

*Gestão da Escola Pública: a Participação da Comunidade**

Vitor Henrique Paro

Universidade de São Paulo (USP)

Baseado em estudo de caso de cunho etnográfico realizado em escola pública estadual de 1º grau na cidade de São Paulo, com o objetivo de identificar os obstáculos e as potencialidades da participação do usuário na gestão da escola pública, o artigo discute os determinantes imediatos dessa participação, presentes tanto no interior da escola quanto na comunidade por ela servida. Entre os primeiros destacam-se os condicionantes materiais, os institucionais, os político-sociais e os ideológicos. Entre os últimos encontram-se as condições objetivas de vida bem como os condicionantes culturais e os institucionais.

Introdução

A situação precária em que se encontra o ensino público, em especial o de 1º grau no Brasil, é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação também não é nova, e tem se arrastado por décadas, com tendência de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando a sua superação. Esse fato leva a se colocarem sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, principalmente as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua

* O presente artigo constitui versão **reduzida e simplificada** de minha tese de livre-docência . apresentada ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da **Faculdade** de Educação da USP, intitulada *Participação Popular na Gestão da Escola Pública*. que se originou de pesquisa do mesmo nome desenvolvida no Departamento de Pesquisas Educacionais da **fundação** Carlos Chagas e que contou com apoio financeiro do INEP e da PUC-SP.

concretização. Parece, assim, que o caso da educação escolar constitui apenas mais um dos exemplos do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento, moradia etc.

Mas se, além de dever do Estado, a universalização do saber é considerada algo desejável do ponto de vista social, no sentido da melhoria da qualidade de vida da população, trata-se, então, de se buscarem alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino de 1º grau de boa qualidade para todos os cidadãos. Tal busca, entretanto, não pode restringir-se apenas às fórmulas mágicas que, colocadas em prática, conseguiriam solucionar de vez o problema da carência de escolaridade em nosso meio.

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-las efetivamente a bom termo.

Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade¹ participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer "na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los" (Paro et al., 1988, p.228). Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade.

Com essa preocupação, realizamos pesquisa com o objetivo de examinar os problemas e perspectivas que se apresentam à participação da comunidade

¹ O termo "comunidade" não pretende ter aqui um significado sociológico mais rigoroso. Neste artigo, estamos utilizando-o para significar tão-somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais de seus serviços.

na gestão da escola pública fundamental. Com relação ao aspecto metodológico, pareceu-nos que a opção mais acertada seria a de uma investigação que privilegiasse técnicas qualitativas de análise, buscando examinar em profundidade os múltiplos aspectos que envolvem a questão da participação da comunidade na escola. Decidimos, então, pelo estudo de caso de cunho etnográfico (cf. Rockwell, 1986), escolhendo uma escola pública estadual de 1º grau, instalada em bairro de periferia urbana com população de baixa renda, localizada na Zona Oeste do município de São Paulo².

O trabalho de campo, realizado de junho de 1989 a abril de 1990, envolveu entrevistas e observações bem como coleta de informações na secretaria da escola. As entrevistas foram de tipo semi-estruturadas, envolvendo pessoas e grupos da escola e da comunidade. As observações, embora estivessem presentes também no bairro, foram feitas com maior frequência e sistematização no interior da unidade escolar, levando em conta seu cotidiano nos mais diversos aspectos: atividades docentes, reuniões (de pais, de conselho de escola, de conselhos de classe etc), atendimento à população e a alunos e professores pela direção e secretaria, rotinas de trabalho, atividades de recreio, relações interpessoais, conflitos, etc.

O caráter qualitativo da investigação leva-nos a considerar a questão da representatividade. O que toma relevante um estudo de caso não é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados. Assim, por menor que seja a representatividade de uma parcela do conjunto em relação a esse todo, o importante é que ela valha pela sua "exemplaridade". O fato de, no caso em estudo, encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada; nem se trata de prová-lo (Michelat, 1987, p. 199-203). Trata-se, isto sim, de procurar a "explicação" adequada para tal ocorrência, o que nos permitirá dizer apenas que, em acontecendo tal fenômeno, sua explicação é a que oferecemos ou na qual apostamos. Mas isto não quer dizer, por outro lado, que não se possa, a partir do caso examinado, fazer inferências e elaborar conclusões que tenham

² Para maiores informações a respeito da metodologia da pesquisa, ver Paro, 1991, p.4-17.

validade para o sistema como um todo, já que, no próprio caso em questão, não se deixa de examinar os determinantes estruturais que agem não apenas para aquele caso mas para o todo do qual ele faz parte.

Preliminarmente, parece útil caracterizar, embora de forma bastante sucinta³, a escola pesquisada e o local onde ela está instalada.

A Escola Estadual de 1º Grau (EEPG) "Celso Helvens"⁴ fica na Vila Dora, uma das diversas "vilas" ou "jardins" do Bairro de Morro Alegre, localizado na Zona Oeste, nos limites do município de São Paulo. Vila Dora apresenta topografia bastante irregular e possui a aparência das "vilas" pobres da periferia da capital embora não fique muito distante da avenida principal do Bairro de Morro Alegre. Sua paisagem urbana é constituída predominantemente por três tipos de moradias que dizem muito do nível econômico das pessoas que aí habitam. Um dos tipos consiste de casas ou pequenos sobrados simples, mas bem construídos, onde se pode divisar um relativo conforto, sendo habitados pela população de melhor situação econômica do local, às vezes identificadas como de "classe média". Sua presença na Vila Dora é, todavia, muito reduzida. Um segundo tipo, mais numeroso, consiste de modestas casas de alvenaria, feitas com tijolos comuns ou blocos de cimento e compostas por um quarto ou dois, sala, cozinha e banheiro, construídas em várias etapas com material de construção diverso em cada uma delas; às vezes, com um portão, ou janela, de tábuas brutas, sem pintura, não inspirando muita segurança. Os moradores dessas casas são de baixo nível econômico e são também os mais antigos da vila, que foram, aos poucos, construindo suas casas em terrenos da prefeitura cuja posse ainda não foi até hoje regularizada. Finalmente, há a Favela de Vila Dora, uma das três existentes no Bairro de Morro Alegre, com cerca de 5.000 habitantes, e que possui condições bastante precárias de moradia, com serviços públicos bastante deficitários, mas sem calçamento e muito esburacadas e não contando sequer com serviço de esgoto. A Favela de Vila Dora fica defronte à EEPG "Celso Helvens" distante desta apenas cerca

■ "Uma caracterização detalhada pode ser encontrada em Paro, 1991, p.18-35.

⁴Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome do bairro e das localidades bem como da escola e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

de 400 metros. Grande parte dos alunos da escola são oriundos daí. Uma das maiores deficiências da Vila Dora em termos de serviços básicos é o sistema de transporte coletivo, extremamente insuficiente e alvo das maiores queixas da população.

A EEPG "Celso Helvens", que funciona desde 1981, localiza-se em amplo terreno retangular de aproximadamente 12.000m² de superfície, com 976m² de área construída. O terreno é cercado em todo seu perímetro por um muro de 1,72m de altura. Embora alto, esse muro não cumpre inteiramente sua função de ocultar as dependências da escola, já que ele fica no nível da rua enquanto que a escola se localiza na parte alta do terreno. O edifício é térreo, acompanhando a formação do terreno em desnível e se constituindo em três módulos interligados, de concreto aparente. É considerada uma escola pequena para os padrões da rede pública estadual, embora acolhesse perto de 700 crianças em 1989, divididas em 21 turmas que ocupavam as 10 salas de aulas, nos três turnos de funcionamento, sendo 10 pela manhã, 8 à tarde e 3 à noite. Seu quadro funcional é composto por 44 pessoas, sendo uma diretora, uma assistente de direção, uma secretária, duas escrituradas, duas inspetoras de alunos, quatro serventes, um zelador e 32 professores.

Não fugindo à praxe da escola pública estadual paulista de modo geral, as condições de funcionamento de prédio e equipamentos escolares na "Celso Helvens" são bastante precárias: falta de material didático, salas e dependências mal equipadas, ausência de laboratórios e salas ambientes, banheiros quebrados com falta de lâmpadas e papel higiênico, biblioteca com funcionamento precário por falta de pessoal para atendimento, local inadequado para servir a merenda, com os alunos tendo que se alimentar de pé, etc.

A escola por dentro: os condicionantes internos da participação

Falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão das escolas públicas implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola. Com relação aos determinantes internos à unidade escolar, podemos falar em 4 tipos de

condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. A seguir trataremos desses determinantes. Antes, porém, é bom enfatizar que, quando falamos em participação da comunidade, estamos preocupados com a participação na tomada de decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 1992, p.40).

AS CONDIÇÕES DE TRABALHO OU OS CONDICIONANTES MATERIAIS DA PARTICIPAÇÃO

Ao falarmos dos condicionantes materiais de uma gestão participativa na escola, estamos nos referindo às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças no sentido do estabelecimento de tais relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Ao examinarmos a realidade da EEPG "Celso Helvens", pudemos constatar as condições precárias em que essa escola se encontra, com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, fome inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares. Parece evidente que, às voltas com necessidades tão prementes, a escola em seu todo e as pessoas que aí amam,

em particular, acabem deixando para um plano secundário a preocupação com medidas tendentes a criar uma dinâmica interna de cooperação e participação. Na prática docente, por exemplo, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula, se ele se encontra desestimulado "com a deficiente formação profissional que pôde conseguir e com inúmeras preocupações decorrentes do baixo nível de vida proporcionado por seu salário" (Paro, 1992, p.43). Segundo a diretora Maria Alice, até mesmo o oferecimento de condições para que a comunidade ou mesmo os alunos possam se reunir fica dificultada pela falta de espaço adequado. Ao ressaltar a necessidade de os representantes do Conselho de Escola se reunirem com seus representados, afirma ela que, pela falta de um salão ou auditório, a escola não tem condições de suprir essa necessidade e mesmo as reuniões que faz com a comunidade no início do ano têm que ser realizadas na quadra descoberta que é inadequada para o evento.

É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigir essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve qualquer tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação. A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação, podem também, a outros respeito, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. Isto pode dar-se, quer a partir das insatisfações das pessoas e grupos envolvidos (pessoal escolar, alunos e comunidade) que, ao tomarem consciência das dificuldades, podem desenvolver ações no sentido de superá-las, quer por conta das novas necessidades colocadas por tais problemas, que exigem, para sua superação, a participação de pessoas que, de outra forma, dificilmente estariam envolvidas com os problemas escolares. Este último aspecto diz respeito mais precisamente à oportunidade que, especialmente, pais e membros da comunidade têm de, ao se envolverem com sua ajuda na resolução de problemas da escola, adquirirem

mais conhecimento e familiaridade com as questões escolares, de modo a também poderem influir em decisões que aí se tomam.

CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS

Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem dúvida nenhuma, de importância fundamental. Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Percebe-se, ao mesmo tempo, a natureza monocrática da direção de escola pública estadual paulista, com mandato "vitalício" do diretor, que é provido por concurso, sem o referendo dos usuários da escola que dirige. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Seu provimento apenas a partir de requisitos "técnicos", aferidos em concurso público, encobre o caráter político de sua função, dando foro de "neutralidade" a sua ação. Assim, tendo de fato que prestar contas apenas ao Estado, acaba, independentemente de sua vontade, servindo de preposto deste diante da escola e da comunidade. Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado. Na "Celso Helvens", a APM tem existência meramente formal e o Conselho de Escola, apesar de importante local de discussão e de explicitação de conflitos, não tem logrado constituir um foro significativo de decisões, de modo a promover qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais

que não apenas viabilizem mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

CONDICIONANTES POLÍTICO-SOCIAIS: OS INTERESSES DOS GRUPOS DENTRO DA ESCOLA

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos em relação no interior da escola, pode-se dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições" (Paro, 1992, p.42). Todavia, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma freqüente nem imediata. Em sua prática diária as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Na EEPG "Celso Helvens", tivemos oportunidade de observar as múltiplas expressões desses interesses contraditórios, nas relações interpessoais, em reunião do Conselho de Escola, em reuniões de pais, no comportamento diante da greve dos professores, no processo ensino-aprendizagem em sala de aula, enfim, nas múltiplas relações que têm lugar no dia-a-dia da escola.

Com um processo de democratização da administração da escola, o que não acontece na escola pública, é de se esperar que a explicitação desses conflitos se dê de forma mais radical. Sérgio Avancine, em interessante pesquisa sobre a participação de mães na gestão de uma escola pública em bairro de periferia urbana na Zona Sul da cidade de São Paulo, relata como, na ocupação de espaços na gestão da escola por parte de um grupo de mães, esses interesses

se expressam de forma mais nítida, numa polarização entre as mães de um lado e professores e demais funcionários de outro (Avancine, 1990). Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

CONDICIONANTES IDEOLÓGICOS DA PARTICIPAÇÃO

A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular. No que concerne ao primeiro aspecto, os dados de observações e entrevistas realizadas no interior da escola "Celso Helvens" atestam a maneira negativa como a comunidade é, em geral, vista pelos que aí atuam. Do plano escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e "bagunceiros".

Essa visão negativa, a respeito dos pais e alunos das escolas públicas pertencentes às camadas populares, parece não ser exclusiva das pessoas que trabalham na EEPG "Celso Helvens", estando, em vez disso disseminada em nossas escolas públicas de modo geral. Este aspecto é de extrema relevância já que tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está "aturando" as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada "não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize" (Paro, 1992, p.45).

Assim, não parece difícil deduzir a implicação dessa postura para a participação da comunidade nas decisões escolares. Uma escola perpassada pelo autoritarismo em suas relações cotidianas, muito dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente para participar autonomamente de relações democráticas. No dizer de Mari, ex-professora da escola,

da maneira como a escola trabalha, é pra afastar mesmo o pai. Quer dizer, é uma coisa horrível a reunião de pais. Dificilmente você vê, assim, um aluno ser elogiado. Na verdade, o pai é chamado e eles tremem assim... porque é pra malhar, é pra dizer que não consegue aprender, não consegue estudar...

Diante dessa visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo com a escola.

Uma segunda importante dimensão dos condicionantes ideológicos da participação presentes no interior da escola diz respeito à própria concepção

de participação que têm as pessoas que aí trabalham. Esse aspecto é de particular importância pois se trata de saber a que as pessoas estão se referindo quando se dizem a favor ou contra a participação, merecendo que nos detenhamos nele mais demoradamente.

Nossa conversa com a diretora parece bastante ilustrativa dos problemas que essa questão envolve. Embora Maria Alice se dissesse favorável à participação coletiva, constatamos que sua escola, como outra qualquer, não inclui nada além do que o previsto nas normas e nas expectativas oficiais. À pergunta "Como se dá a participação na escola?", a diretora responde que as coisas vão andando normalmente e que, de repente, surge um grupo ou pessoa que pretende fazer alguma coisa diferente. Percebe-se que não há programa ou algo preparado, intencionalmente, para propiciar a participação. Diz que professores e funcionários valorizam a participação (pelo menos do modo como ela está mostrando entender até aqui: realização de evento tipo festa, baile, concurso de pipa); mas os alunos ela acha que valorizam "somente da boca pra fora". Às vezes eles se dispõem a fazer alguma coisa, ficam entusiasmados no início, mas em seguida desistem por motivos variados, porque brigam entre si ou porque querem deixar para depois. O que a fala de Maria Alice parece dar a entender é que ela *permite* a participação, quando há iniciativa dos professores, por exemplo, mas esta participação não se refere à partilha nas decisões. O que ela parece entender como passível de participação coletiva é a realização de eventos que não estão no cronograma da escola. Quando isso acontece, diz ela que sua atitude inicial é perguntar "quem coordena". Parece haver aí a preocupação de saber quem fica com a responsabilidade da coisa, o que pode ter muito a ver com aquela preocupação do "gerente" escolar, responsável último pela lei e pela ordem na escola, que "não pode" perder o controle das atividades; por isso, quer saber quem presta conta a ele, chefe. A nossa pergunta acerca do tipo de participação que ela esperaria dos pais em termos de tomada de decisões na escola, Maria Alice responde imediatamente: "Bom, eu esperaria, pelo menos, que eles assumissem a vida escolar dos filhos deles, que eles não estão assumindo, pelo menos nesta escola." Observa-se que, até aqui, embora a pergunta se referisse a decisões,

a diretora nem cogita em outra participação que não seja em termos de execução. Na seqüência, perguntamos. "Mas iria só até aí? o que você reservaria para os pais em termos de participação na *gestão* da escola?"
Resposta:

Hum. Sim, já entendi o que você quer dizer. É, eu acho que eles poderiam gerenciar e seria uma maravilha porque daí eu não ficaria com drama de consciência, cada vez que chega uma verba, que eu vou gastar, tá. Eu acho que eles poderiam dizer aonde a gente poderia empregar esse dinheiro, tá.

Mas logo volta à tecla da participação meramente "executiva":

Outra coisa: atividade com a comunidade; o que eles gostariam que fosse feito: festas? bazares? o que mais? competições aqui dentro, jogos? se reunir aqui? fazer encontros? discutir filmes? não sei.

Esta fala remete à questão da natureza da participação quanto ao tipo de envolvimento das pessoas que participam, se na execução, se na tomada de decisões. Obviamente esses dois "tipos" de participação não estão desvinculados, mas trata-se de ter bastante claro qual objetivo se tem em mente: se se pretende restringir a participação da comunidade à execução — que, em sentido mais amplo pode incluir desde a participação direta, por meio de ajuda nas atividades da escola, até a contribuição em dinheiro ou doações em espécie — ou o que se deseja é a efetiva partilha do poder na escola, o que envolve a participação na tomada de decisões. A esse respeito, o que se observa é que o discurso da participação, quer entre políticos e administradores da cúpula do sistema de ensino, quer entre o pessoal escolar e a direção, está muito marcado por uma concepção de participação fortemente atrelada ao momento da execução. Dona Célia, moradora do Bairro do Morro Alegre, que já foi diretora de escola pública e é favorável à participação dos pais na gestão da escola, afirma que muita gente quer a participação da comunidade em tudo, mas quando se trata de participar nas decisões não aceita.

Não se trata, todavia, de descartar a participação na execução como se ela

fosse um mal em si, pois ela pode constituir inclusive uma estratégia para se conseguir maior poder de decisão. O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente quer com seu trabalho, na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. Além disso, a participação de pais, (e especialmente de mães, como tem sido mais freqüente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização ou cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido. Às vezes, essa maior potencialização dos membros da comunidade para opinarem e reivindicarem maior espaço na tomada de decisões na escola parece constituir motivo para se evitar que a população participe mesmo na execução, quer diretamente com sua ajuda nos serviços da escola, quer indiretamente pelo pagamento de taxas como a da APM. Dona Marta, por exemplo, mãe de alunos da escola "Celso Helvens", é uma pessoa que prefere executar trabalhos braçais, que é o que sabe fazer bem, mas diz que fica irritada porque não permitem que ela ajude nos serviços de limpeza, no preparo de merenda e na conservação da escola. Para ela, seria até bom ajudar nas tarefas da unidade escolar pois o marido a impede de "trabalhar fora" e essa seria uma ocupação que "distrairia". Mas dona Marta é também bastante crítica e interessada no funcionamento da escola: "eu vejo a situação da escola, eu vou lá todo dia (...) eu vejo qual a classe que tá suja, qual tá sem carteira, eu sei tudo". Talvez por isso, sua tentativa de ajuda seja vista como intromissão pela escola. É a esse tipo de "intromissão" que a merendeira Dona Margarida parece estar se referindo quando relativiza o direito de participação da população na escola: "Participar, assim, no bom sentido... Tem muitas mães que vêm se intrometer em coisas que não entende... Até no nosso serviço, falar de merenda..." O curioso é que a relevância

atribuída à participação na execução por parte de dona Marta a faz, inclusive, relegar a segundo plano sua participação no Conselho de Escola do qual é membro. "Eu acho que, pra eu ser do Conselho de Escola, eu tenho que fazer alguma coisa (...) Lá só me chamam se tem uma reuniãozinha." Talvez Dona Marta perceba que é na realização de serviços na escola que ela tem maiores chances de interferir em seu funcionamento.

A questão da participação na execução envolve ainda uma importante contradição que parece comum no discurso dos que se opõem à participação da população na gestão da escola pública. Trata-se da pretensão de negar legitimidade à participação dos usuários na *gestão* do pedagógico, por conta do aludido baixo nível de escolaridade e da ignorância dos pais a respeito das questões pedagógicas, ao mesmo tempo em que exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da *execução* do pedagógico, quando o inverso nos pareceria o razoável. Embora não sejam formados em Pedagogia, em Matemática ou Geografia, parece que os pais têm sim conhecimentos suficientes para exercer certa fiscalização e contribuir, pelo menos em parte, na tomada de decisões a respeito do funcionamento pedagógico da escola. Aqui não parece ser fundamental um conhecimento didático-pedagógico específico e especializado. O pai ou a mãe têm condições de saber que uma sala de 25 alunos é mais produtiva (*ceteris paribus*) do que uma de 40, como é capaz de entender que a falta de merenda atrapalha o desempenho dos alunos em seu dia de aula e que a ausência de professor é nociva ao desenvolvimento do currículo escolar. Por outro lado, não se pode exigir que ele participe do que não tem condições de dar conta e que é obrigação da escola fazê-lo: a execução do pedagógico é atribuição de pessoas, como os professores, adrede preparadas para esse fim.

O suposto, presente na fala de muitos diretores e professores, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão. Tal alegação supõe a redução da administração escolar a seu componente estritamente técnico, quando a grande contribuição

dos usuários na gestão da escola deve ser de natureza eminentemente política. É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.

Outro componente importante presente na visão da escola pública sobre a participação diz respeito à descrença acerca da possibilidade dessa participação. Essa descrença foi percebida em vários depoimentos colhidos na pesquisa em pauta, inclusive nos da diretora e da assistente de diretora. A primeira, embora discorrendo vastamente sobre a importância da participação (pelo menos da maneira como ela a entende), quando posta diante da questão da viabilidade dessa participação, afirma não acreditar que esta seja possível. O mesmo acontece com a assistente de diretora que, ao mesmo tempo em que defende a participação, dizendo ser da opinião de que todos devem participar, quando solicitada a dizer de que maneira isso se dará, responde: "Ah! Doce ilusão." e fala sobre a total impossibilidade de isto vir a acontecer. As principais causas alegadas para essa impossibilidade se prendem às condições de vida e à falta de interesse da população. O fato importante a ressaltar aqui é a relação que essa suposição tem com a própria visão acerca da participação. Na medida em que é apresentada como inquestionável, a impossibilidade de participação da comunidade na escola parece fazer com que mesmo as pessoas contrárias a tal participação se sintam "liberadas" para defendê-la "impunemente" na certeza de que não terão que conviver com sua realização. Por outro lado, ao remeter as causas de tal impossibilidade para fora do âmbito da unidade escolar, os responsáveis pelo funcionamento desta passam a contar com um alibi para sua omissão no provimento de medidas que facilitaríamos tal participação.

Associado a essa descrença na participação da população e a uma concepção de participação que inclui apenas sua dimensão "executiva" está a ausência quase total de qualquer previsão de rotinas ou eventos que ensejem a participação da comunidade na escola. Como a própria instituição escolar não

possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva em seu interior, a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores escolares fecha mais uma porta que poderia levar a uma implementação, na escola, de um trabalho cooperativo.

Os determinantes da participação presentes na comunidade

Com relação aos condicionantes imediatos da participação da comunidade externa à unidade escolar, podemos afirmar que, grosso modo, essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos: 1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

As CONDIÇÕES OBJETIVAS DE VIDA E A PARTICIPAÇÃO

Nas entrevistas realizadas no contexto da pesquisa, de todos os fatores apresentados como determinantes da falta de participação da população na escola, o mais freqüentemente mencionado, tanto por pais e usuários em geral, quanto pelo pessoal escolar, foi o relacionado às condições de vida das camadas populares, especialmente a falta de tempo e o cansaço após um longo e pesado dia de trabalho, senhor Pedro, presidente da Sociedade Amigos das Vilas Unidades do Morro Alegre (SAVUMA), considera que "todo mundo tem uma vida corrida e sofrida; as pessoas saem cedo e voltam tarde para casa, depois de trânsito, ônibus lotado..." Não se trata, todavia, apenas do cansaço físico. Como pondera Maria Alice, a diretora da "Celso Helvens", "sem uma melhoria, com essa vida desgraçada, não dá pro cara pensar". Assim,

"massacrados por um sistema que o obriga a trabalhar", os pais vivem às voltas com problemas de toda natureza, lutando pela sobrevivência e sem condições até psicológicas para pensar nos problemas do ensino escolar.

Outro aspecto ligado às condições de vida da população é a falta de local e espaço para as reuniões e discussões dos problemas ligados à escolarização dos filhos. Este ponto foi lembrado especificamente por Maria Alice, que vê dificuldade em se concretizar uma efetiva representação dos pais no Conselho de Escola se os pais e mães com participação no Conselho não têm condições de se reunir e discutir com seus representantes de modo a saber destes quais as opiniões e reivindicações que querem ver levadas à direção da escola.

As condições de vida da população, enquanto fator determinante da baixa participação dos usuários na escola pública, mostra-se tanto mais séria e de difícil solução quanto se atenta para o fato de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa às medidas que se possam tomar no âmbito da unidade escolar. Entretanto, parece que isto não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no sentido, não de superar os problemas, obviamente, mas de contribuir para a diminuição de seus efeitos sobre a participação na escola. Nas entrevistas realizadas, especialmente entre os pais, um dos empecilhos apontados para frequência dos usuários às reuniões foi o fato de estas se darem em horários em que os pais trabalham ou têm outras obrigações que impossibilitam sua presença na escola. No entanto, não encontramos, por parte da direção, nenhuma preocupação no sentido de marcar as reuniões em horários compatíveis com as disponibilidades de mães e pais, nem a providência em marcar mais de uma reunião com o mesmo objetivo, mas em horários alternativos, de modo a atender a grupos de pais diferenciados quanto à disponibilidade de horário.

No âmbito social mais amplo, medidas visando a facilitar a participação dos usuários na escola pública dependerão, certamente, das pressões que se fizerem neste sentido no contexto de toda a sociedade civil. A época das discussões travadas no Congresso Nacional sobre a nova Constituição Federal, ressaltamos a importância de se adotar um dispositivo constitucional que

facilitasse a participação dos pais na escola pública por meio da isenção de horas de trabalho no emprego (Paro, 1987, p.53). Tal dispositivo consistiria na liberação do pai ou responsável por criança matriculada no ensino de 1^o grau de certo número de horas de trabalho, sem prejuízo de seu salário, nos dias em que tivesse que participar de reuniões ou tratar de outros assuntos na escola. Ter-se-ia, assim, um mecanismo não apenas viabilizador mas também incentivador da participação dos usuários na vida escolar de seus filhos, na medida em que a concessão de tais horas livres fosse condicionada à comprovação de participação nas atividades da escola. Por outro lado, não cremos que tal medida venha a se mostrar demasiado onerosa ao sistema produtivo, seja porque algumas poucas horas mensais representariam percentagem mínima do número total de horas de trabalho à empresa, seja porque tal benefício não seria concedido a todos os trabalhadores, mas somente àqueles com filhos ou dependentes em idade escolar correspondente ao 1^o grau. De qualquer forma, a eventualidade da adoção de tal medida dependerá, certamente, das pressões que as camadas trabalhadoras lograrem desenvolver nesse sentido junto aos poderes constituídos. Parece não haver dúvida de que a conquista do tempo para cuidar de seus interesses e lutar por seus direitos de cidadania é uma das reivindicações pelas quais as classes trabalhadoras precisam se bater, em sua luta por melhores condições de vida e de trabalho. Acreditamos, por isso, que a importância da participação da comunidade na escola para a melhoria do ensino público está a indicar a necessidade de os movimentos populares e trabalhistas começarem a incluir medidas desse tipo em suas pautas de reivindicações, pressionando seus representantes no Congresso Nacional, por meio de sindicatos, partidos políticos e demais instituições e mecanismos da sociedade civil.

Os CONDICIONANTES CULTURAIS OU A VISÃO DA POPULAÇÃO SOBRE A ESCOLA E SOBRE A PARTICIPAÇÃO

No ambiente cultural onde se encontra a escola pública que atende às

camadas populares, parece estar disseminada a idéia de uma falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos. Com maior ou menor ênfase, os depoentes da pesquisa, em geral, tanto de dentro quanto de fora da unidade escolar, apontaram esta como uma das razões do não envolvimento da população na participação na escola. Alguns, como o professor Walter, de Geografia, acham que, nos setores menos favorecidos da população, as pessoas "são endurecidas pela vida" e a magnitude de seus problemas impede que elas valorizem a educação escolar dos filhos. "Não dá pra pensar em escola, se você mora num barraco, tem doze filhos, sua mulher é empregada doméstica e você trabalha na construção civil." Para outros, como é o caso de dona Isabel, mãe de aluno, a falta de interesse dos pais se manifesta na recusa em ajudarem na escola ou freqüentarem as reuniões, alegando que isso é problema "do governo". Dona Isabel diz que essas pessoas justificam sua atitude dizendo "Ah! Num vou lá nada; vão me chama pra trabalha. Eu não tô pra trabalha na escola, trabalha de graça pra escola nenhuma." Então, dona Isabel lhes diz: "Ah! mas seu filho estuda lá, não estuda?" — "Ah! mas eles são obrigados a ensina meus filhos. Eu não sô obrigado a ir lá trabalha." — "Cê vai fala o quê?". O que se percebe é que a omissão dos pais soa como que uma resposta à omissão da própria escola em suas obrigações.

Mari, ex-professora da "Celso Helvens", acha que o desinteresse pelos problemas da escola é uma questão cultural. Segundo ela, os pais não priorizam a educação dos filhos. Ela tem sentido em sua experiência na Comissão de Educação do Conselho Popular do PT, a que pertence, que "toda testagem e sondagem que você faz de prioridades, a educação nunca entra." Diz que, quando surgiu a discussão do ensino no conselho Popular, foi sugerida por um garoto que era aluno. Mari acha que, para os pais das camadas populares, em sua maioria, "a coisa se esgota um pouco na vaga", ou seja, a preocupação principal é com a existência de escola, sem se preocupar com a qualidade do ensino oferecido. Além da vaga, os pais se interessam em saber se há merenda, se faltam professores ou coisas semelhantes, mas em nenhum momento aparece a questão da gestão da escola.

Esta visão de Mari contraria, de certa forma, a impressão que tivemos a

partir das entrevistas com os usuários da "Celso Helvens". Parece-nos que a população, em geral, preocupa-se sim com a qualidade do ensino; seus cuidados com o problema da merenda, com a falta de professores, com a segurança da escola e até mesmo com a greve dos professores constituem indícios dessa sua preocupação, já que esses são elementos de que ela dispõe para aferir a qualidade dos serviços oferecidos. Isto não significa, entretanto, que o preocupar-se (a seu modo) com a qualidade do ensino tenha levado as pessoas das camadas populares a despertarem para a importância de sua participação na gestão da escola pública. Nesse particular, nossa percepção coincide com a de Mari, já que, em nenhum momento de nossa pesquisa, a consciência dessa importância aparece espontaneamente na fala das pessoas entrevistadas. Isto pode ser atribuído, em parte, a nossa tradição autoritária que, ao se fecharem todas as oportunidades de participação na vida da sociedade, em particular na escola pública, as pessoas são induzidas a nem sequer imaginarem tal possibilidade. Mas parece ter a ver também com a relação de exterioridade que se estabelece entre usuário e educação escolar numa sociedade capitalista. Nessa sociedade, o ensino passa a ser percebido como mais uma "mercadoria" a ser adquirida de uma "unidade de produção" que é a escola. Como outra mercadoria qualquer, a educação escolar passa a ser vista também como se sua produção se desse independentemente da participação do consumidor em tal processo. Em trabalho anterior (Paro, 1986 e 1993), procuramos demonstrar que, numa perspectiva de educação visando à transformação social e, portanto, à autonomia do educando, não existe essa independência da produção em relação ao "consumidor", já que, na elaboração do "produto" da educação, ou seja, do "aluno educado", o educando participa não apenas como "objeto de trabalho" mas também como sujeito, e portanto, como co-produtor de sua educação. Por outro lado, demonstrávamos também que o consumo de tal produto não se dava apenas no ato de produção (Saviani, 1984), prolongando-se, em vez disso, pela vida afora do indivíduo, trazendo, em consequência, sérias dificuldades para a avaliação dos resultados da educação escolar (Paro, 1993 e 1986, p. 135-149). Assim, na impossibilidade de uma avaliação nos moldes do que acontece com os resultados da produção

material em geral, torna-se importante que os pais estejam presentes, diretamente ou por seus representantes, no interior da própria escola, onde se dá o processo de elaboração de tal produto. Todavia, em vista do caráter de exterioridade que o usuário mantém com a educação escolar, dificilmente ele toma consciência da importância dessa presença. Não estando presente, toma-se também mais difícil avaliar com maior precisão a qualidade do ensino oferecido para, a partir daí, lutar por um ensino melhor.

Um componente que parece muito generalizado em nossa cultura, e que se mostrou como argumento bastante recorrente nas entrevistas realizadas para explicar a fraca participação da população na escola, é o de que a população se mostra "naturalmente" avessa a todo tipo de participação. Termos ou expressões como "desinteresse", "comodismo", "passividade", "conformismo", "apatia", "desesperança" e "falta de vontade" foram constantemente utilizados para retratar a "falta de" disposição dos usuários em participar na escola.

Embora nem todos apelem para uma inclinação "natural" das pessoas à não-participação, parece difundida no senso comum a crença em que a não-participação se deve a uma espécie de comodismo sem razão de ser, próprio de nossa tradição cultural. A própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas das classes subalternas na vida do País, como se a história fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. Entretanto, essa alegação de que a comunidade não participa por razões culturais ou atávicas é constantemente desmentida pelos movimentos populares que se organizam nos bairros periféricos das grandes cidades, para reivindicar creches, assistência médica, escolas, melhorias de infra-estrutura urbana etc. No campo mesmo da educação, os trabalhos de Campos (1983), Sposito (1984), Campos (1985) e Avancine (1990) oferecem valiosos subsídios para desmentir tal alegação, ao apresentarem a mobilização dos grupos populares por escolas e pela melhoria dos serviços aí oferecidos. O fato de não se verem, com essa mesma intensidade, manifestações da população por participação na gestão da escola

pública não nos deve levar a concluir que isso se deva a alguma "aversão natural" à participação.

Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e as condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante desse aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas. Numa sociedade em que o autoritarismo se faz presente, das mais variadas formas, em todas as instâncias do corpo social, é de se esperar que haja dificuldade em levar as pessoas a perceberem os espaços que podem ocupar com sua participação. No contexto da presente investigação, pudemos perceber a mudança de postura diante da participação que pode operar a simples consciência de sua importância e possibilidade. Dona Rosa Maria, mãe de aluno, pode representar bem aquela parcela de pais de alunos que parecem nunca ter colocado no horizonte de suas vidas qualquer tipo de participação para mudar a educação escolar de seus filhos. Perguntada sobre o que os pais podem fazer neste sentido, ela pensa por alguns segundos, pergunta-se em voz baixa "Nós pais?", faz nova pausa, reflete: "Deixa eu pensar bem." Novo silêncio e ela volta a falar para si mesma: "Nós pais... Nós pais acho que... acho que nem vou saber." De repente, desabafa: "Porque acho que, nós pais, acho que não temos nada com isso. Isso não é dever nosso; é dever do governo." Continuamos perguntando, para saber até onde vai sua reflexão: "Mas para fazer com que o governo cumpra esse dever, o que que a gente deveria fazer?" Nova pausa. A seguir, nova pergunta nossa: "Como é que a gente poderia fazer para exigir um estado melhor?" A sugestão em termos de participação ainda é tímida, mas surge, afmal: "Talvez, juntando todos os pais, fazendo um abaixo-assinado, qualquer coisa parecida com isso, e levando até o governo. Acho que assim." Passamos, a seguir, a sugerir formas mais ativas, para saber sua reação: "E se os pais participassem mais, dentro da escola, fossem mais vezes lá, comesçassem a exigir do diretor, comesçassem a ajudar o professor, o diretor, a fazer reivindicações, que que a Senhora acha?" Agora, a resposta de dona Rosa Maria é positiva e, como que por mágica, diante da sugestão de possibilidades concretas de participação, passa a fazer planos de maior intervenção, refletindo "em voz alta": "Acho que

resolveria. Resolveria bastante. Mas aí, também, a gente teria (talvez eu até esteja dizendo uma bobagem, não sei), a gente teria, então, que escolher os professores..." E continua dizendo como selecionar os professores bem interessados e desfia uma série de medidas que gostaria de ver tomadas. A partir de então, dona Rosa Maria, aparentemente apática até instantes atrás, vai detectando outros problemas, mas agora com maior ânimo, como se estivesse a seu alcance pelo menos sugerir soluções.

Outro importante aspecto relacionado aos condicionantes culturais da participação da população na gestão da escola pública, e que é geralmente omitido nas considerações a respeito do tema, refere-se ao sentimento de medo que os pais das camadas populares experimentam diante da instituição escolar. Embora não tenhamos incluído no roteiro de entrevista nenhuma questão objetivando examinar diretamente esse aspecto, pudemos perceber tanto em reuniões quanto na maneira como os usuários se reportaram, nas entrevistas, às pessoas, atividades e problemas da escola pública, essa atitude de reserva com respeito à instituição de ensino. No dizer do professor Walter, "a escola assusta, o pessoal tem medo." É provável que muito desse medo deva ser creditado à postura de "fechamento" que a escola adota com relação a qualquer tipo de participação. Mas há também outras razões que merecem ser mencionadas. Uma delas refere-se ao fato de que os pais das camadas populares, em geral, sentem-se constrangidos em relacionar-se com pessoas de escolaridade, nível econômico e *status* social acima dos seus. Nota-se também uma espécie de "medo do desconhecido" por conta da ignorância dos usuários a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola, sendo estas questões e relações vistas como assunto cujo acesso deve ser franqueado apenas aos técnicos e "entendidos" e fechado, portanto, aos "leigos" que utilizam seus serviços. Finalmente, há o receio, por parte dos pais, de represálias que possam ser cometidas a seus filhos. Embora esse receio não seja exclusivo dos pais das camadas populares, são estes que se sentem mais impotentes para coibir qualquer tipo de conduta da escola que possa prejudicar seus filhos. Dona Marta, mãe de alunos, diz temer que seus filhos sofram represálias e que

conhece pais que não criticam a escola "porque têm medo do filho se reprovado." Mas as represálias temidas não se restringem apenas às questões de avaliação, incluindo também as que envolvem as relações em geral da criança na escola e que podem sofrer influências negativas por conta de atritos dos pais com o pessoal escolar.

Os CONDICIONANTES INSTITUCIONAIS DA COMUNIDADE:
MECANISMOS COLETIVOS DE PARTICIPAÇÃO

Em termos de mecanismos coletivos institucionalizados de participação, Vila Dora, onde se localiza a escola pesquisada, encontra-se sob a influência mais direta de um Centro Comunitário, um Conselho Popular e duas Sociedades Amigos de Bairro.

O Centro Comunitário Favela de Vila Dora, espécie de associação de moradores, mais conhecido por "Associação da Favela", tem atuação restrita aos interesses dos habitantes da favela existente no local, embora participe também de lutas que são comuns a outros contingentes populacionais do bairro. Sua presidenta é Helena, principal liderança das lutas da favela. Arruamento, creche e centro técnico são reivindicações já atendidas em parte. Assim, a favela já possui água encanada, eletricidade e Posto de Assistência Médica Municipal (PAM), além de uma creche conveniada com a Prefeitura, cuja diretora é a própria Helena. Mas embora tenha toda uma história de lutas e conquistas importantes com a presença da população, parece que atualmente as atividades da "Associação da Favela" concentram-se quase exclusivamente na pessoa de dona Helena, não havendo, de fato, um "movimento" popular, com pessoas interessadas atuando organizadamente na luta por seus objetivos. Além das atividades de ordem nitidamente assistenciais desempenhadas por Helena, quer no Centro Comunitário e na Creche, quer no Posto de Saúde, sua função diz respeito aos contatos que mantém com órgãos ou empresas públicas (Administração Regional, CMTC, Correios) e com outras associações (Sociedades Amigos de Bairro, Clube dos Lojistas), buscando o atendimento

às necessidades dos moradores, mas de forma solitária, sem maior envolvimento da população. Sua atuação reveste-se de um caráter paternalista, fazendo *pela* população, mas não dispondo ou prevendo mecanismos que possibilitem (ou levem) a comunidade a fazer *por si*.

Tem influência também em Vila Dora o Conselho Popular, cujo âmbito de atuação é todo o Bairro do Morro Alegre. Organizado por militantes do Partido dos Trabalhadores, esse Conselho é recente, tendo-se constituído logo após a eleição da Prefeita Luisa Erundina, em 1988. No seio desse Conselho destaca-se a Comissão de Educação, da qual faz parte Mari, ex-professora da "Celso Helvens" e que foi por nós entrevistada. Segundo esta, a maneira de amar e os objetivos do conselho fazem com que ele tenha uma característica marcadamente popular, diferenciando-o bastante das tradicionais SABs (Sociedades Amigos de Bairro) que buscam o atendimento de reivindicações mais localizadas e de forma clientelística. O Conselho Popular, em vez disso, procura romper com o paternalismo em sua atuação, objetivando a efetiva participação da população na busca consciente de objetivos que beneficiem todo o bairro e não este ou aquele setor localizado. Entretanto, por ocasião da pesquisa de campo, verificava-se certo refluxo ou paralisia do conselho, visto seus componentes estarem envolvidos na campanha de Lula à presidência da República.

Uma das associações mais conhecidas é a Sociedade Amigos das Vilas Unidas do Morro Alegre (SAVUMA). Sua principal característica é ser dirigida por um grupo de pessoas articuladas com os interesses populares e que, segundo estas, não participam do jogo político clientelista que as administrações conservadoras esperam e pressionam as SABs a realizar. Por isso, a SAVUMA passou por tempos difíceis durante a gestão do prefeito Jânio Quadros, que propositadamente se negava a atender às reivindicações do bairro levadas por ela. A atual diretoria assumiu o comando da associação em 1985, mas a atuação mais intensa se iniciara já em 1982, a partir de reuniões que o vigário da igreja local fazia com lideranças da paróquia para discutirem textos litúrgicos. No período pré-eleitoral, as pessoas passaram a examinar os programas dos partidos políticos. Uma parcela significativa do grupo concluiu que o Partido dos Trabalhadores (PT) era o que mais afinava com as aspirações

populares, tendo sido os representantes desse pensamento que acabaram eleitos para ocupar a diretoria a partir de 1985.

A partir de 1989, passou a ter grande repercussão no bairro a Sociedade Amigos do Morro Alegre (SAMA), entidade fundada em 1958, mas que estava inativa desde 1972 até meados de 1989, quando se compôs uma nova diretoria ligada ao Clube dos Lojistas e que passou a utilizar o órgão de imprensa desse clube, o Jornal do Morro Alegre, para divulgar suas idéias e "realizações". Embora os diretores da SAMA procurem negar, constata-se uma completa "simbiose" entre a SAMA e o Clube dos Lojistas. O próprio jornal teve a edição de seu primeiro número coincidindo com a (re)fundação da SAMA. Embora esta associação tenha conseguido rápida divulgação entre os moradores de Vila Dora, por conta do Jornal, que é distribuído gratuitamente para grande parte da população, os interesses a que está articulada parecem ser os do grupo de moradores de "classe média" do bairro: pequenos e médios proprietários e comerciantes do local.

O que esses "movimentos" parecem ter em comum é sua luta para conseguir que as parcelas da população que "representam" tenham acesso aos serviços coletivos que necessitam para sobreviver, não obstante apresentarem características e maneiras de atuar bastante diversas, especialmente se compararmos o Conselho Popular e a SAVUMA, de um lado, com a SAMA, de outro. Da parte desta, a principal restrição que seus componentes fazem ao modo de atuar daqueles diz respeito à natureza político-partidária do trabalho que desenvolvem. Mais do que tudo, porém, parece pesar muito o fato de que o partido a que estão ligados o Conselho Popular e a SAVUMA é o PT, que não parece gozar das simpatias dos integrantes da SAMA. Com relação à SAVUMA e ao Conselho Popular, as críticas que fazem à atuação da SAMA referem-se, não apenas ao caráter clientelista do trabalho desta mas também à pretensão que seus componentes têm de ser os únicos representantes legítimos do bairro.

Essa diversidade de pontos de vista suscita algumas questões que, embora não tenhamos intenção de aprofundá-las nos limites deste artigo, parece relevante pelo menos anunciá-las. Em primeiro lugar, é preciso considerar o

avanço político representado pela articulação da SAVUMA e do Conselho Popular com a luta política mais ampla, pela via da ligação com um partido político de base operária, em contraste com os custos que tal característica causa aos "movimentos", na medida em que as pessoas, em geral, quer por razões culturais e mesmo por preconceitos, quer por conta do envolvimento com seus interesses mais imediatos, sentem-se muito receosas em participar de movimentos de natureza partidária ou que envolvam reivindicações políticas mais amplas e radicais. Por outro lado, entre algumas lideranças que militam na SAVUMA e no Conselho Popular, foi possível identificar elementos de interpretação depreciativa dos movimentos de bairro que não guardem uma relação explícita com as lutas no nível da produção.

Isto nos remete à crítica formulada por Tilman Evers et al. (1985) à interpretação "ortodoxa" a respeito das lutas no âmbito da reprodução que minimizam a importância dessas lutas, a pretexto da prevalência que teriam os movimentos na esfera da produção econômica, na caminhada para o socialismo. Segundo os adeptos dessa concepção, é no nível das relações de classe, determinadas pelas relações sociais de produção, que têm origem as próprias necessidades em termos de reprodução que são objeto de reivindicações. Estas só serão plenamente atendidas na esfera produtiva, a partir da transformação das relações de produção e da modificação das relações de classe, o que requer formas de organização que tenham a ver com as relações de classe em termos econômicos e políticos, como os sindicatos e os partidos. Além disso, são indispensáveis uma "consciência revolucionária" e uma liderança da classe operária, o que parece faltar aos movimentos na esfera da reprodução.

Entretanto, não existe essa separação mecânica entre produção e reprodução, implícita nesse tipo de argumentação, nem em termos teóricos — já que "ambas esferas estão em demasiado inter-relacionadas para que determinados interesses e práticas sociais possam atribuir-se exclusivamente a uma delas" (Evers et al., 1985, p. 113) — nem em termos empíricos — já que os movimentos reivindicando melhores condições de reprodução, estejam ou não *explicitamente* articulados com os movimentos que se dão no âmbito da

produção econômica, acabam convergindo para estes movimentos (Evers et al, 1985, p. 112-113).

Uma segunda questão diz respeito à heterogeneidade de classes ou de níveis sócio-econômicos presente nos movimentos de bairro e que já foi constatada em diversos estudos sobre o tema (CASTELLS, 1980). No contexto das entidades que atuam em Vila Dora, tal heterogeneidade, que é expressão dos próprios segmentos sociais diferenciados a que pertencem os moradores do bairro, não apenas se manifesta na diferença entre a posição social dos lojistas que dirigem a SAM A e os participantes das demais associações, mas está presente, em maior ou menor grau, no interior mesmo de cada uma das quatro entidades aí amantes.

Manuel Castells não vê problema neste caráter interclassista do movimento cidadão, afirmando que tal caráter constitui mesmo "o interesse fundamental" desse movimento "quanto à sua relação com a dinâmica histórica da luta de classes", uma vez que,

através das lutas e campanhas cidadinas incorporam-se à mobilização popular setores sociais (profissionais, funcionários, técnicos, empregados, comerciantes, aposentados, donas de casa) que de outra maneira se teriam mantido à margem das ações reivindicativas e, por conseguinte, teriam evoluído muito mais lentamente em nível de sua consciência política (Castells, 1980, p. 153-154).

Embora os movimentos reivindicativos na esfera da reprodução tendam a homogeneizar grupos populacionais inicialmente heterogêneos (o dono do botiquim com o operário da favela na luta pela iluminação pública), há que se considerar também que, enquanto se organizam e lutam por seus interesses comuns, aumentam as oportunidades de tomarem consciência mais profundamente de suas diferenças sociais e as conseqüências delas decorrentes, explicitando-se melhor seus interesses individuais conflitantes. No caso da reivindicação pela participação da comunidade na gestão da escola pública, a hipótese possível é que, no momento da luta por essa participação, os diferentes grupos tendem a unir esforços para o objetivo comum; no momento, porém, em que essa participação começa a se efetivar, deve iniciar-se também

a maior explicitação das divergências que, somente a partir de um aprendizado constante que a própria prática participativa proporciona, ter-se-ão condições de administrar, orientando-se os esforços para o interesse comum da melhoria da qualidade do ensino.

Finalmente, a diversidade de pontos de vista que envolve os movimentos de bairro suscita ainda a questão da relação entre os interesses de classe e os interesses imediatos presentes nesses movimentos. Como, em última análise, as necessidades sociais que as pessoas e grupos envolvidos buscam superar têm suas verdadeiras causas nas relações de classe, parece justo afirmar que a superação de tais necessidades envolve interesses estratégicos comuns, já que a solução definitiva para tais problemas se encontra na transformação da sociedade que envolva "uma reorganização do trabalho social e a correspondente modificação das relações de classe" (Evers et al., 1985, p. 129). No entanto, a consciência de interesses tão amplos não ocorre de forma imediata, nem de modo freqüente e generalizado. Além disso, as condições objetivas de existência levam as pessoas a se verem permanentemente preocupadas e envolvidas com a satisfação de seus interesses imediatos.

É interessante observar que o limitar-se à busca de satisfação dos interesses pessoais imediatos, por conta das restrições impostas por suas precárias condições de vida, que deixam pouca alternativa além do lutar pela própria sobrevivência, leva também a incompreensões por parte de muitas pessoas que, a partir de uma maior consciência da origem social dos problemas ou de um maior envolvimento na busca de soluções, não conseguem admitir que a população não se envolva mais efetivamente nos movimentos populares. Tais incompreensões podem levar a julgamentos apressados que imputam a atitude dos que lutam para sobreviver a um mero egoísmo pessoal.

A percepção que tivemos a partir dos depoimentos colhidos tanto na escola quanto na comunidade é a de que o apego aos interesses imediatos está muito ligado à descrença das pessoas na possibilidade de, a curto ou médio prazo, verem atingidos os objetivos sociais mais amplos. A visão dessa impotência para resolver os problemas de forma adequada está presente, por exemplo, na fala de mães como dona Rute que, a despeito de reconhecer a obrigação do

Estado de fornecer ensino de boa qualidade, justifica sua ajuda nos trabalhos da escola dizendo que "forçar ele [o Estado] a assumir a gente não pode; quem fala mais alto é ele". O fato, aliás, de muitos pais aceitarem arcar com ônus que deveriam ser do Estado tem levado muitas pessoas a censurarem tal atitude, alegando que esses pais assim agem porque não têm consciência de seus direitos. Na verdade, porém, o que parece ocorrer, na maioria das vezes, é que os usuários sabem sim de seus direitos. Mas a avaliação que fazem da possibilidade de fazer o Estado respeitá-los é a de que isso pode envolver uma luta vã ou, no mínimo, muito demorada. Por isso, optam por soluções parciais, de curto prazo, mas que julgam possíveis de serem concretizadas. É por isso que, mesmo sabendo que têm direito ao ensino público e gratuito, ou conscientes de que já financiaram a escola pública com seus impostos, há pais que concordam (em alguns casos, até insistem) em pagar a taxa de APM (aceitando a chantagem do Estado), porque vêem nessa medida a única alternativa que a escola lhes apresenta para que possa funcionar minimamente. Ao assim se comportarem, denotam estar fazendo uma apreciação realista das possibilidades de verem cumpridos seus direitos e são estes que os movem em sua ação. "Eu acho que meu filho merece um futuro melhor", afirma dona Rute, ao justificar seu trabalho gratuito na escola, visando a um melhor ensino por parte desta. Por sua vez, dona Júlia, também mãe de aluno, conta que, após passar um abaixo-assinado reivindicando um guarda para a escola, apelou para a ajuda do "dono do jornal", integrante do Clube dos Lojistas e da S AMA, pois sabia que ele poderia interferir positivamente junto à Delegacia de Polícia "porque ele conhece muito, né, lá o delegado e ele foi junto com a gente". Isto, que para muitos poderia parecer oportunismo ou política clientelista, para dona Júlia significou a possibilidade real de ter atendida a necessidade de segurança na escola onde seu filho estuda: "Entregamos o abaixo-assinado e no dia seguinte já tinha polícia aqui." Assim, é de se perguntar se tem algum sentido dizer a um pai ou a uma mãe que deixe de agir dessa forma, porque assim está emperrando a luta pela transformação social. Essa pessoa está diante de uma necessidade muito concreta e ao mesmo tempo muito urgente que é a educação escolar de seu filho hoje; e poderá perguntar que

transformação social é essa que lhe exige abrir mão de seus direitos de cidadão.

Como se percebe, a articulação entre interesses imediatos e estratégicos é um problema complexo e de difícil solução. Acreditamos, porém, que o primeiro passo no caminho de sua adequação é a tomada de consciência de que se trata de um problema eminentemente prático, que se resolve na própria dinâmica que se imprime às lutas populares. Se, por um lado, não se pode imobilizar o movimento popular com a exigência de que cada ato esteja atado mecanicamente a uma "Grande Revolução" desvinculada da prática, já que deixa de considerar as condições que viabilizam essa prática, por outro lado, não se pode deixar de articular as lutas reivindicativas da população de mais longo alcance, sob pena de se cair num "reivindicacionismo radical" (Castells, 1980, p. 122).

Na apreciação dos condicionantes institucionais da participação externos à unidade escolar, é preciso ainda levar em conta a fraquíssima ligação entre a escola pesquisada e as quatro entidades presentes em seu ambiente social, o que parece relativizar grandemente a consideração desses movimentos enquanto mecanismos facilitadores da participação da população na gestão da escola. Embora, de modo geral, as pessoas mencionem com frequência a existência e as atividades dessas entidades, não parece haver uma ligação mais efetiva entre qualquer uma delas e a "Celso Helvens". Expressão mais evidente desse distanciamento é o fato de que a questão da gestão da escola e uma hipotética reivindicação no sentido de sua democratização com participação efetiva da população na tomada de decisões não aparecem em nenhum momento como preocupação ou projeto de atuação por parte das entidades. Mari, que faz parte da recém-criada Comissão de Educação do Conselho Popular reconhece que, nas reuniões (ainda muito restritas) de que tem participado com a população, a questão da escola pública aparece muito pouco. Ela acha que, em termos de escola, a população se detém muito freqüentemente na questão da vaga e, como não há excesso de demanda na região, o tema educacional aparece muito pouco. Já o senhor Pedro, presidente da SAVUMA, surpreende-se, durante a entrevista, por tomar consciência do quão pouco a entidade

tem tratado do assunto.

Eu acho que, no fundo, assim, a gente se ateve mais a outras questões. Eu acho que, assim, infelizmente, tem sido uma falha nossa muito grande a gente não priorizar a questão da educação.

Nota-se, a propósito, que a postura das lideranças dos movimentos é, às vezes, contraditória com relação ao tema da participação na escola pública. Militantes que exibem posições bastante afirmativas na busca da concretização de seus direitos de cidadania a outros respeito, mostram-se de certa forma apáticos diante da questão da participação na escola. Elie George Guimarães Ghanem Jr., em interessante pesquisa realizada em bairros de periferia urbana da Zona Sul da cidade de São Paulo, visando a avaliar a influência das lutas populares de bairro na participação popular na escola pública, reforça esta constatação ao verificar que

As referências dos militantes [dos movimentos de bairro pesquisados] às unidades escolares estão circunscritas às suas preocupações e papéis estritamente domésticos, geralmente de mães, quando não de seus papéis propriamente de membros da organização escolar, como alunos. Diante das escola públicas eles não são militantes, não são representantes de grupos, não são portadores de propostas e nem organizadores de reivindicações coletivas. Nessas relações, seus papéis não expressam interesses coletivos. São indivíduos frente a organizações, de cujos princípios, concepções de funcionamento e determinações legais praticamente nada sabem, além daquilo que lhes chega aos ouvidos por terem filhos em escolas, por serem eles mesmos alunos ou por comentários de vizinhança (Ghanem Jr., 1992, p.190).

Embora novas investigações precisem ser realizadas para que se tenha uma visão mais aproximada dos fatores específicos que levam os movimentos a essa espécie de alheamento da questão da participação na escola pública, parece não haver dúvidas de que os condicionantes da participação da população em geral, tanto os externos quanto os internos à unidade escolar, identificados nesta pesquisa, exercem sua influência também no interior desses movimentos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v.2, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.
- AVANCINE, Sérgio. "*Daqui ninguém nos tim*"; mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. Dissertação (Mestrado) — PUC-SP.
- CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1983. Tese (Doutorado) — FFLCH, USP.
- CAMPOS, Rogério Cunha de. *A luta dos trabalhadores peia escola*. Belo Horizonte, 1985. Dissertação (Mestrado) — FE, UFMG.
- CASTELLS, Manuel. *Cidade, democracia e socialismo, a experiência das associações de vizinho de Madri*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- EVERS, Tilman, MULLER-PLANTENBERG, Clarita, SPESSART, Stefanie. Movimentos de bairro e estado: lutas na esfera da reprodução na América Latina. In: MOISÉS, José Álvaro et al. *Cidade, povo e poder*. 2.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985. p.110-164.
- GHANEM JR., Elie George Guimarães. *Lutas populares, gestão e qualidade da escola pública* São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) — FE, USP.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel J.M. *Critica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5.ed. São Paulo: Polis, 1987. p.191-211.
- PARO, Vitor I [enrique. *Administração escolar, introdução crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51-53, fev. 1987.

_____. *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo, 1991. Tese (Livre-Docência) — FE, USP.

_____. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. *Série Idéias*, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

_____. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, São Paulo, v.19, n.2, jul./dez. 1993.

PARO, Vitor Henrique et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.65, p. 11-20, maio 1988.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p.31-54.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984. p.74-86: Trabalhadores em educação e crise na universidade.

SPOSITO, Marília Pontes. *O povo via à escola: a luta popular pela expansão do ensino público*. São Paulo: Loyola, 1984.

Recebido em 26 de abril de 1993

Vitor Henrique Paro, livre-docente pela Universidade de São Paulo (USP), é professor da Faculdade de Educação da referida universidade.

This is an ethnographic case study of an elementary public school in São Paulo, Identifying opportunities and barriers for participative administration by its users (students, parents, teachers and officers). The article discusses the conditions for this participation in both sides: first in the internal functioning of the school; second in the surrounding Community. For the internal side, economic, institutional, socio-political and ideological conditions are focused. For the Community side, the conditions of Struggle for life, cultural and institutional traditions are focused.

En s'appuyant sur une étude de cas ethnographique, réalisée en école publique du leur degré à São Paulo, avec l'objectif d'identifier les obstacles et potentialités de la participation des utilisateurs dans la gestion de l'école publique, l'article discute les déterminants immédiats de cette participation, présents à l'intérieur de l'école aussi comme à la communauté servie par elle. Parmi les premiers on trouve les restrictions matérielles, institutionnelles, politico-sociales et les idéologiques. Parmi les autres, les conditions objectives de vie aussi comme les restrictions culturelles et les institutionnelles.

Fundamentado en estudio de caso de cuho etnográfico realizado en escuela pública estadual de 1º grado en la ciudad de São Paulo, con el objetivo de identificar los obstáculos y potencialidades de participación de los usuarios en la gestión de la escuela pública, el artículo discute los determinantes inmediatos de esa participación, presentes tanto en el interior de la escuela como en la comunidad por ella servida. Entre los primeros se destacan los condicionantes materiales, los institucionales, los politico-sociales y los ideológicos. Entre los últimos se encuentran las condiciones objetivas de vida así como los condicionantes culturales y los institucionales.