter tentado pular o muro
da escola no intervalo. 17/4/90
cientista José André da Silva

1.ª A.D
O aluno "Alexandre dos Reis"
do supletivo foi advertido
por indisciplina em sala de aula
no dia 19/4/90
cientista Alexandre dos Reis

Os alunos Wagner Borges dos Reis 1.ª A D
Claudinei Monteiros 1.ª A D
foram advertidos por fugir da aula pelo
muro Campinas 19.4/90

cientista Wagner mãe
cientista Claudinei mãe

O aluno Luciano Francisco Pais da 6.ª A res-
pondeu para o inspetor de aluno quando foi chama-
do sua atenção, portanto foi ^{advertido} ~~advertido~~ e D.ª
padra compareceu a sala de aula quando alguém
de família compareceu a este U.E podendo en-
trar em aula de frente no dia 25/04/90

* Luciano Francisco Pais 02/05/90
23/04/90
Luciano Francisco Pais

1a

O aluno Alexandre Batista da Silva
foi repreendido por acender
cigarros em sala de aula Campinas
23/4/90
ciente: Alexandre B. da Silva

O aluno Edson Op. da Silva da profa
Rose estava jogando agua em seus ami-
gos durante o intervalo portanto foi
advertido 24/04/90

* Edson Opdm

O aluno Flavio Alves Pereira estava
atrapalhando a aula da professora Regina
chamando o seu amigo para pegar um
quedo portanto foi advertido

* Flavio Alves Pereira

Campinas, 24 de Abril de 1990

O aluno Carlos André Oliveira de Jesus ja
esta por muito tempo tumultuando o ambiente
desta U.F. desta vez suspendeu para a professora
de educação fisica e mesma chamou o inspetor
de alunos e o aluno tambem foi mal tratado
com o mesmo, e ja tinha sido para a
diretora D. M. no dia anterior, portanto
o mesmo levou suspensao de 2 dias 25/26/04/90
podendo retornar somente depois de compare-
cimento do pai

* Carlos André Oliveira de Jesus

24/04/90

Os alunos Marlene Santos Rodrigues e
Silvana Pereira Pardini ambas da 4ª série F
fugiram da escola no dia 19/04/90 sendo
que até hoje, dia 24/04/90 não entram em
sala de aula, mas ficam ao redor da
escala portanto ambas foram suspensas por
2 dias 25/26/04/90 podendo retornar em
sala de aula somente com o compareci-
mento dos pais

- x Silvana Pereira Pardini
- x Marlene Santos Rodrigues

(Opa) a aluna "Antônia Januza da
Silva n.º 19" da 6ª série C. Está suspensa
das aulas por 3 dias, sem direito a
novas provas. Por pedir autorização
para buscar trabalho em casa e ficar
no portão da escola Mamorandi
Campinas 23/4/90

cienti Antônia Januza da Silva
Mãe. Antonio Vanderle (irmão)

O aluno "marcio maja" da professora Dibri perio-
do da tarde foi este por muito tempo tumultu-
ando o ambiente até V.E. até Vez o mesmo
agrediu sua amiga de sala de aula portanto
foi advertido e só poderá entrar em aula
depois do comparecimento do pai neste esco-
la

Os alunos "filscandre ferge"
2º Helio Rodrigues

Alunos repreendidos por brigarem
demais em sala de aula
e corredores. Campinas 25/4/90

Com.br
cientis 1- Alexandre Jorge
2- Helio Rodrigues

1.º Campinas 26 de Abril de 1990

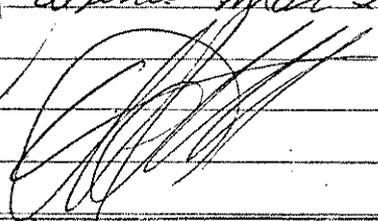
O aluno José Pedro da Silva da 3.ª Série
professora: Emelinda já este por muito tempo
tomulhando o ambiente da escola e sua pro-
pria sala de aula portanto foi advertido e não
podera entrar em aula com o comparecimento de
responsaveis. José Pedro da Silva

Campinas 27 de Abril de 1990

~~Os alunos Elaine Cristina Barbosa e Denise
Rangel~~

Os alunos Elaine Cristina e Denise Rangel
ambas da 6.ª Série a esta tomulhando os cor-
redores da escola foi mande entrar em classe re-
sua vez pelo inspetor de alunos mas sem sucesso
portanto foi advertido

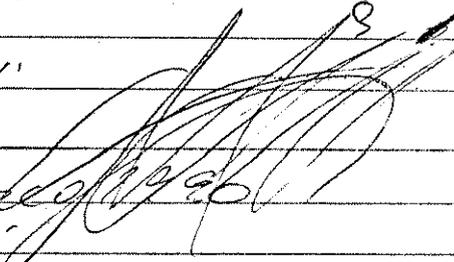
x Elaine Cristina
x Denise Rangel



Marcos Roberto Conzeira 6.ª S.D
foi repreendido, apos ter sido
verbalmente varias vezes por
estar passeando pelos corredores
no horario de aulas Campinas
Com.br
27/4/90
MARCO Roberto Conzeira

| | | |
|--|----------------|-------|
| • Pablo Geriel Rodrigues | Prof.º Nide | \$ 09 |
| • Paulo Balduino Rodrigues | " " " " | \$ 09 |
| • Rodrigo Rivaldo Viana | " " " " | " " " |
| • Francisco E. Machado | Soda Rica | \$ 18 |
| • Vantus P. do Santos | Prof.º Leninho | \$ 08 |
| • Osvaldo Cardoso | " " Nide | \$ 09 |
| • Luis Antonio | " " Lurana | \$ 02 |
| • Morgo | " " Nide | \$ 02 |
| • Cidriano | " " Dina | \$ 01 |
| • Amarelto Y. Vieira de Lima | " " | \$ 17 |
| • Manoel Antonio dos Santos | " " | " " |

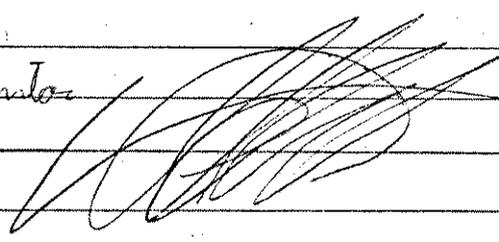
→ Campinas 23 de março de 1990



Campinas, 26 de março de 1990

O aluno Sergio Ferreira dos Santos estava no
 do banheiro das meninas, quando chamado a atenção
 pelo o inspetor de alunos, o mesmo não lhe obedecendo
 o inspetor foi obrigado a chamá-lo em sala de aula
 para poder conversar com o mesmo, este loco
 que eu lancei a conversa ele me respondeu
 portanto foi advertido e não entrou em sala
 de aula com o comparecimento dos pais ou al-
 gum da família

• Sergio Ferreira dos Santos



Os alunos Nelson Dalis e Sidney de Jesus
 dos Santos Alvaros estavam correndo no pátio na
 base do intervalo portanto foram advertidos
 • Sidney de Jesus dos Santos Alvaros
 • Nelson Dalis

Dupletivo

27/03/90

Os alunos aqui discriminados abaixo estavam fazendo bagunça e ~~entrando~~ ~~na~~ sala de aula e amolar não respeito a professora portanto foram advertidos e só poderão entrar em sala de aula com o comportamento das pais.

- Roberto Braturine
- Alex Cajalva dos Reis
- Guilherme dos Santos.

Campinar, 28 de março de 1990

Os alunos aqui discriminados abaixo estavam correndo na hora do intervalo sendo que os mesmos já tinham sido avisados de práticas portanto foram advertidos e só poderão entrar em sala de aula com o comportamento das pais neste C.E.

- Clayton de Oliveira Sacco - Nide - 09
- Edmirson Taitão de Silva - Vira - 07
- Jefferson Gelsi - Regina - 01
- Logival Macalino de Matos - " - " - " - "
- Patric da Silva - Pedreira - 06

Campinar, 30 de março de 1990

O aluno Lorival Zanizeti estava fazendo ~~gru~~ ~~ruído~~ e não quis abordar a professora de Educação Física portanto foi advertido, disse claro caso isso ocorra novamente poderá suas suspensões

- Lorival de Oliveira prof Educação - 07

ANEXO III -JORNAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
I CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

I CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - CAMPINAS - 12 À 14 DE FEVEREIRO DE 1990

Na busca de uma Escola Feliz

Eleições Municipais. O povo legitima nova proposta política no governo municipal. A educação recebe um novo grupo. Apreensão de parte a parte. Esperança... Medo.. Vontade muito grande de mudar, insegurança diante do novo, boa vontade, desconfiança, receio... Realidade difícil para ser assimilada, um cotidiano complexo, desejo de concretizar metas tão sonhadas e, ao mesmo tempo, burocracia, emperramentos, condições físicas tão precárias... e o sonho e a esperança depositada... gente, muita gente... alunos, professores, funcionários, especialistas e "os novos"- alguns já velhos conhecidos, mas com função nova.

Nosso lema: pé no chão e um programa na mão que enfatiza a democracia, e construir junto, o resgate do sentido de uma escola pública, a escola de cidadãos, a valorização dos trabalhadores, dos que constroem a escola: o guarda, a professora, a merendeira, a diretora, a auxiliar de creche, a administradora, o inspetor de alunos, todos em função das crianças, jovens e adultos que os pais e a sociedade nos delegam com o objetivo de educá-los.

Crianças, jovens e adultos que são os nossos alunos: a razão da existência da creche, da escola, da pré-escola.

Alunos que tem suas histórias, famílias, que moram num bairro, que trazem sua cultura, sua linguagem, suas potencialidades e limites: histórias de vida ricas nas suas diferenças e contrastes, em geral, recheadas de experiências duras, de uma sociedade que não os respeita, marcas profundas, muitas lutas e diferentes formas de resistência a um cotidiano geralmente hostil. Mesmo assim, sorriem e depositam uma grande esperança na escola.

Todos os que trabalhamos em educação também trazemos nossas histórias, nossa formação, nossas lutas, nossas crenças, e, como os alunos, também nossas marcas. Entre elas, as da própria escola que tivemos e as de trabalho que

vivenciamos: sonhos e frustrações, lutas levadas adiante e o desânimo da "mesmice" que a educação, e os trabalhadores que nela vivem, têm presenciado de governos e mais governos.

Estas pessoas organizadas em diferentes grupos nas unidades educacionais da S.M.E. Uns, animados, sonhando alto e tendo espaço para expressar e realizar alguns deles. Outros desejosos de mudar e impedidos ou dificultados pelas condições de trabalho, pela estrutura escolar que prescindem da participação de todos os envolvidos. Outros ainda que, aparentemente, não acreditam em mudanças, acham que a educação não tem mais jeito e que a culpa é só dos outros. Uns que se acham ótimos, outros que não reconhecem seus próprios méritos.

Como trabalhar com todos eles, com as condições que temos, neste espaço e tempo que conquistamos?

Acreditamos que é com muita vontade política e, ao mesmo tempo, com um profundo respeito aos alunos que a sociedade nos delega, com os pais que querem participar do processo educativo dos filhos (eles têm a experiência da vida e do que soham para seus filhos) com os trabalhadores que há tempos buscam fazer da escola um espaço de vida, de aprendizagem da cidadania.

É resgatando tais tentativas, proporcionando a troca de experiências, lançando novas idéias, buscando a superação das velhas marcas do autoritarismo, respeitando a multiplicidade de caminhos que vêm sendo tentados para que, juntos, sem medo dos conflitos, tenhamos a coragem e a ousadia de construirmos uma cara nova para nossas escolas. Uma cara nova que expresse um espírito novo não nasce do nada, nasce de uma semente que precisa ser cultivada, superando obstáculos.

Consideramos que o Congresso Municipal de Educação é um momento privilegiado para que todos participem da construção desta nova fisionomia, que expresse um pouco de cada um de nós, e ao mesmo tempo, supere antigas marcas. Ele representa um novo salto na construção do Projeto Pedagógico da rede municipal a partir do balanço do que temos tentado levar adiante em cada Unidade Educativa. É preciso "olhar" nossa realidade concreta para tornar possível uma prática transformadora. O novo nascer do velho mas não espontaneamente, é preciso desejo de mudar, ousadia, vontade coletiva, pés-no-chão diante de nossas precariedades, e, acima de tudo, humildade e respeito pela história, pois como diz Paulo Freire: Em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer. E é só fazendo hoje o possível de hoje que poderemos realizar amanhã o impossível de hoje.

Nosso possível de hoje é o Congresso. Boas vindas, você é parte de nosso sonho: vamos construí-lo juntos.

Equipe da Secretaria Municipal de Educação



ANEXO IV -COMUNICADO DE SUSPENSÃO

COMUNICADO



Senhores Pais:

Solicitamos o seu comparecimento nesta escola para tratarmos de assuntos referente ao seu filho(a) *Carlos André C. de Jesus* série no horário: das *14:30* *22:00*

Avisamos também que, se ninguém da família comparecer o Aluno(a) não poderá entrar em aula, até que o comunicado seja atendido.

Suplente nos dias

5/26/04/90

em com o pai

Campinas, *24 de abril* de *90*

A large, stylized handwritten signature in black ink.

ANEXO V -ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA

1. Informações para Identificação.

- curso de graduação
- tempo de exercício administrativo
- tempo de trabalho na escola.

2. Administração Escolar: opinião sobre.

-administração escolar hoje, considerando as contradições conjunturais.

-tipo de administração escolar que se adequaria à escola de periferia.

-administração sob o ponto de vista da conexão escola/comunidade e como promover essa conexão.

-relação possível entre o burocrático e o pedagógico.

-o papel político da administração da educação.

3. Administração que desenvolve

-análise da administração que desenvolve, considerando principalmente a existência dos objetivos institucionais a nível macro, e o institucional escolar, via projeto pedagógico.

-existência ou não de um paradigma teórico específico, que sirva de referência à sua ação.

-princípio filosófico adotado.

-administração (direção) e sua relação com os demais segmentos escolares, considerando a questão hierárquica.

4. ADMINISTRAÇÃO REPRESENTAÇÃO / PARTICIPAÇÃO

-Tipo de participação da APM

-possibilidade de Participação de outros tipos de representação da comunidade extra-escolar na escola. Exemplo e forma de participar.

-participação dos segmentos escolares e extra escolares na elaboração, execução e avaliação do planejamento escolar e papel do diretor.

-participação na escola de outras instâncias de representação da comunidade extra-escolar.

-relação participação e democratização na escola como fator de justiça e igualdade.

-o que entende por participação.

-dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho participativo na escola..

5. ADMINISTRAÇÃO PARTICIPAÇÃO E DECISÃO

-participação dos professores, outros segmentos escolares e comunidade extra-escolar nas decisões escolares.

-centralizar ou descentralizar o processo de tomada de decisões. Exemplo e formas de descentralização .

-veiculação das decisões tomadas

6. AUTONOMIA

-Autonomia e participação são categorias indicativas de conquistas relacionadas ao desenvolvimento cultural e político de uma sociedade. Opinião sobre a idéia de que a participação da comunidade escolar e extra-escolar seria uma maneira de viabilizar a autonomia da escola

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PAIS

1. DADOS PRELIMINARES PARA IDENTIFICAÇÃO.

- tempo de estudo dos filhos na escola.
- tempo de moradia no bairro.

2. IDEIA DE PARTICIPAÇÃO

- o que entende por participação.
- por que participar e em que situações, por exemplo.
- importância.

3. PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

- como participar na escola e por que.
- a participação dos pais na escola ajuda a solucionar problemas escolares frequentes.
- modo de participação na escola em que o filho estuda.
- participação em alguma associação na escola.

4. PARTICIPAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

- tempo no conselho escolar como representante de pais.
- critério de eleição dos membros representantes.
- concorda com a atual maneira de escolher os membros (pais) para o conselho escola.
- utilidade do conselho escolar.
- suficiência ou não da participação dos pais através do conselho escolar.
- análise da participação dos pais através do çê.

-mecanismos de conexão entre pais representantes a pais representados.

-relação com os demais membros, inclusive a diretora.

-o que entende por participação dos pais nas decisões escolares.

5. PARTICIPAÇÃO E ORGANIZAÇÕES DE BAIRRO

-tipo de organização.

-como participa.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O FUNCIONÁRIO

1. DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO

- tempo de trabalho na escola e de moradia no bairro.
- função

2. PARTICIPAÇÃO

- entendimento sobre participação .
- importância
- exemplifique uma forma de participação.
- porque participar.
- participa ou não de alguma forma de organização participativa.

3. PARTICIPAÇÃO, CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR

- tempo no conselho escolar como membro representante dos funcionários.
- maneira como foi escolhido pelos demais funcionários para representá-los no conselho escolar.
- considera suficiente a participação dos funcionários através do Conselho escolar ou deveria haver outras maneiras de participar.
- significado do conselho escolar.
- função do conselho escolar.
- análise da participação dos funcionários no conselho escolar.
- mecanismos de conexão entre funcionários representados e

representantes.

papel dos funcionários representantes no Conselho Escolar.

- o que entende por participação dos funcionários nas decisões escolares.

- entendimento de participação na gestão escolar.

4. PARTICIPAÇÃO APM E GESTÃO ESCOLAR

-tipo

-importância

-influência ou não nas decisões escolares.

-mecanismo de eleição dos membros.

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

1. DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO

- série
- tempo de estudo na escola.

2. PARTICIPAÇÃO

- entendimento acerca de participação.
- importância
- situações de participação na escola.
- por que participar.

3. PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO NA ESCOLA

- como participar na escola.
- importância da participação do aluno na escola.
- exemplifique uma forma de participação do aluno na escola.
- em que medida é possível resolver problemas dos alunos numa instância de representação como o conselho escolar.

4. PARTICIPAÇÃO, CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO ESCOLAR

- tempo no conselho escolar como membro representante de alunos.
- maneira como os alunos escolhem seus representantes no conselho escolar.
- suficiência da participação dos alunos através do conselho escolar.
- função do conselho escolar.
- papel dos alunos no conselho escolar.

- análise da participação dos alunos no conselho escolar.
- mecanismos de conexão entre alunos representantes e alunos representados.
- relação com os demais membros, inclusive a diretora.
- o que entende por participação dos alunos nas decisões escolares.
- como participa no conselho escolar

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

1. DADOS PARA IDENTIFICAÇÃO

- tempo de exercício do magistério
- tempo de trabalho na escola.

2. PARTICIPAÇÃO

- entendimento acerca de participação.
- entendimento acerca de participação na gestão escolar.
- relação participação e conjuntura do país.
- participação e educação.
- participação na escola, agentes.
- análise da participação dos professores no Conselho escolar e APM.
- influência da APM e CE nas decisões escolares.
- abrangência participação da APM e CE na escola.
- participação na escola, importância, como participar.
- participação dos professores no planejamento participativo.

3. REPRESENTAÇÃO

- processo e mecanismos de eleição dos membros da APM e CE
- mecanismos de conexão entre professores representantes e
- professores representados.
- suficiência da representação.

4. REPRESENTAÇÃO E DIREÇÃO

- relação das instâncias de representação com a direção.

-grau de influência do Conselho escolar e APM nas decisões escolares.

5. CONSELHO ESCOLAR E APM

-atribuição do conselho escolar APM.

-entendimento acerca do conselho escolar e APM

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, L. - Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Editorial Presença/Martins Fontes, s/d.
- Arroyo, M.B. - Educação e Exclusão da Cidadania, in Educação e Cidadania. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- Azanha, J. M. P. - Educação e Alguns Escritos. São Paulo, Editora Nacional, 1987.
- Ballalai, R. - Administração Participativa. Rio de Janeiro, in Revista Forum Educacional, 9(3), 38-61, jul./set., 1985.
- Bordenave, J. E. D. - O Que é Participação. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. C. - A Reprodução. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- Brandão, C. R. - Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- Cação, M. I. - Administração da Escola Estadual: Exercício Solitário ou Solidário? Dissertação de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1989.
- Cardoso, F. H. - Autoritarismo e Democratização. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- Cardoso, F. H. e Martins, C. E. - Política e Sociedade. São Paulo, Editora Nacional, vl. 2, 1981-1983.
- Cardoso, F. H. - O Modelo Político Brasileiro. São Paulo, Difel, 1979.
- Ceccon, C. et alli, - A Vida na Escola e a Escola da Vida. Petrópolis, Vozes, IDAC, 1990.
- Chauí, M. - Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- Covre, M. L. M. - A Eala dos Homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- - Capital Monopolista no Brasil (uma abordagem social), São Paulo, Garilli Gráfica editora, 1989.

- - **Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.
- Gonh, M. G. - **A Força da Periferia.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- Gusdorf, G. - **A Eala.** Porto, Edições Despertar, s/d.
- Heller, A. - **O Cotidiano e a História.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
- Hobbes, T. - **O Leviatã II.** Coleção, Os Pensadores, VI. XIX, Abril Cultural 1982.
- Kinzo, M. D. G. - **Representação Política e Sistema Eleitoral no Brasil.** São Paulo, Edições Símbolo, 1980.
- Kosik, K. - **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro Paz e Terra, 1986.
- Marx, K. e Engels, F. - **A Ideologia Alemã.** São Paulo, Editora Hucitec. 1987.
- Menga, L. e André, M. E. D. A. - **Esquiza em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E. P. U. 1986.
- Moisés, J. A. A. - **A Sociedade Civil. Cultura Política e Democracia: Descaminhos da Transição Política.** in A Cidadania que Não Temos, Covre, M. L. M. (org.), São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Motta, F. C. P. - **Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola.** São Paulo, Editora Atlas, 1986.
- - **Participação e Co-gestão: novas formas de administração.** São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Neptune, J. B. - **CEPEC = A Escola Cidadã.** Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Faculdade de Educação, 1989.
- Poulantzas, N. - **As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- Quijano, A. - **Notas Sobre El Concepto de Marginalidade Social.** CEPAL, 1966.
- Rodrigues, N. - **Por uma nova Escola: o transitório e o permanente na educação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- Sander, B. **Quando Novos Personagens Entram Em Cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. 1970-1980.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

- Sander, B. **Consenso e Conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação.** São Paulo, Pioneira, [Rio de Janeiro]: Universidade Federal Fluminense, 1984.
- Saviani, D. **-Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1987.
- Saviani, D. **- Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.
- Saviani, D. **- Tendências e Correntes da Educação Brasileira.** In, *Filosofia da educação Brasileira.* São Paulo, Brasiliense, 1982.
- Silva, I. F. C. **-Orientações Participativas Descentralizadoras = Uma (In) Viabilidade na estrutura Administrativa de Ensino de 1o. Grau.** Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Faculdade de Educação, 1989.
- Snyders, G. **- Escola, Classe, e Luta de Classes.** Editorial Moraes, 1981.
- Taube, M. J. de M. **-De Migrantes a Eazelados: análise de um processo migratório.** Vls. 1 e 2, Campinas, Editora de UNICAMP, 1986. (série teses).
- Tragtenberg, M. **-Burocracia e Ideologia.** São Paulo, Editora Ática, 1985, (coleção ensaios).
- Weber, M. **- Economia e Sociedade.** México, Fondo de Cultura, Vl. 1, 1944.
- Weber, M. **-A Dominação.** In. *Política e Sociedade.* São Paulo, Editora Nacional, , Vl. 1, 1981-1983, Cardoso, F.H. e Martins, C. E. (org.).