



Cadernos do CEDI 19

PARTICIPAÇÃO POPULAR E ESCOLA PÚBLICA
movimentos populares, associações de pais e mestres,
conselhos de escola e grêmios estudantis



KARDEX	(✓)
PP-DOC	()
AME	(—)
MC/I-DOC	(φ)

Cadernos do CEDI 19

PARTICIPAÇÃO POPULAR E ESCOLA PÚBLICA

**movimentos populares, associações de pais e mestres,
conselhos de escola e grêmios estudantis**

**Vera Masagão Ribeiro (org.)
Elie Ghanem
Marília Pontes Sposito
Mayumi Watanabe de Souza Lima**

**CEDI
Centro Ecumênico de Documentação e Informação**

**São Paulo
Janeiro de 1989**

CEDI Centro Ecumênico de Documentação e Informação

Rua Cosme Velho, 98 Fundos
22241 — Rio de Janeiro — RJ
Tel.: (021) 205-5197
Telex: 021 37982 CIED BR

Av. Higienópolis, 983
01238 — São Paulo — SP
Tel.: (011) 825-5544
Telex: 011 26561 ECUM BR

Conselho de Publicações

Carlos Alberto Ricardo
Carlos Cunha
Flávio Irala (coordenador)
Jether Pereira Ramalho
Luis Flávio Rainho
Maria Cecília Iorio
Maurício Waldman
Vera Maria Masagão Ribeiro
Xico Teixeira

Este caderno é uma produção do Programa de Educação e
Escolarização Popular do CEDI

Programação Visual e Capa

Diana Mindlin

Revisão

Sonali Bertuol

Fotos de Capa e Guardas

Fernando Marques e Darcy Cardoso / Agência Estado

Edição de Arte

Flávio Irala

Paginação

Dirceu H. Okuda

Agradecimentos à Agência Estado e ao Diário do Grande ABC
pela cessão de fotos

ÍNDICE

- 5 Apresentação**
- 7 Introdução**
Vera Masagão Ribeiro
- 15 Associações de Pais e Mestres**
Vera Masagão Ribeiro
- 25 O Novo Conselho de Escola**
Vera Masagão Ribeiro
- 35 Os Grêmios Livres e o Movimento Secundarista**
Elie Ghanem
- 53 Quem constrói a Escola?**
Entrevista com Mayumi Watanabe de Souza
Lima
- 61 Redefinindo a Participação Popular na Escola**
Marília Pontes Sposito
- 69 Notas sobre a Legislação**
Elie Ghanem

APRESENTAÇÃO

O Programa de Educação e Escolarização Popular do CEDI desenvolve um trabalho de pesquisa e assessoria visando apoiar grupos e organizações que trabalham com educação popular ou pela melhoria da qualidade da educação pública. Paralelamente à atuação no campo da educação de adultos, que abarca a reflexão sobre sua metodologia e sua prática nas organizações populares e nos sistemas oficiais de ensino, o Programa abriu-se a uma nova linha de trabalho, voltada ao acompanhamento de movimentos populares que se mobilizam pela extensão e melhoria da escola pública. Nosso interesse por essa problemática fundamenta-se na certeza de que uma efetiva democratização da educação pública não resultará de planos ou de boas intenções dos governantes sem que as classes populares e os educadores com elas identificados se mobilizem pela sua conquista.

Em 1986, lançamos o número 15 dos *Cadernos do CEDI, O Caminho da Escola*. Essa publicação traz a reconstituição histórica de um movimento popular por educação, que atua desde 1980 na Zona Leste da cidade de São Paulo. A partir dos depoimentos de seus integrantes, são descritas as lutas do movimento contra a cobrança de taxas de matrícula nas escolas do Estado, pela construção e manutenção dos prédios escolares, pela ampliação de vagas no 2º grau e pela defesa dos cursos noturnos e dos cursos supletivos. Nosso trabalho junto ao Movimento de Educação da Zona Leste, assim como o de outros educadores voltados para essa temática confirmaram-nos a necessidade de darmos continuidade a essa linha de publicações, abordando as questões que têm se colocado aos movimentos sociais e ampliando, também entre os educadores, o debate sobre a participação popular na escola.

A luta pela ampliação e melhoria da rede pública de ensino aponta necessariamente para a questão da democratização da gestão escolar. Com o objetivo de contribuir para a discussão dessa temática junto aos movimentos populares, aos educadores e suas organizações, elegemos como tema deste Caderno a participação popular na gestão da escola pública. Os artigos de Vera Masagão Ribeiro e Elie Ghanem, ambos integrantes da equipe do CEDI, abordam os canais institucionais de participação popular na escola, desde as Associações de Pais e Mestres, generalizadas na vigência do re-

gime militar, até os Conselhos de Escola deliberativos, intituídos mais recentemente dentro de uma proposta democratizante, além da atuação do movimento estudantil secundarista sob o governo ditatorial até hoje. A eles somaram-se as colaborações de Mayumi Watanabe de Souza Lima e Marília Pontes Sposito, que ampliam a discussão levantando os entraves à participação popular numa estrutura de Estado como a brasileira.

Nosso objetivo não foi esgotar o tema, mas sim levantar alguns questionamentos em torno dele. Limitando-nos a realidades circunstritas ao estado de São Paulo, procuramos estabelecer um confronto entre os limites e as possibilidades que os movimentos sociais encontram em sua relação com a escola pública. A participação popular na gestão dos serviços públicos tem sido amplamente debatida por cientistas sociais, e os partidos políticos avançam com diversas propostas nesse sentido. Entretanto, o setor educacional não ganhou espaço suficiente nesse debate, e por isso mesmo consideramos a pertinência dessa nossa aproximação. A análise das propostas participativas já realizadas na rede pública de ensino podem servir de subsídio para que se elaborem propostas mais sólidas, considerando a especificidade da escola, as características da nossa rede e as alternativas que os movimentos sociais puderam esboçar até aqui.

Vera Masagão Ribeiro
outubro de 1988

INTRODUÇÃO

Vera Masagão Ribeiro

A importância da escola pública gratuita, como única instância capaz de estender o acesso ao ensino formal às classes populares, é cada vez mais enfaticamente reconhecida pelos educadores comprometidos com a educação popular em seu sentido mais amplo. Sem dúvida, as críticas dirigidas à insuficiência ou inadequação dos conhecimentos difundidos pela escola e ao seu caráter seletivo e domesticador muitas vezes contribuíram para inibir esse reconhecimento. Apesar disso, a extensão do ensino público e gratuito constituiu-se historicamente numa bandeira política das classes trabalhadoras, defendida pelos partidos de esquerda e pelas organizações sindicais e populares. De fato, a escola pública é a única capaz de estender o ensino formal às grandes massas; desse modo, um posicionamento político efetivamente identificado com os interesses populares não pode desconsiderar o papel do Estado em sua universalização. Num país como o nosso, onde essa universalização ainda está longe de efetivar-se, a defesa do direito à educação, garantido apenas legalmente, deve incluir necessariamente a luta por mais escolas e a luta pela sua qualificação. Inúmeros movimentos populares revelam essa consciência ao inserirem a escola no rol de suas lutas por direitos sociais básicos. Ao lado das reivindicações por habitação, transporte, saúde e segurança, os grupos que se organizam nos bairros pobres das cidades, em confronto sistemático com o Estado, colocam a existência da escola como necessidade das mais urgentes.

O papel fundamental que a pressão dos setores populares desempenha na ampliação da rede pública de ensino — e o que pode vir a desempenhar na sua melhoria e orientação — foi sempre muito pouco reconhecido pelos educadores. Temos, entretanto, recentes estudos na área da sociologia da educação enfatizando esse aspecto. Não se desconsidera aí que o poder de pressão dos diferentes grupos sociais é desigual e se manifesta pelos meios que lhe são possíveis em cada situação. Entretanto, a atuação do Estado e as características que a rede de ensino foi adquirindo em nosso país só podem ser inteiramente compreendidas mediante o esclarecimento do papel desempenhado em tal processo por esses diferentes grupos sociais.

Marília Pontes Sposito¹, ao analisar a expansão da rede do ensino ginásial na cidade de São Paulo, acentuada nos anos de 1957 e 1958, mostra co-



O Estado responde de forma desorganizada às pressões acumuladas: expande um ensino de qualidade cada vez mais baixa, de forma desigual no tempo e no espaço

mo esse nível de ensino, até então restrito às elites, transformou-se numa continuação da escolaridade básica comum, à medida que grupos sociais mais diversificados foram tendo acesso a ele. Essa transformação só ganharia expressão legal mais tarde, com a unificação do primário e do ginásio no primeiro grau. Entretanto, ela já vinha se realizando na prática mediante a pressão de setores sociais que, numa conjuntura política específica, a do Estado populista, conseguiram manifestar-se, ainda que de modo limitado e sob o controle estatal. A autora relata que, a princípio, a solicitação dos ginásios estaduais era feita por uma incipiente classe média moradora dos bairros periféricos, geralmente organizada em Sociedades de Amigos de Bairro. Mas a conquista da escola para o bairro respondia também a aspirações de moradores de classes sociais mais baixas, que passavam a pleitear também para si as vagas no ginásio. Jânio Quadros, então governador do Estado, capitalizava politicamente essa demanda da população, criando ginásios numa velocidade vertiginosa, ainda que sem dispor dos recursos suficientes para um atendimento adequado.

A expansão dos ginásios não deixou de incitar a oposição de forças políticas conservadoras, que então se manifestaram através da Assembléia Legislativa e dos editoriais da grande imprensa. Criticando a deficiência das escolas e a manobra política de que resultava sua expansão, esses setores conservadores acabavam por exprimir também seu descontentamento com a descaracterização da escola ginásial. Tradicionalmente, ela destinava-se apenas à preparação das elites que seguiriam até à universidade, enquanto o direito dos setores populares limitava-se ao ensino primário e técnico. Ainda que as deficiências dos ginásios públicos fossem tão notáveis quanto sua expansão no período, Marília Sposito conclui sua análise afirmando que "o pouco que foi alcançado — unidades ginásiais funcionando em condições precárias — significou um marco importante na correlação de forças que opôs projetos sociais divergentes quanto ao processo de expansão do ensino. De algum modo, as aspirações de setores mais heterogêneos da sociedade foram capazes de interferir na ação política do Estado e mudar a sua orientação"².

Numa perspectiva semelhante, Maria Malta Campos³ realizou um estudo detalhado a partir de uma pesquisa realizada em 1980 em dois bairros da periferia de São Paulo. Tendo como eixo a luta dos moradores pela escola, a autora analisa a relação entre a população e a escola como uma história de conflitos, procurando delimitar as questões que o atual movimento popular, numa conjuntura política já distinta do populismo, coloca para o sistema escolar. Nessa análise, são apontadas novas qualidades que os movimentos populares teriam adquirido a partir dos anos 60: a recusa à tutela dos políticos, o incentivo à participação de todo grupo no embate direto, a consciência das reivindicações como luta por um direito e não como pedido de favor. Munidos dessas características, esses movimentos estariam mais aptos a compreender os complexos mecanismos que acabam por excluir as crianças das classes populares da escola, assim como a integrar essa compreensão num questionamento mais radical da estrutura social.

Maria Malta Campos aponta para um aspecto essencial da escola enquanto objeto de reivindicação popular: trata-se de uma instituição que consegue selecionar sua clientela apesar de, aparentemente, estar aberta a todos na medida da oferta de vagas. Refere-se aí ao fato de que a luta pelo acesso não resolve o problema da evasão e da repetência. A escola se coloca assim como um desafio especial para o movimento social: a luta por sua conquista deve necessariamente seguir-se de uma luta por condições que

garantam a permanência dos alunos, o que implica na qualidade e na adequação do ensino oferecido. O estudo constatou que, normalmente, a precariedade da escola conquistada passa a ser motivo de novas mobilizações; e ainda que estas focalizem predominantemente os determinantes materiais da má qualidade do ensino, como instalações, limpeza ou merenda, criam um universo de interação entre a escola e a população onde podem ser desvendados, pouco a pouco, os mecanismos de exclusão. Essa interação é sempre conflituosa, pois, mesmo nos casos em que a escola foi conquista direta da mobilização popular, depois de institucionalizada e integrada na estrutura burocrática da Secretaria da Educação, ela se fecha à população. Normalmente, a luta popular pela melhoria da escola é vista pelos agentes educacionais como uma luta contra a escola, da qual eles seriam donos.

Análises como essas, que enfatizam o papel da pressão popular na ampliação da rede escolar pública, reafirmam mais uma vez que a escola só pode ser interpretada enquanto espaço de conflito entre grupos sociais antagônicos. Nela se corporificam tanto os interesses populares pela democratização do ensino, o que representa um passo importante na conquista de uma ordem social mais igualitária, quanto os interesses dos grupos dominantes que, através do Estado, visam limitar as conquistas populares e manter a dominação. Sem dúvida, as características que a rede pública de ensino vai adquirindo na sua consolidação expressam essa contradição muito mais que um projeto consciente e coerente do Estado. É assim que Maria Malta Campos descreve as conexões que se estabelecem entre a pressão popular e a atuação resultante do Estado: "A primeira se exerce de forma parcelada, a partir de necessidades locais e de características diversas do atendimento disponível. Ganha menor ou maior força, aglutina camadas mais ou menos amplas da população, conforme a conjuntura política permite. Em alguns períodos ela é canalizada por interesses eleitorais, ganha espaço na imprensa e no legislativo. Em outros cria problemas a nível local, que causam espanto em membros da administração, quando estes se dispõem a visitar pessoalmente os bairros. Essa pressão ganha força para modificar significativamente a tradição do sistema, somente em alguns momentos, quando se rompe a barreira dos obstáculos acumulados durante anos. A atuação do Estado que resulta desse processo não pode ser coerente e consistente. Pelo contrário, responde de forma desorganizada às pressões acumuladas: expande um ensino de qualidade cada vez mais baixa, de forma desigual no tempo e no espaço"⁴.

Reconhecendo a escola como uma instância do conflito entre forças políticas antagônicas, da qual depende em grande medida a construção de uma hegemonia popular em nossa sociedade, é fundamental que os agentes ligados aos movimentos sociais enfrentem os desafios que lhes são colocados hoje pela escola pública. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer, recuperar e analisar mais profundamente a história da luta popular pela escola nas diversas formas que ela adquire. Nesse sentido, faz-se necessária uma compreensão do conteúdo das aspirações populares em relação à educação e dos modos como essas aspirações se concretizam em demanda efetiva, em reivindicação, em organização e, conseqüentemente, em força política. Além disso, é fundamental conhecer a natureza dos obstáculos que as iniciativas populares têm encontrado e os mecanismos que limitam suas conquistas. Isso porque, de fato, a conquista de maiores oportunidades educacionais para as classes trabalhadoras tem sido anulada em grande medida pela oferta de um ensino de má qualidade, numa rede de escolas desorganizada, precária e ineficiente.

Para que esses limites sejam superados, os movimentos sociais devem considerar as políticas que os governos adotam em cada conjuntura, para criti-



cá-las, fazer-lhes oposição ou tirar delas os proveitos possíveis. Além disso, é preciso que estabeleçam as justas relações entre suas reivindicações de caráter local e uma proposta mais global para a questão educacional e para o ensino público em especial.

Conquistada a escola, os movimentos sociais têm ainda como tarefa lutar contra a permanente exclusão que ela mesma lhes impõe depois de instituída. A população não participa das decisões que determinam a qualidade e adequação do ensino oferecido, o que resulta na manutenção de condições desfavoráveis à permanência dos alunos, que, depois dos inevitáveis fracassos, acabam por abandonar a escola. Nesse ponto, aparece a necessidade do movimento social definir seu papel na democratização da gestão escolar. Interferindo na destinação das verbas, na definição da estrutura de funcionamento e no direcionamento pedagógico, a população poderia garantir que a escola oferecesse melhores condições para um desempenho satisfatório dos alunos. Os canais institucionais que a escola oferece para a participação popular na gestão escolar, as Associações de Pais e Mestres e os recentes Conselhos deliberativos, têm sofrido uma série de distorções que impõe rígidos limites para uma participação isenta de manipulação. Resta, então, a necessidade de definir as formas e os canais mais eficazes através dos quais a população pode interferir na gestão escolar.

Não há dúvida de que a transformação da escola pública — a redefinição de sua estrutura de funcionamento, a adequação dos conteúdos que ela veicula e dos métodos de que se utiliza — é um empreendimento que depende essencialmente da atuação dos educadores que trabalham junto a ela. Enquanto categoria profissional, o professorado tem sofrido brutalmente

Conquistada a escola, os movimentos sociais têm ainda como tarefa lutar contra a permanente exclusão. A precariedade das instalações também compromete as condições de uma boa aprendizagem

com o descaso do Estado no que diz respeito à qualificação da escola pública. Tentando fazer frente à constante degradação de seus salários, que remuneram um trabalho realizado em condições muito precárias, os professores vêm surgindo como uma força política importante. Eles vêm fortalecendo sua organização sindical e confrontando-se abertamente com as políticas do Estado através de movimentos grevistas, que se intensificaram nos últimos anos em todo o país. As greves denunciam a desvalorização do magistério e, conseqüentemente, da escola pública, além da intransigência e da falta de vontade política dos governantes para reverter a situação. De modo geral, as greves têm recebido o apoio da população que, apesar de ser a grande prejudicada com elas, reconhece sua legitimidade.

Até agora, os movimentos de professores concentraram suas reivindicações na questão salarial; entretanto, ainda que de forma incipiente e restrita, eles têm esboçado também propostas que avançam no sentido da democratização e melhoria da escola pública em seu conjunto. Uma aliança mais sólida com a população que se serve dessa escola é fundamental para os educadores que trabalham pela sua transformação numa instância educativa realmente democrática e popular. As forças que se opõem a essa transformação não podem ser vencidas sem o apoio de uma ampla mobilização popular. Quase sempre, os professores têm aparecido para os movimentos sociais que atuam junto à escola como oponentes que, identificando-se com a instituição, tratam de defender-se das críticas dos pais insatisfeitos ou de responsabilizá-los pelo fracasso dos filhos. Entretanto, nos casos em que a população encontra entre os agentes da escola aliados para sua luta, que podem auxiliá-la na organização e fornecer-lhe as informações necessárias, essa colaboração lhe tem sido bastante valiosa.

Esta publicação, que dirigimos tanto aos agentes dos movimentos sociais quanto aos educadores que atuam junto à escola pública, é dedicada a alguns temas que dizem respeito à participação popular na escola. Reunimos três artigos que abordam as Associações de Pais e Mestres, os Conselhos de Escola e os Grêmios Estudantis enquanto canais institucionalmente abertos para a participação popular na escola. Recuperando um pouco da sua história no estado de São Paulo e analisando o papel que essas instituições têm cumprido na escola pública, procuramos avaliar até que ponto elas se constituem como canais realmente legítimos e eficazes de expressão dos interesses daqueles que se servem dessa escola. Recuperamos ainda algumas experiências em que os movimentos sociais tentaram utilizar-se desses canais em sua atuação junto à escola, expondo as possibilidades e os limites que aí encontraram.

Tendo em conta que a luta pela construção de escolas é ainda a que predomina nas organizações populares que atuam pela melhoria de seus bairros, incluímos a entrevista com Mayumi Watanabe de Souza Lima. Nela são expostos alguns dos problemas implicados na ampliação da rede de escolas, os mecanismos através dos quais o Estado responde às demandas da população, os entraves que os movimentos encontram em sua interlocução com o governo e uma experiência alternativa de construção gerida pela própria população que se mobilizou pela conquista da escola. Consideramos que suas análises são bastante instrumentais para os movimentos sociais que têm trabalhado com essa questão, podem sugerir estratégias de atuação para esses grupos, além de apontar propostas para uma política pública mais eficaz na área educacional.

Finalizando, o artigo de Marília Pontes Sposito procura explicitar as concepções pedagógicas que, ao longo da história, orientaram as tentativas de

aproximar a comunidade da escola. Demonstra-se como, numa orientação política conservadora, os canais de participação foram propostos como meio de disciplinar as grandes massas. Contrapondo-se ao discurso da integração entre escola, família e comunidade, Marília Sposito postula a presença popular na escola enquanto participação e representação políticas. No final do Caderno também podem ser encontradas as notas sobre a legislação referente à inclusão de pais e alunos na gestão escolar, à relação entre escola e comunidade e à organização estudantil.

1) SPOSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

2) op. cit. p.241.

3) CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. São Paulo, 1982. (tese de doutoramento, USP-FFLCH). Os principais pontos da tese foram resumidos pela autora no artigo "A escola e a participação popular", In: MADEIRA, Felícia Reicher e MELLO, Guiomar Namó, coord. *Educação na América Latina*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.

4) op. cit. p.31.

ASSOCIAÇÕES DE PAIS E MESTRES

Vera Masagão Ribeiro

As Associações de Pais e Mestres, ou APMs, foram constituídas pelo Estado como entidades auxiliares da escola, visando à integração entre a comunidade e os agentes escolares no desenvolvimento de atividades assistenciais e educativas. As origens dessa proposta remontam à década de 30, quando entidades com esse caráter passaram a se consolidar nos sistemas públicos de ensino, sendo atualmente amparadas por uma legislação que impõe sua existência como obrigatória. Entretanto, durante toda sua história, as APMs nunca chegaram a efetivar seus objetivos integrativos, assistenciais e educativos; sua consolidação deveu-se sobretudo ao fato de se constituírem em canal de captação de recursos junto à comunidade, na tentativa de suprir a escassez das verbas públicas destinadas à educação.

De fato, para a grande maioria da população que se serve da rede pública de ensino, a APM aparece como uma face da escola que se relaciona com ela apenas para exigir sua contribuição, seja em dinheiro, seja na prestação de serviços não remunerados. A atuação da APM nesse sentido tornou-se abusiva ao ponto de se condicionarem as matrículas ao pagamento de taxas, ferindo o princípio de gratuidade da educação pública e a própria legislação da APM, que afirma o caráter facultativo da contribuição em dinheiro. Desse modo, mais do que um canal problemático ou inoperante para a participação da população na escola, as APMs ganharam um caráter abertamente antipopular.

A prática tradicional das APMs vem sendo sistematicamente criticada por educadores comprometidos com a democratização do ensino e por grupos populares organizados em defesa de seu direito aos serviços sociais básicos. A compreensão dos fatos que determinaram a constituição de uma associação de pais e mestres nesses moldes, assim como o tipo de relação que a população tem mantido com ela podem apontar caminhos para a atuação dos movimentos sociais empenhados na problemática mais geral da garantia de acesso à escola pública e da melhoria da qualidade do ensino.

As primeiras APMs foram criadas nas escolas públicas do estado de São Paulo em 1931, por iniciativa de Lourenço Filho, que então assumia a Diretoria de Ensino do Estado. Lourenço Filho fazia parte de um grupo de educadores que ganhou bastante expressão no período, propondo reformas educacionais baseadas em princípios que ficaram conhecidos como escolanovismo. A partir de suas concepções, criticavam a escola tradicional, considerando-a obsoleta para responder às necessidades da moderna sociedade industrial e defendiam uma escola em conexão com o meio social, capaz de se adequar às especificidades de cada localidade. Sem um questionamento dos determinantes sócio-econômicos que geravam a desigualdade, acreditavam que uma educação renovada, preocupada com as diferenças individuais e regionais, poderia promover a estabilidade social, adaptando cada cidadão à função que correspondesse a suas aptidões naturais.

Quando de sua criação, as APMs já previam que os pais colaborassem com dinheiro para a manutenção da escola, entretando, elas se propunham objetivos mais amplos, como a discussão do ensino praticado nas escolas através de reuniões com pais e alunos e a promoção de campanhas ou outras atividades educativas. Prevalencia o discurso de que a escola deveria integrar-se com a comunidade e que sua melhoria poderia ser conseguida a partir de iniciativas locais. A criação de APMs não era imposta obrigatoriamente às escolas e, depois dos primeiros anos de entusiasmo, elas foram escasseando-se na rede estadual. Nessa época, já existia nos estabelecimentos públicos de ensino primário a Caixa Escolar, instituição auxiliar com o objetivo expresso de angariar fundos para assistência ao aluno carente. Sem metas integrativas e educacionais, as Caixas apelavam à comunidade visando apenas sua colaboração financeira, reservando à escola o cargo de administrar seus fundos. Até os anos 60, as Caixas Escolares tiveram uma presença marcante na rede pública, enquanto as APMs não ganharam maior expressão. Em 1966, a Secretaria da Educação tomou novas iniciativas visando a implantação de APMs nas escolas secundárias, que passaram a criar suas Associações já que não dispunham das Caixas Escolares, restritas ao nível primário.

As Associações de Pais e Mestres tornaram-se abrigatórias a partir de 1971, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, a 5692/71, que dispõe em seu artigo 62: "Cada sistema de ensino compreenderá, além de serviços 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". O governo de São Paulo respondeu a essa disposição baixando um Decreto, também em 1971, que regularizava as APMs fundindo-as às Caixas Escolares e estabelecendo seu estatuto padrão. Em 1972, outro Decreto estabeleceu um novo estatuto pelo qual deveriam ser regidas todas as Associações de Pais e Mestres, que vigora até hoje ¹.

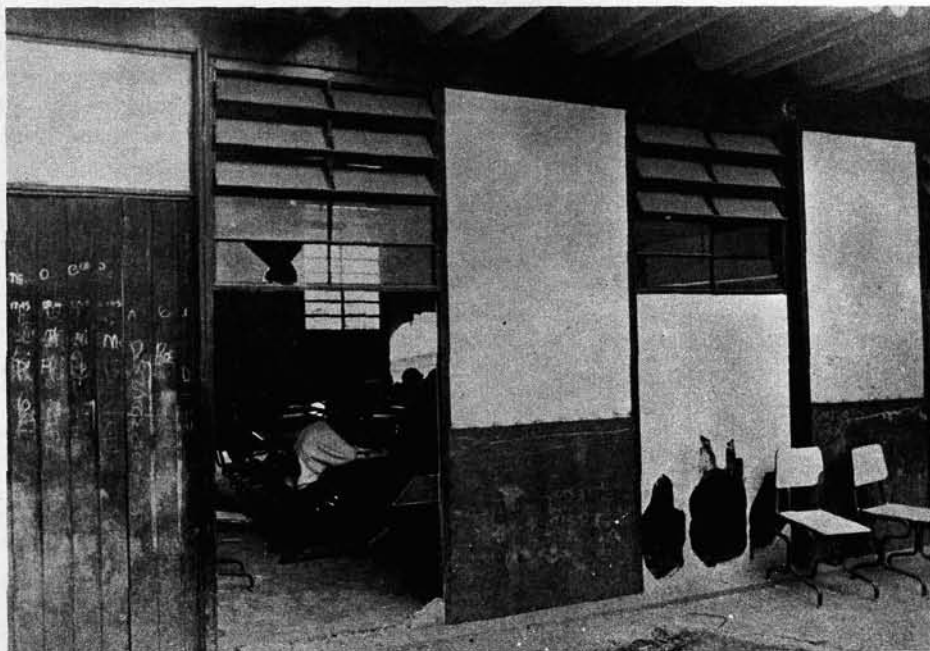
É importante compreender por que a legislação de 1971 tornou as APMs obrigatórias, se em seus 40 anos de existência em caráter facultativo elas não tiveram efeitos expressivos, pelo menos no tocante aos princípios de integração entre escola e comunidade expressos por Lourenço Filho. A questão ganha ainda maior relevância se recordarmos que, nesse período, o discurso da Escola Nova foi sendo substituído em grande parte pelo da eficiência técnica e administrativa. Num trabalho detalhado sobre as Associações de Pais e Mestres nas escolas públicas do Estado de São Paulo, Belmira Barros de Oliveira Bueno² evidencia que o incentivo legal a essas instituições esteve ligado, desde a sua origem, a reformas do ensino público que visavam a ampliação das oportunidades educacionais. Na verdade, essas

reformas tentavam, sempre *a posteriori*, uma adequação da rede pública de ensino, que se expandia desordenada e precariamente em função da sempre crescente demanda da população. O crescimento da rede se dava pela pressão dos diversos setores sociais e não por uma política de democratização do ensino formulada e implementada pelo Estado.

Na tentativa de compreender o que teria motivado os legisladores a instituírem a obrigatoriedade das APMs, a autora recorda-nos ainda que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 já dispunha que a escola deveria estimular a formação de associações de pais e professores e que sua elaboração fizera retornar ao cenário educacional a disputa político-ideológica entre o ensino público e o privado. De um lado estavam aqueles que defendiam a oferta de educação pública e gratuita para todos como obrigação fundamental do Estado; de outro, estavam os donos de estabelecimentos particulares, reforçados pela ala católica, defendendo a subvenção do Estado para as iniciativas particulares, em nome da liberdade e do direito das famílias escolherem o tipo de educação adequada a seus filhos. Este último grupo acabou vitorioso, de modo que a legislação acabou por permitir que os recursos públicos fossem empregados em iniciativas particulares, agravando a escassez dos recursos que se destinariam à manutenção do ensino gratuito. Nesse quadro, o incentivo legal às APMs revela que elas já vinham certamente sendo visadas como suplementadoras dos recursos que o Estado sonharia à escola pública.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, redigida já na vigência da ditadura militar, mantém o mesmo princípio quanto ao financiamento do ensino e institui, finalmente, a obrigatoriedade das APMs. Vê-se, portanto, que o Estado lança mão do discurso da participação popular, da descentralização e do incentivo às iniciativas locais para escamotear uma política educacional que, em sua essência, é antipopular. O Estado não consegue anular a constante pressão da população que reivindica a expansão do ensino público, mas realiza essa expansão de modo inadequado e precário, utilizando-se de estratégias como a das APMs para reduzir ao mínimo os gastos no setor

Sidney Corrêa/Agência Estado



As APMs arrancam da população o dinheiro para remediar, no possível, a precariedade em que o Estado abandona a rede pública. As escolas dos mais pobres têm APMs também pobres e menos condições de oferecer um bom ensino.

social, de modo a privilegiar os setores que interessam mais diretamente ao grande capital.

A partir do esclarecimento do quadro político e ideológico em que a proposta da APM tem origem, é possível compreender por que a prática que ela tem efetivado afasta-se completamente de seus objetivos integrativos e educacionais, transformando-os em declarações puramente formais. Para o Estado, representando primordialmente o interesse das elites, não interessa que a escola venha a constituir-se como um espaço onde a população possa organizar-se para lutar por seus interesses. O emaranhado burocrático que liga as escolas aos órgãos centrais e a própria atuação dos diretores e professores, cuja formação os direciona antes para o cumprimento de normas ditadas de cima do que para captar as reais necessidades da população junto à qual trabalham, expulsam a comunidade da escola. A escola se fecha à participação popular porque esta sim teria força suficiente para exigir mudanças substanciais nas políticas do Estado.

As APMs funcionam, assim, cumprindo quase exclusivamente a função de captar recursos junto à população, de modo a remediar, dentro do possível, a extrema precariedade em que o Estado abandona a rede pública. As verbas que elas arrecadam são normalmente utilizadas na manutenção das instalações, em pequenos reparos, na compra de material de limpeza, etc. Normalmente, é o diretor da escola, indicado legalmente como presidente nato da APM, quem decide a destinação e administra a aplicação dessas verbas. As eleições e assembléias gerais, previstas no estatuto padrão, são na prática substituídas pela indicação, por parte do diretor, dos pais que devem compor a diretoria, simplesmente para assinar os papéis exigidos por lei. Apesar do estatuto afirmar que as reuniões devem realizar-se no mínimo uma vez por mês, normalmente essas reuniões são convocadas uma ou duas vezes por ano, sempre pelo diretor, e muitas vezes em horários impeditivos para pais e mães que trabalham fora. Um apelo mais massivo à comunidade só ocorre quando lhe é pedida colaboração financeira. As famílias dos alunos podem ser mobilizadas ainda para a organização ou participação em atividades visando angariar fundos, tais como festas, bingos e rifas ou para prestar serviços não remunerados de limpeza e manutenção. Nesses casos, entretanto, nem sempre a escola consegue sair imune dos conflitos que se estabelecem entre o diretor e os pais, que passam a verse no direito de opinar sobre questões em que se envolvem tão diretamente. O montante desses recursos e dos que chegam de outras fontes não são sequer levados ao conhecimento da população, que não pode decidir sobre as prioridades de sua destinação.

Ao cumprirem a função de suplementar as escassas verbas que o Estado destina à educação pública, as APMs acabam criando desníveis entre escolas de uma mesma rede que servem setores sociais diferentes. As escolas públicas que atendem alunos de maior poder aquisitivo têm mais condições de oferecer um bom ensino, porque contam com APMs mais ricas, que podem encarregar-se da manutenção ou até mesmo financiar novos equipamentos, como bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas ou contratar mais pessoal. As escolas da periferia, que atendem os alunos mais pobres e que não conseguem arrancar-lhes contribuições igualmente volumosas, não têm meios para fazer frente à constante falta de verbas. Os filhos dos trabalhadores de baixa renda recebem, assim, uma educação de pior qualidade, posto que, sem dúvida, a precariedade das instalações, a falta de uma biblioteca, de material didático, de higiene ou de segurança comprometem as possibilidades de que a escola ofereça um bom ensino.

Mesmo sem conseguir resolver a grave situação em que se encontram as escolas públicas, tentando apenas remediar problemas mais urgentes, as APMs vêm exigindo das famílias trabalhadoras, que lutam para oferecer educação aos seus filhos, um sacrifício considerável. Além da taxa da Associação, essas famílias têm que arcar com despesas de material escolar, uniforme e muitas vezes contribuir também com a merenda. A necessidade de colaborar com a escola é apresentada aos pais como um dever moral, ocultando-se o fato de que, na verdade, a população já paga pelos serviços públicos através dos impostos que o Estado recolhe sobre o trabalho social. Em muitas escolas, foram usados meios mais contundentes de persuasão, dando um tratamento abertamente discriminatório para as crianças cujos pais não pagam a APM. Finalmente, começou a generalizar-se a prática mais explicitamente ilegal de condicionar as matrículas dos alunos ao pagamento da taxa estipulada, cuja cobrança era organizada por carnês bancários.

Na Grande São Paulo, a institucionalização dos abusos com relação à cobrança de taxas acabaram por resultar num sem número de manifestações espontâneas de pais contra esse tipo de prática. Nos últimos anos da década de 70 e no início da de 80, a grande imprensa registrou uma quantidade significativa de denúncias, efetuadas por moradores dos mais diversos bairros, de que as matrículas nas escolas públicas estavam sendo condicionadas ao pagamento da taxa da APM. O caráter ilegal desse expediente foi amplamente divulgado, e o próprio Secretário da Educação foi obrigado a se pronunciar publicamente reafirmando o caráter não obrigatório da contribuição à APM.

Na região leste da cidade de São Paulo, a revolta contra a ilegalidade cometida pelas escolas resultou num amplo movimento que congregou vários bairros e resultou na realização de assembleias massivas e na circulação de um abaixo-assinado enviado diretamente ao Secretário da Educação. O movimento organizou-se a partir de grupos de mães ligados às Comunidades Eclesiais de Base, que passavam a discutir o tipo de educação que o Estado vinha oferecendo a seus filhos. Nessas discussões, eram elencados outros artifícios que as escolas usavam para arrancar dinheiro dos pais, tais como acrescentar pontos nas notas dos alunos que conseguissem maior número de prendas para as festas promovidas pela escola. Refletia-se sobre o significado que um movimento como aquele poderia ter e também sobre o medo que muitas mães tinham de, ao se engajarem, provocarem represálias da escola contra seus filhos. Nesse processo, foram se explicitando tanto o autoritarismo da instituição escolar quanto as causas reais do estado de deterioração em que se encontrava a rede pública de ensino. O movimento passou a incluir nas denúncias contra a cobrança da taxa a exigência de que se aumentassem as verbas públicas destinadas à educação.

De fato, a legitimidade desse tipo de prática arrecadadora que sempre caracterizou as APMs pode ser facilmente questionada. Ela fere, a princípio, a própria Constituição do país, que coloca o ensino básico como obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais. A obrigatoriedade da taxa fere o próprio estatuto padrão das APMs, segundo o qual a contribuição dos sócios é de caráter facultativo e deve ser arrecadada após haver-se encerrado o período das matrículas.

RECOLOCANDO A QUESTÃO
DA GRATUIDADE

As numerosas denúncias de irregularidades a esse respeito tiveram em São Paulo repercussões também ao nível da Assembleia Legislativa. Em 1983, foi aprovada uma lei que proíbe as escolas públicas de cobrarem dos alunos taxa de matrícula, exigirem contribuição pecuniária para a merenda escolar



ou qualquer outra forma de contribuição em dinheiro (Lei 3.913 de 14 de novembro de 1983). Essa lei proíbe também que se institua uso obrigatório de uniforme, ainda que esse seja um procedimento comum nas escolas. De fato, a aquisição do uniforme é mais um item a pesar no orçamento das famílias pobres e, se a escola o tem exigido por questões de segurança, deveria distribuí-lo gratuitamente.

Durante esse período, o Estado não pôde ficar totalmente omissos em relação aos crescentes reclamos contra a precariedade do ensino público e a falta de verbas para a educação. Entretanto, as iniciativas da Secretaria da Educação que envolveram as APMs no sentido de uma descentralização administrativa na aplicação dos recursos foram pouco frutíferas no sentido de reorientá-las. Em 1977, a Secretaria criou a CONESP, órgão que deveria se responsabilizar por todos os programas de construção, ampliação, reformas e manutenção dos prédios escolares. Um dos projetos da CONESP previa que esta firmasse convênios com as APMs para que fossem repassados recursos da Secretaria para a escola realizar pequenos serviços de manutenção. Esse tipo de serviço já vinha sendo executado pela escola com o dinheiro recolhido dos pais. A partir de então, as APMs deveriam se registrar e adquirir personalidade jurídica para fazer contratos e despesas com verbas públicas. Como a participação de pais e professores nunca existiu na realidade, esses convênios acabaram por sobrecarregar o diretor de tarefas burocráticas. Continuava sendo ele quem decidia como gastar o dinheiro, sobravam também para o diretor todos os serviços de escrituração, prestação de contas, contratação e controle do serviço de pedreiros, marceneiros, encanadores etc.

Os abusos cometidos na cobrança de taxas da APM vinculadas à matrícula provocaram a reação popular: inúmeros movimentos se mobilizaram contra a ilegalidade dessa prática comum nas escolas públicas.

Como sempre, as verbas que as APMs recebiam da CONESP não eram suficientes, de modo que tiveram que continuar angariando fundos através da cobrança de taxas. Por incrível que pareça, exatamente na época em que os convênios foram firmados é que os casos de abusos na cobrança ilícita de taxas se tornaram mais flagrantes. Sem dúvida, fatos como esse podem ocorrer porque, normalmente, a comunidade escolar não é informada sobre as verbas que chegam à escola através dos diversos canais, não podendo decidir sobre sua aplicação e nem atuar politicamente frente a sua insuficiência. No ano de 1988, o governador do Estado extinguiu a CONESP mas em seguida baixou um novo decreto prevendo convênios entre a Secretaria da Educação e as APMs ou Prefeituras para a contratação de funcionários, dadas as constantes reclamações das comunidades escolares da falta de pessoal para limpeza, cozinha e segurança. Podemos constatar, entretanto, que a positividade de uma iniciativa de descentralização como essa fica anulada se a comunidade escolar não participa das decisões e não é sequer informada a respeito.

Em termos de uma participação na APM em função dos seus objetivos educacionais, ou seja, participando da vida escolar dos filhos, tomando conhecimento e podendo opinar sobre as propostas pedagógicas, os pais têm reagido com a simples ausência, o desinteresse ou a impossibilidade de participar. A atividade que os pais têm podido realizar através da APM é normalmente aquela tradicional: auxiliar a direção na promoção de atividades para arrecadação de fundos. Trata-se de um tipo de participação passiva e manipulada, referendando decisões de outrem.

A PARTICIPAÇÃO NO MODO DO CONFLITO

São poucos os casos onde a participação dos pais resultou de uma iniciativa autônoma da população e objetivou a realização de interesses por ela formulados. Esses poucos casos, entretanto, servem para desvelar, mais uma vez, o caráter autoritário da estrutura administrativa da escola. À medida que os pais começam a participar efetivamente, influenciando o funcionamento interno da escola, sua presença começa a incomodar. Diretores e professores sentem-se ameaçados e questionados em seu trabalho, param de reclamar da indiferença dos pais e passam a afirmar sua incompetência para interferir nas questões internas da escola, dificultando todas as suas iniciativas.

A trajetória de um grupo de moradores que se serve da escola pública no Jardim das Oliveiras, Itaim Paulista, região periférica da cidade de São Paulo, pode exemplificar esse processo³. Trata-se de um grupo que vem se organizando desde meados da década de 70, sempre mobilizando a população pela melhoria dos serviços públicos do bairro. Inicialmente, o grupo configurou-se como uma comissão de moradores e em seguida oficializou-se como uma Sociedade de Amigos de Bairro. Apesar de contar com lideranças de outras religiões, esses moradores tiveram sempre o apoio decisivo da Igreja Católica. A Sociedade já atuou em diversas frentes: pela pavimentação de ruas, coleta de lixo, serviço de ônibus, atendimento à saúde e construção de uma creche. Entre essas diversas frentes, inseriu-se sua luta pela escola pública. Segundo depoimentos de seus participantes, o primeiro problema foi a própria falta de escolas. No início da década de 70, havia uma escola na região, onde se podia estudar apenas até a 4.ª série. Atualmente, na mesma região, existem três escolas, das quais uma se estende até o 2.º grau e outra oferece cursos supletivos nos dois níveis. A ampliação do 1.º grau, o segundo grau e o supletivo foram todos, cada um a sua vez, resultado de mobilizações sistemáticas da população que, sentindo a carência em cada um desses níveis de ensino, foi obrigada a exercer constante pressão sobre os órgãos públicos.

A atuação desses moradores não se restringiu, entretanto, à luta pela ampliação de vagas, logo esta se desdobrou numa atuação pela melhoria das condições de ensino e numa tentativa de democratizar a gestão da escola. Não passava despercebido para a maioria dos pais o baixo nível de ensino que a escola pública lhes oferecia. Serviam-lhes como índices da pouca qualidade desde as condições precárias do prédio, a falta de equipamentos, higiene e segurança, até a desorganização do trabalho dos serventes, as recorrentes faltas de professores e a conseqüente não assistência aos alunos. A indiferença e mesmo a hostilidade com que a então diretora da escola recebia os reclamos dos pais gerou um clima de constante conflito. O grupo de moradores mobilizou-se pela retirada da diretora fazendo denúncias sobre seus procedimentos na Delegacia Regional de Ensino. O movimento culminou com uma passeata em frente à escola com cobertura da imprensa, e dele resultou a posterior substituição da diretora.

Exatamente nessa época, esse grupo de moradores engajou-se na luta que vinha sendo articulada em diversos bairros da Zona Leste de São Paulo contra o pagamento obrigatório da taxa da APM. A discussão sobre o tema foi levada aos clubes de mães; os mais engajados chegaram a fazer panfletagem na porta das escolas para elucidar os pais sobre a ilegalidade desse tipo de cobrança. A movimentação em torno da questão da taxa deu ensejo à convocação dos pais à escola, onde a diretora tratou de expor as dificuldades atravessadas pela instituição, tentando justificar a necessidade de que os pais contribuíssem. Foi diante da exposição desses problemas que esse grupo de moradores resolveu reorganizar a APM, mobilizando pais que trabalhassem ativamente pela escola, desde que não se recorresse à cobrança de taxa na matrícula. Organizaram-se então mais ou menos vinte pais, que passaram a integrar as diretorias executiva e financeira e o conselho fiscal da APM.

Os pais exigiram que todo o dinheiro que entrasse e todos os gastos realizados fossem rigorosamente controlados por eles. Os integrantes da APM é que decidiriam para onde deveriam ser alocados prioritariamente os recursos, quase todos resultantes do convênio entre a APM e a CONESP. Como as verbas disponíveis eram sempre insuficientes, os integrantes da APM se prontificavam a prestar todo tipo de serviços. Em seus horários de folga, esses pais se dedicavam à escola como pedreiros, marceneiros, eletricitas ou encanadores. Foram realizados vários mutirões de limpeza, e, durante muitas noites, como os professores se queixassem das ameaças de bandidos e baderneiros, os pais trabalhavam como vigias, buscando garantir um ambiente seguro para o trabalho dos professores e dos alunos.

Apesar da consciência a respeito do seu direito à educação básica gratuita manifesta articuladamente na mobilização contra a cobrança da taxa da APM, esses pais não conseguiram furtar-se de tomar para si as responsabilidades do Estado com relação à manutenção da escola, sendo obrigados a contribuir, senão com dinheiro, com seu próprio trabalho. Por um lado, esses pais reconheciam a importância crucial que a escola tinha para seus filhos; por outro lado, sabiam que o Estado não assumiria condizentemente suas responsabilidades em relação a ela, pelo menos a curto prazo. Diante desse dilema, o caminho que encontraram foi a prestação de serviços voluntários à escola.

A participação desses pais só pôde se dar no campo do conflito. Dispondo-se a trabalhar pela escola, eles se sentiam no direito de cobrar dela um trabalho eficiente, não aceitando mais qualquer tipo de desculpa para um funcionamento insatisfatório. Começaram a fazer críticas, e sua colaboração

passou a ser vista como intromissão indevida, como perturbação. A direção, segundo os pais, começou então a fomentar um clima de tensão, e até mesmo de perseguição, para que os membros da APM se demitissem. Sua presença na escola tornou-se insustentável e, seis meses após seu ingresso, o grupo se retirou da APM. Depois dessa experiência, muitos desses pais voltaram à escola, então como alunos do curso supletivo, e alguns ainda participam da APM ou do Conselho de Escola, ainda que individualmente. Eles afirmam que uma atuação efetiva na APM é bastante difícil e que atualmente eles nada mais fazem do que assinar os cheques apresentados pela direção. Avaliam, entretanto, como positiva a tentativa que fizeram, enquanto grupo organizado, de reverter essa tendência: reconhecem que aprenderam bastante no seu envolvimento com a questão escolar e que seu trabalho, apesar de restrito a alguns meses, trouxe uma melhora das condições gerais da escola.

À primeira vista, a atuação desse grupo de pais não diferiu essencialmente do simples subsídio financeiro que vem caracterizando a relação entre os pais e a APM ao longo de sua história. Entretanto, é preciso considerar elementos qualitativamente novos que surgiram à medida que os pais passaram a prestar algum tipo de serviço direto à escola, especialmente porque se tratava de um grupo de pais organizado politicamente e que dispunha de um espaço para refletir sobre os efeitos desse tipo de prática. De fato, sua aproximação à escola, mesmo que em grande parte restrita à solução de problemas relativos à manutenção do prédio, disciplina ou segurança, acabou lhes possibilitando um conhecimento mais profundo do funcionamento do sistema escolar. Atuando na APM, esses pais puderam manter uma presença mais constante na escola, de modo que medidas arbitrárias não podiam ser tomadas tão impunemente. Prestando seus serviços diretamente à escola, acabaram por perceber de forma mais concreta, o direito que têm de exigir uma boa escola pública, já que esta é subsidiada não pela boa intenção dos governantes e sim pelo seu trabalho. Esses pais se dispuseram a prestar seus serviços, mas, em contrapartida, passaram também a exigir mais do trabalho dos docentes e diretores. Os limites de uma participação consentida romperam-se e os interesses populares conseguiram expressão. É preciso frisar, entretanto, que a participação popular na escola só foi possível no enfrentamento constante daqueles que encarnavam a lógica da burocracia do serviço público.

Tendo em vista o papel que as APMs têm cumprido na rede de ensino público desde o seu surgimento até os dias de hoje, podemos fazer uma primeira avaliação das perspectivas que se apresentam para a sua permanência como canal de participação popular na escola. As visões a esse respeito diferem. Há um grande número de dirigentes escolares que, apesar de queixarem-se do acúmulo de funções burocráticas a que estão submetidos, continuam defendendo as APMs por serem uma forma de contornar o problema da escassez de verbas para o ensino público. Normalmente, vêem a APM como a única forma de remediar essa situação de pauperismo e manter os prédios escolares em condições mínimas de funcionamento. Esse tipo de visão acaba tratando a questão do financiamento à escola pública de maneira superficial ao aceitar que a comunidade siga arcando com uma responsabilidade que é do Estado. Há grupos com uma visão mais crítica que, querendo resolver pela raiz a questão das verbas para a educação, pregam a extinção da APM, argumentando que ela só tem servido como instituição arrecadadora. Afirmam também que a participação de pais e mestres na gestão da escola deve se dar por um canal que tenha mais poder de decisão, como é o caso dos novos Conselhos de Escola. Essa posição tem sido expressa por membros da APEOESP, a associação dos professores das redes públicas de ensino em São Paulo.

APM HOJE: QUAIS AS PERSPECTIVAS?

O Conselho de Escola deliberativo, recentemente implantado na rede estadual de São Paulo foi realmente apontado como um canal de participação que supera as limitações e os vícios da tradicional APM. Ainda que nossa avaliação seja a de que os Conselhos não conseguiram ainda se constituir num espaço efetivo de participação, reconhecemos que, pelo menos formalmente, eles dispõem de maiores possibilidades para uma interferência global na gestão escolar. Mas, enquanto as APMs forem mantidas na função de receber e administrar recursos para a manutenção da escola, é preciso insistir em dois pontos essenciais. Em primeiro lugar, é preciso lutar para extinguir a prática de cobrança de taxas, reafirmando a obrigação do Estado de financiar a educação pública. Em segundo lugar, é preciso abrir as informações sobre as condições financeiras da escola para a população de modo que ela possa dispor dos recursos segundo seus interesses ou agir politicamente frente à sua insuficiência.

A história das APMs tem mostrado que, para que os interesses da população realmente se façam valer dentro da escola, é preciso que a comunidade que se serve dela se organize de forma autônoma. Os pais isoladamente não têm condições de fazer frente às possíveis manipulações da direção ou dos órgãos centrais. É preciso que seus interesses se manifestem não como interesses individuais, mas como expressão de uma vontade coletiva, cujos atores se organizam politicamente.

1) Para consulta dos trechos mais significativos do estatuto padrão que vigora atualmente, ver o capítulo "Notas sobre a Legislação".

2) BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. *As Associações de Pais e Mestres na Escola Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1987. (Tese de Doutorado, USP-FE). A reconstituição da história das APMs constante neste item foi baseada nesse trabalho..

3) O relato dessa experiência foi baseado em depoimento que integra o material do projeto de doutorado de Marília Pontes Sposito, "Escola pública: projetos e práticas coletivas nos movimentos sociais".

O NOVO CONSELHO DE ESCOLA

Vera Masagão Ribeiro

O Conselho de Escola deliberativo é um órgão relativamente novo e pouco conhecido dos usuários da escola pública e até mesmo de seus professores. Sua implantação nas unidades escolares da rede estadual de São Paulo se deu no ano de 1986, respondendo à aprovação de uma lei na Assembléia Legislativa que modificava substancialmente a composição e a função dos antigos conselhos de escola, de natureza apenas consultiva e quase sem expressão na dinâmica escolar. O Conselho deliberativo tem sido apontado, por diversos educadores, como um espaço de participação da comunidade na escola que pode superar os vícios e as limitações reveladas pela APM. De fato, sua aprovação foi fruto de uma reivindicação de grupos de educadores progressistas, e os espaços que ele abre, pelo menos enquanto proposta legal, são mais abrangentes do que os da APMs.

Ao iniciarmos uma avaliação das contribuições que a implantação dos Conselhos deliberativos trouxe para uma efetiva participação popular na escola, temos que reconhecer de imediato que suas promessas ainda estão longe de se realizar. O próprio desconhecimento da maioria sobre as atribuições do Conselho é o principal índice de sua quase nenhuma efetividade até então. Alguns aspectos que caracterizaram a tramitação da lei e os procedimentos da Secretaria da Educação para sua implantação podem nos apontar algumas causas dessa inoperância, e, para uma compreensão mais ampla, devemos relacioná-la com a forma como se estrutura o sistema de ensino público de maneira geral. Ainda que o pouco tempo da implantação do novo Conselho de Escola nos impeça de tirar conclusões mais definitivas, uma análise de sua história até aqui, bem como um levantamento das possibilidades que ele encerra de real abertura e melhoria da escola são fundamentais para orientar uma ação mais eficaz dos setores populares em sua luta pela educação pública.

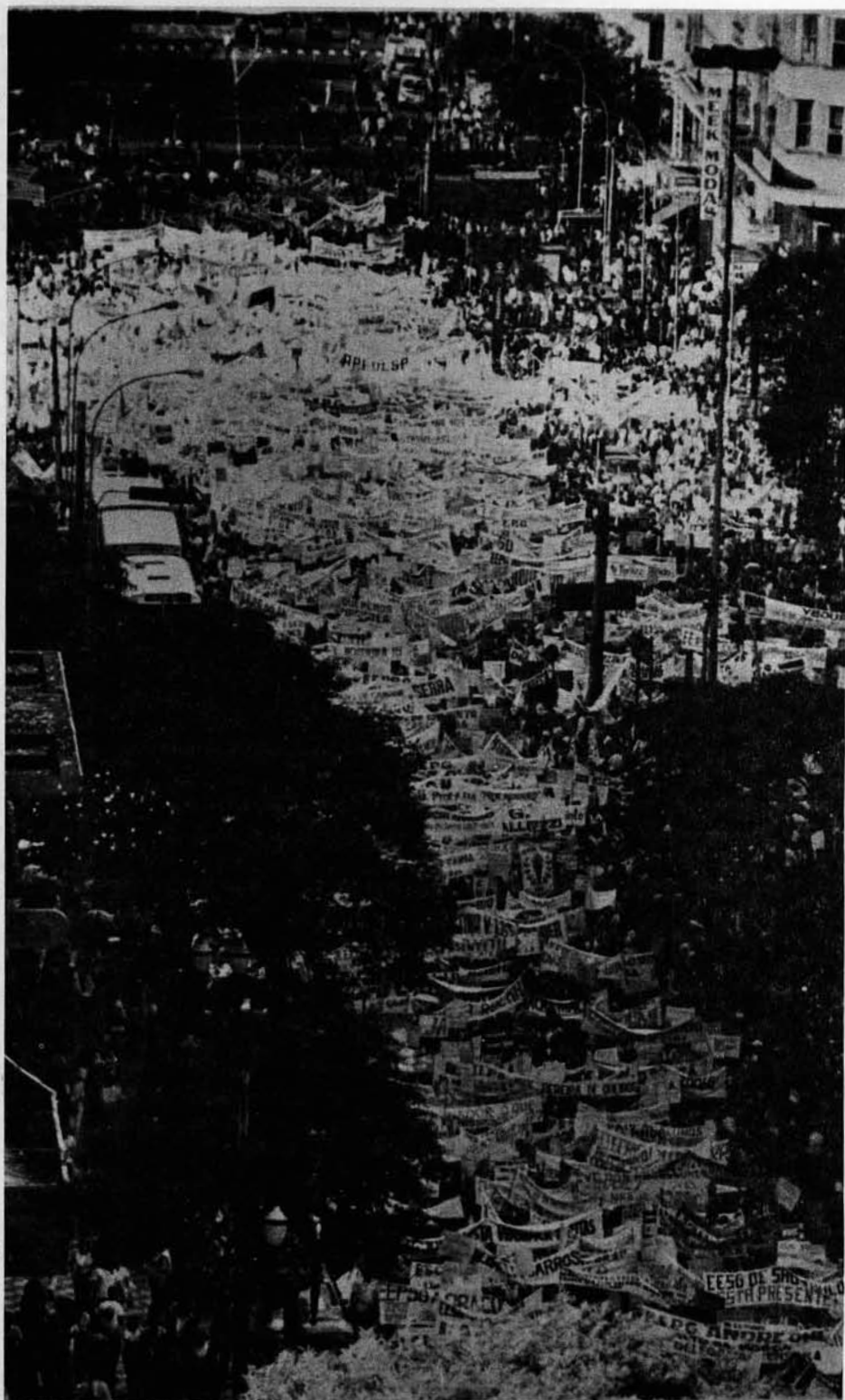
O Conselho de Escola de caráter consultivo, do qual participavam professores e técnicos, tinha a função de auxiliar o diretor nas decisões e tarefas pedagógicas e administrativas. Ter caráter consultivo significava que seus membros podiam dar sugestões e prestar auxílio quando solicitados, mas tal como acontecia com as APMs, o poder de decisão ficava nas mãos do diretor.

Entre os educadores progressistas, sempre foram constantes os reclamos contra o autoritarismo dominante na gestão escolar e as críticas quanto ao desvirtuamento das funções da APM. Colocava-se a necessidade de restringir os poderes do diretor abrindo espaço para que a vontade de pais e professores pudesse se fazer valer, inclusive com amparo legal. Essa proposta se concretizou quando, em dezembro de 1984, foi aprovada na Assembléia Legislativa de São Paulo a Lei Complementar no. 375, de autoria de Paulo Frateschi, então deputado estadual eleito pelo Partido dos Trabalhadores, que transformava os antigos Conselhos de Escola em deliberativos, prevendo ainda a participação de pais e alunos. Isso significava que, a partir de então, pelo menos legalmente, todas as decisões que dissessem respeito à escola deveriam ser tomadas pelo Conselho, a quem caberia traçar as diretrizes a serem seguidas pelo diretor e demais membros da escola.

A legislação a respeito do Conselho de Escola sofreu ainda novas modificações quando foi aprovada como parte do Estatuto do Magistério em 1985. Essa reelaboração avançou com relação à primeira, sendo mais explícita quanto ao caráter deliberativo e propondo uma composição mais representativa dos diversos segmentos que deveriam participar do Conselho. Além de deliberativo, ele passava a ser também paritário, ou seja, seria composto por um número igual de pais e alunos, por um lado, e, por outro, professores, coordenadores, funcionários, etc. O cargo de presidente do Conselho, entretanto, seguia sendo privilégio do diretor.

A regulamentação do Conselho de Escola em vigor atualmente integra o Estatuto do Magistério, o artigo 95 da lei 444/95¹. A nível legal, pelo menos, o novo Conselho representa um avanço significativo no sentido de uma ampla democratização da escola pública, à medida que através dele toda a comunidade envolvida pode se fazer representar e decidir sobre a conduta administrativa, financeira e pedagógica da escola. Segundo o texto legal, as decisões do Conselho devem ser soberanas, podendo atingir temas como distribuição de material escolar, aplicação dos recursos financeiros, inclusive os da APM, calendário, plano escolar, processo de matrícula e penalidades a que estiverem sujeitos alunos, funcionários, professores, inclusive o diretor da escola. Os membros do Conselho devem ser eleitos por seus pares, ou seja, os representantes dos pais de alunos pelo voto direto de todos os pais de alunos, os representantes dos professores pelo conjunto dos professores, e assim por diante. Consta ainda que o Conselho deve se reunir ordinariamente duas vezes por semestre ou extraordinariamente por convocação do diretor ou de pelo menos 1/3 dos membros, e que suas atas devem ser tornadas públicas.

Dado o grau de autoritarismo e imobilismo que sempre imperou na rede pública de ensino, a aprovação dessa lei, com avanços significativos no sentido da democratização, causou espanto no cenário educacional. De fato, ela foi resultado de uma conjuntura muito específica no jogo das forças políticas. Sua aprovação na Assembléia Legislativa em 1984 deveu-se em parte ao seu reconhecimento como uma proposta da APEOESP, associação sindical dos professores da rede pública de São Paulo, que desde 1982 vinha firmando-se como entidade de massa bastante representativa. Tratava-se de um momento político em que "votar contra os professores" poderia signifi-



Em 1984, o movimento dos professores revelou grande poder de mobilização e representatividade. Isso pesou a favor da aprovação do Conselho de Escola deliberativo, identificado pelos parlamentares com proposta dos professores.

ficar considerável desprestígio eleitoral. Esse momento correspondeu também ao início da gestão do PMDB no Governo de São Paulo, partido que tinha feito do discurso da participação o norte de sua plataforma eleitoral. Não houve então como o projeto de lei ser vetado pelo governador Franco Montoro, apesar da pressão em contrário exercida por outros grupos, especialmente os identificados com dirigentes de escola.²

No ano seguinte, quando da aprovação do Estatuto do Magistério, a disputa em torno do novo Conselho de Escola foi bastante acirrada, configurando-se dois grupos oponentes: por um lado, a APEOESP, por outro, a UDEMO e a APASE, respectivamente associações de diretores e supervisores de escola. A aprovação do Conselho deliberativo deveu-se ao fato dele já ter sido aprovado anteriormente na Assembléia e a uma barganha em relação aos pontos mais conflitivos, como a abertura da carreira do magistério e a eleição direta para assistente de direção. Foram intensas as negociações entre as entidades do magistério, deputados de todos os partidos e o então Secretário da Educação. Parte dos deputados do PMDB e o PT alinharam-se com as propostas da APEOESP, enquanto parlamentares do PDS, PFL, PDT e parte do PMDB eram contrários. A votação na Assembléia foi tumultuada, entrou madrugada a dentro e foi acompanhada por representantes da UDEMO e da APEOESP, que discutiam nas galerias.³

Os episódios que marcaram a aprovação do Estatuto do Magistério demonstraram a importância política da gestão da escola pública, dado que os pontos referentes à sua democratização tiveram lugar de destaque nos conflitos. Cabe notar ainda que os grupos que se manifestavam, negociando e pressionando parlamentares, foram apenas aqueles diretamente ligados ao magistério. Apesar da luta ter sido por um Conselho paritário, que delega metade do poder de decisão à comunidade de usuários, pais e alunos, esses grupos não estiveram presentes nas negociações. As entidades representativas desses grupos, grêmios estudantis, associações de bairro ou outras organizações de caráter popular não se manifestaram. O Conselho de Escola caracterizou-se assim como uma conquista da APEOESP, revelando o grau de consciência e aspiração política de seus dirigentes.

Os Conselhos de Escola começaram a ser implantados de acordo com a nova legislação no início do ano letivo de 1986. Depois de três anos, ainda não se encontram dados a respeito de seus resultados, nem a nível de pesquisas acadêmicas, nem de órgãos da Secretaria da Educação ou das entidades sindicais e políticas que militaram pela sua aprovação. Entretanto, em todas essas instâncias, e também nos movimentos sociais, é unânime a constatação de que a atuação dos Conselhos de Escola tem deixado muito a desejar. Nas unidades escolares, eles não tem cumprido as funções que lhe foram designadas e, na maioria dos casos, nem formalmente respeitam o previsto na lei.

Os Conselhos não conseguiram, nem de longe, alterar a estrutura de poder das escolas e, dentro delas, seu caráter autônomo e deliberativo tem poucas chances de se realizar. Chega-se inclusive a avaliar que o Conselho serviu como instrumento para aumentar o poder do diretor, servindo-lhe até como respaldo para desrespeitar determinações centrais de cunho democratizante como a proibição do uso obrigatório do uniforme escolar, de cobrança de taxas, etc. Entretanto, entre aqueles favoráveis ao Conselho, entende-se que a escola é palco constante de conflitos, em cujo jogo de forças o Conselho pode cumprir um papel importante. A partir de sua implantação, percebem-se avanços em algumas escolas, ainda que não se manifeste nada mais consistente no sentido da democratização do sistema escolar como um todo.

A IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS: AINDA UMA PROMESSA

Apesar de ter sido a principal protagonista da aprovação do Conselho deliberativo, a APEOESP não propôs nenhuma medida para o acompanhamento sistemático de sua implantação, nem possui dados gerais sobre seu funcionamento atualmente. Houve, sim, a tentativa de difundir e defender a proposta do Conselho através de seus órgãos de divulgação, o jornal *APEOESP em Notícias* e a *Revista de Educação*, ainda que não como tema de destaque. Logo depois de sua aprovação, o escritório central distribuiu folhetos informativos para as diversas regionais, incentivando-as a trabalhar pela implantação do novo Conselho junto a suas bases. A sub-sede de Guarulhos, por exemplo, tentou uma aproximação com sindicatos, associações de bairro e grupos ligados à igreja, divulgando a proposta e a importância da participação da comunidade. As respostas da população a esse tipo de apelo foram bastante restritas. A diretoria da entidade reconhece que, mesmo entre a massa dos professores, a consciência do avanço que uma direção colegiada pode significar para a escola é muito difusa. Aponta-se também que os problemas que mais têm se manifestado nas escolas, especialmente aqueles ligados à falta de verbas, não podem ser resolvidos pelas unidades, o que apontaria para a necessidade de que os Conselhos formassem comissões a nível municipal.⁴

Também a partir da Secretaria da Educação, o esforço pela efetivação dos Conselhos deliberativos foi bastante pontual. Ainda durante a primeira gestão do PMDB, a COGSP - Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo -, instituição auxiliar da Secretaria, formou uma comissão de educadores para acompanhar a implantação dos Conselhos em sua região. Era uma equipe pequena que decidiu voltar sua atuação essencialmente aos diretores de unidades. Eram realizadas reuniões por regional onde se tentava convencer os diretores da positividade da nova proposta. Entretanto, as resistências que eles colocavam em relação a um conselho paritário e deliberativo eram bastante grandes, principalmente no que ele significava de ameaça a seus poderes dentro da escola. Relegando o significado político e educativo da proposta, os diretores normalmente levantavam contra ela argumentos de natureza jurídica. Era comum a alegação de que as deliberações do Conselho poderiam chocar-se com o Regimento Padrão, ou que alunos menores de idade não estão legalmente aptos para tomar certas decisões, como dispensa de funcionários. Distorcendo ainda o espírito do Conselho, os diretores questionavam sua viabilidade ao afirmarem que, pelo leque de questões sobre as quais poderia deliberar, ele exigiria praticamente uma reunião semanal de seus membros, o que transtornaria o cotidiano da escola e entravaria qualquer expediente. A comissão teve ainda como tarefa averiguar denúncias de irregularidades nas eleições e no funcionamento dos Conselhos. Essas denúncias, feitas por entidades civis organizadas, Sociedades de Amigos de Bairro principalmente, revelam que, em alguns locais, o novo Conselho se constituiu em mais um foco de conflitos entre organizações populares e diretorias de escola.

O trabalho que a comissão da COGSP pôde realizar, dado o número restrito de seus integrantes e a amplitude da rede de ensino da Grande São Paulo, foi evidentemente diminuto. As Delegacias Regionais, por sua vez, não tomaram iniciativas para a implantação dos Conselhos, salvo raríssimas exceções. Uma delas foi a DRECAP 3, responsável pela região oeste da cidade, que procurou incentivar a implantação dos Conselhos de diversas formas. No início de 1986, solicitou que cada unidade escolar enviasse uma lista com seus conselheiros para publicação no Diário Oficial, com o intuito de imprimir seriedade à proposta frente aos diretores, normalmente propensos a respeitar determinações burocráticas. A mesma DRECAP promoveu ainda uma série de encontros tematizando o novo Conselho; dirigiam-se ao pessoal da rede, mas convidavam também pais e alunos. Os encontros chegaram a atingir cinco mil pessoas, mas a participação foi caindo gradualmente. No final do primeiro

ano, foi feita uma avaliação do funcionamento dos Conselhos, onde se constatou o distanciamento de pais e alunos e a descrença do professorado. A regional confeccionou também uma série de cartilhas com orientações para a organização do Conselho, esclarecimento das dúvidas mais comuns, além de textos de fundo sobre a questão da educação e da democratização da escola. Nas cartilhas dirigidas ao pessoal da rede, transparecia mais uma vez a intenção de convencer os diretores de que o Conselho não era tão ameaçador quanto lhes parecia. Nos anos subseqüentes, o trabalho de divulgação e esclarecimento foi interrompido; e a dinâmica de funcionamento dos Conselhos reduziu-se a quase nada.⁵

Ainda que essas iniciativas pela implantação dos Conselhos, tanto por parte da APEOESP quanto da Secretaria da Educação, tenham sido diminutas ou muito localizadas, elas apontam aspectos que podem auxiliar na avaliação das possibilidades de efetivação da proposta. O fato de as iniciativas da Secretaria da Educação terem tido como alvo privilegiado os diretores revela o papel chave que esta categoria joga na estrutura de poder da escola. É como se a efetivação dos Conselhos estivesse nas mãos do diretor, como aquele que detém todas as informações e atua no âmbito geral da escola. Como a relação entre a direção e os demais grupos que participam da escola não é normalmente de representatividade, antes manifestando o antagonismo entre a burocracia estatal e os professores, alunos e comunidade, a proposta de democratização através de um conselho que depende vitalmente do diretor é contraditória. Nota-se também que a massa do professorado, por sua vez, não assumiu a proposta de implantação efetiva dos Conselhos em suas escolas com o mesmo vigor com que a proposta foi defendida pela APEOESP e pelos parlamentares quando da sua aprovação legal. Sem dúvida, o fato de uma entidade representativa como a APEOESP ter conseguido sustentar em sua pauta de reivindicações a proposta de um órgão colegiado para a gestão escolar revela um avanço inequívoco no posicionamento político dos professores. Entretanto, uma adesão mais atuante de uma parcela maior da categoria seria fundamental na construção dos Conselhos, inclusive como mediação entre a direção e representantes dos demais setores, funcionários, pais e alunos.

A PARTICIPAÇÃO POPULAR NO CONSELHO DE ESCOLA

O aspecto mais polêmico do novo Conselho, inclusive entre o professorado, é sua natureza paritária, ou seja, o fato de metade do poder de decisão ser delegado aos pais e alunos. Contra esse aspecto, alegava-se a incapacidade desses grupos de opinarem sobre questões internas da escola por falta de formação específica. Entretanto, um espaço considerável para a população dentro do Conselho foi conquistado, ainda que ele não tenha sido reivindicado diretamente por nenhum grupo popular. O autor do Projeto de Lei que transformou o Conselho de Escola em deliberativo, Paulo Frateschi, atribuiu a proposta de inclusão da população nesse órgão a uma bandeira política do PT - Partido dos Trabalhadores -, que aponta a constituição de conselhos populares como estratégia de democratização do Estado e de aprimoramento das políticas públicas. Segundo consta na proposta do PT expressa por Perseu Abramo em artigo publicado no livro *A educação como ato político partidário*⁶, a função dos conselhos populares é a de apresentar reivindicações, ser instância de consulta e decisão sobre as políticas governamentais, além de controlar a implantação e fiscalizar a execução de serviços na área de saúde, educação, cultura, lazer, transporte, etc. A proposta estaria ancorada em várias experiências similares já existentes nas periferias das grandes cidades, onde grupos se organizam de forma mais ou menos permanente para reivindicar e controlar as atividades governamentais em diversas áreas. Tal seria o caso dos conselhos populares de saúde, que tiveram uma significativa atuação na Grande São Paulo na última década. É importante que aqui aten-

temos para uma diferença entre a conformação do Conselho de Escola e um conselho de saúde, por exemplo. Este último, em princípio, pode abranger toda a população, contando assim com suas lideranças naturais, com a força dos movimentos sociais existentes, ainda que com um âmbito de representatividade bastante vago; já o Conselho de Escola restringe a participação apenas aos servidores, pais e alunos de uma determinada escola. É preciso avaliar até que ponto essa característica dos Conselhos de Escola não favorece um exercício puramente corporativo e a cooptação dos integrantes por parte da direção.

Apesar do Conselho de Escola ser apontado como um espaço mais aberto à participação da comunidade, na prática, a relação que a população vem mantendo com ele não difere essencialmente da que já mantinha com as tradicionais APMs. Por parte dos servidores da escola, a queixa é de que a comunidade não se interessa por participar; por parte da população, o desconhecimento da existência ou função do Conselho é extremamente mais significativo que uma recusa deliberada de participação. Se as iniciativas tomadas até agora visando à divulgação e implantação dos Conselhos mal atingiram o professorado, o que dizer com respeito aos alunos e pais, historicamente postos à parte das decisões que afetam a escola? Mesmo entre os grupos populares organizados que já tiveram uma atuação política direta junto à escola, a aprovação de um novo Conselho deliberativo e paritário não foi percebida como uma mudança significativa.

As críticas que os grupos populares organizados fazem ao Conselho são de fato semelhantes às referentes à APM, excetuando-se, evidentemente, a questão da cobrança de taxas. Esses grupos afirmam que as eleições não são realizadas como deveriam, sendo o diretor quem indica quase sempre os pais que irão participar, através do que alguns chamaram de eleição "dedo-crática". As reuniões não se realizam com a frequência devida e, o que é mais grave, normalmente são marcadas durante a semana em horários em que a grande maioria dos pais e alunos que trabalham está impedida de participar. Militantes do movimento popular que se elegeram conselheiros e puderam estar presentes em algumas reuniões apontam que os assuntos tratados no Conselho não diferem muito dos tratados na APM: consertos no prédio, festas e trabalho de funcionários. O resultado das discussões também não são muito diferentes pois é o diretor quem no final decide o que vai ser feito, desconsiderando opiniões em contrário. O aspecto inovador do novo Conselho, seu caráter deliberativo, não se realiza na prática; o diretor pode atuar à revelia do Conselho sem que a população encontre os canais para denunciar esse desrespeito ao que está garantido na lei. A impunidade é ainda maior pelo fato de que as atas das reuniões não são publicadas em locais convenientes, a que os representados possam ter acesso, tal como está também indicado na lei. O caráter paritário reduz-se a um preceito puramente formal; dificilmente pais e alunos podem participar das reuniões em número igual ao do pessoal da escola. Além disso, o monopólio do diretor sobre as informações e os canais de comunicação com a administração central garante-lhe um poder de manipulação muito grande.⁷ A experiência da Associação de Amigos de Bairro do Jardim das Camélias é exemplar nesse sentido. O grupo aproximou-se pela primeira vez da escola quando iniciou uma luta reivindicativa pela reforma do prédio. Depois de conseguida a reforma, à custa de seguidas negociações junto à Secretaria da Educação, passaram a discutir os demais problemas que a escola enfrentava, entre os quais se destacava a falta de segurança. Decidida a enfrentá-lo, a Sociedade de Amigos de Bairro organizou uma comissão de pais que se incumbiu de inspecionar a escola três vezes por semana durante a noite. Eles cuidavam tanto de evitar a entrada de estranhos quanto da orga-

nização dos alunos dentro da escola, disciplinando a movimentação nos corredores para que as aulas pudessem transcorrer com tranquilidade dentro das salas. Durante o período de quase um ano em que esse trabalho foi realizado, o grupo de pais nele envolvido aproximou-se bastante da escola, ganhando o apoio de parte dos professores e do assistente de direção. Eles afirmam que, a partir dessa experiência, puderam compreender aspectos essenciais que afetam a qualidade de ensino que a escola pública tem oferecido às classes populares. Esses pais perceberam que a culpa pelo baixo rendimento dos alunos, normalmente imputada a eles próprios, era também da desorganização interna da escola, da permissividade com alunos que não assistiam aulas e perturbavam os demais, da instabilidade da situação dos professores, que faltavam sistematicamente e eram substituídos com frequência. Durante todos os períodos havia pelo menos uma turma sem aulas, e os alunos desocupados acabavam por prejudicar aqueles que assistiam às aulas. A estratégia da comissão foi a tentativa de conscientizar os alunos sobre os problemas enfrentados pela escola. Inclusive, foi a comissão que divulgou a eleição para o Conselho junto aos alunos do período noturno, o que resultou na escolha de alunos bastante combativos. O trabalho de divulgação do Conselho entre pais e alunos foi feito exclusivamente pela comissão, que foi informada de sua existência graças a seu relacionamento com demais grupos populares da região que tratavam de questões relativas à escola pública.

Atualmente, alguns desses pais tem participado do Conselho, e outros, da APM; paradoxalmente, nas circunstâncias particulares dessa escola, a APM tem se apresentado como espaço mais flexível do que o Conselho, segundo seus participantes. Na APM, eles conseguiram pelo menos a presença de pais nas reuniões, realizando-as mensalmente aos sábados, pois a direção não costuma frequentá-las. Normalmente, são tomadas decisões com respeito à aplicação dos poucos recursos financeiros que chegam à APM através de convênios. A APM chegou a tomar iniciativas de caráter pedagógico, como desaconselhar a escola de levar as crianças a programas de televisão não educativos, que tomam o tempo das aulas com os ensaios que requerem. As indicações da APM muitas vezes não são acatadas pela direção, mas pelo menos fica configurado o antagonismo. No Conselho, como os alunos eleitos são também trabalhadores, nem eles nem os pais têm conseguido sequer expressar seus pontos de vista, pois não têm condições de participar das reuniões marcadas pela diretora em dias de semana no período da manhã.

Apesar dos obstáculos, o grupo de pais da Associação de Amigos de Bairro do Jardim das Camélias considera positiva sua atuação junto à escola, principalmente porque através de suas lutas conquistaram melhorias efetivas. Além disso, percebem que o aprendizado resultante dessa prática é fundamental para que consigam enfrentar com mais eficácia a burocracia do Estado. Eles puderam compreender melhor o funcionamento da escola e, o que é mais importante, puderam discernir as forças políticas que nela atuam. As diversas posições vão se explicitando a cada embate, tornando claro "quem está do lado de quem" entre pais, professores, funcionários e direção.

Convidados a comparar o Conselho e a APM em termos de perspectivas, os integrantes da Comissão de Pais do Jardim das Camélias foram incisivos em privilegiar o Conselho, à medida que ele oferece, pelo menos legalmente, maior poder decisório à população. Eles acreditam que sua estratégia deva ser a organização de um bom número de pais e alunos combativos para fazer frente ao arbítrio da direção e têm consciência de que sua atuação no Conselho é mais dificultada do que na APM justamente porque o Conselho tem maior poder de decisão. De qualquer modo, fica evidente que a



As organizações autônomas da população podem dar sustentação política à participação de pais na gestão da escola.

eficácia da participação de pais em órgãos colegiados de gestão da escola depende de ela estar ancorada em organizações autônomas da população. É preciso que os pais possam delimitar seus interesses específicos frente aos interesses dos agentes da escola, pois ainda que a concordância entre esses interesses seja possível e desejável ela nem sempre é real. A atuação autônoma dos pais é facilitada se eles dispõem de instâncias de discussão e articulação fora da escola, como é o caso da Sociedade de Amigos de Bairro.

Quatro anos após a sua aprovação legal, é notável que os novos Conselhos implantados na rede estadual pouco caminharam no sentido de uma democratização efetiva da gestão escolar. Sua história é recente, mas já aponta para as dificuldades de implementação de uma proposta participativa desse cunho. A partir dos depoimentos de grupos populares que se mobilizaram pela melhoria da escola, podemos constatar que os entraves para sua atuação nos Conselhos não diferem substancialmente dos já apontados com relação às APMs. Dificilmente essas instâncias fogem à manipulação dos diretores, de quem têm dependido desde a escolha dos participantes até a determinação dos horários de reuniões. Parece também que os diretores gozam de total impunidade para descumprir as determinações dos demais. Normalmente, o diretor aparece para a população como o grande obstáculo à sua participação na escola. Não há dúvidas de que seria uma ingenuidade creditar ao diretor toda responsabilidade pela prática antidemocrática e antipopular da escola, numa estrutura onde a unidade escolar não tem quase nenhuma autonomia com relação aos órgãos centrais e onde as condições de trabalho dos professores não lhes permitem uma dedicação mais global à escola. Entretanto, as experiências das APMs e dos Conselhos revelam que qualquer proposta séria de democratização da gestão escolar deve questionar radicalmente a legitimidade dos mecanismos que têm delegado o poder ao diretor. De fato, a função que ele exerce é determinante para o trabalho de todos os demais, o que implica na necessidade de que goze de representatividade para garantir o cumprimento de uma gestão democrática. As ex-

O CONSELHO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA

periências de eleição de diretores através do voto direto de professores, pais e alunos podem indicar perspectivas nesse sentido. Mediante reivindicações de entidades de professores, eleições desse tipo foram realizadas recentemente na cidade do Rio de Janeiro, em Natal, Brasília, Paraná e outras regiões.

Sem dúvida, a conquista do Conselho deliberativo significou um avanço político, especialmente para o professorado que, nas últimas décadas, vinha perdendo mais e mais o controle sobre o processo pedagógico, premido pelo autoritarismo do sistema e pelas péssimas condições de trabalho. Para a população, o Conselho pode vir a constituir um espaço de participação mais adequado do que as APMs, pelo menos pelo fato de ele excluir a função arrecadadora que, concretamente, foi o principal determinante do caráter antipopular que as APMs adquiriram. Além disso, o Conselho pode deliberar sobre aspectos que influenciam vitalmente o funcionamento das escolas, tais como a destinação de verbas, o calendário ou o plano escolar, abrindo a possibilidade de que os pais aproximem-se de questões cujo conhecimento pode ser um importante instrumento de luta.

Um Conselho paritário aponta ainda para a possibilidade de integrar a luta da população e dos educadores pela melhoria do ensino público. Já apontamos que essa integração é possível e necessária; ela teve inclusive oportunidade de se manifestar, por exemplo, no apoio de pais a greves do magistério ou na defesa por parte da APEOESP da participação dos pais no Conselho. Entretanto, é preciso reafirmar que, muitas vezes, os interesses da população aparecem como antagônicos aos dos agentes da escola. São sistêmicas, por exemplo, as queixas de pais com relação às faltas constantes dos professores ou à displicência no acompanhamento pedagógico dos filhos. Desse modo, um órgão colegiado como o Conselho deve se configurar mais como espaço de luta do que de colaboração sem conflitos.

Para grupos populares organizados que consigam autonomamente articular reivindicações e propostas para a melhoria da escola pública, o Conselho deliberativo pode constituir-se como canal de informação e pressão. Entretanto, é necessário ainda um esforço por parte desses grupos para que esse direito conquistado legalmente seja respeitado. Para que os Conselhos ganhem efetividade, as denúncias de irregularidades em seu funcionamento devem integrar as pautas reivindicativas dos movimentos e ser levadas aos órgãos de divulgação e às instâncias centrais da Secretaria da Educação, onde essas reivindicações têm encontrado circunstancialmente algum eco.

1) Veja "Notas sobre a Legislação".

2) Os dados relativos às negociações que precederam a aprovação do Conselho deliberativo foram cedidos em entrevista por Paulo Frateschi, em novembro de 1987.

3) A votação do Estatuto do Magistério na Assembléia Legislativa foi noticiada pela Folha de São Paulo, em 5 de dezembro de 1985.

4) Os dados relativos à atuação da APEOESP quando da implantação dos Conselhos foram cedidos em entrevista por Eneide Maria M. de Lima, Diretora Geral de Assuntos Culturais da entidade, em novembro de 1987.

5) Os dados relativos à atuação da Secretaria da Educação para a implantação dos Conselhos foram cedidos, em entrevista realizada em outubro de 1987 por Luis C. Caseiro, Assistente para Assuntos Comunitários da DRECAP 3 e por Sergio Avancini, integrante da referida Comissão da COGSP.

6) ABRAMO, Perseu. "O PT e os Conselhos Populares". In: DAMASCENO, Adalberto et al.. *A educação como ato político partidário*. São Paulo, Cortez. 1988

7) Os depoimentos a respeito da participação de pais no Conselho foram colhidos no segundo semestre de 1988 entre integrantes do Movimento de Educação da Zona Leste, da Associação de Amigos de Bairro do Jardim das Camélias, Zona Leste, e do Clube de Mães do Jardim Varginha, Zona Sul.

OS GRÊMIOS LIVRES E O MOVIMENTO SECUNDARISTA

Elie Ghanem

O termo "secundarista", de uma maneira ampla, abrange todos os estudantes de primeiro e segundo grau. Ele tem origem na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61) que dividia o ensino elementar entre primário e médio, este último chamado "secundário", compreendendo ginásio e colegial. Entre os poucos estudos e relatos sobre as lutas estudantis, registra-se a presença de estudantes secundaristas e suas organizações (UBES-União Brasileira de Estudantes Secundaristas, AMES-Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro e gremios estudantis) desde antes do golpe militar de 1964.

O movimento estudantil, entretanto, sempre foi predominantemente um movimento de universitários, sobretudo a partir da fundação da UNE (União Nacional dos Estudantes) em 13 de agosto de 1937, organizada de modo permanente e com abrangência nacional, sustentando-se em centros e diretórios acadêmicos ou uniões, associações e clubes universitários.

Com a UNE, a presença dos estudantes no cenário político e educacional do país tornou-se crescente e cada vez mais importante. Foi decisivo o seu papel na luta pela entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial, em favor dos países aliados, contra o eixo nazi-fascista (Alemanha, Itália e Japão), o que contribuiu muito para a própria queda da ditadura de Getúlio Vargas, o Estado Novo (1937-1945). Entre inúmeras outras lutas democráticas, tiveram relevo, na década de 50, a defesa do monopólio estatal do petróleo, com a criação da Petrobrás e, na década de 60, a participação nas campanhas de alfabetização de adultos e a criação do CPC (Centro Popular de Cultura). O CPC da UNE desenvolveu um trabalho promissor no campo da cultura, e dele fizeram parte artistas como os dramaturgos Oduvaldo Vianna Filho e Gianfrancesco Guarnieri, os cineastas Glauber Rocha e Leon Hirszman e o poeta Ferreira Gullar.

Com o golpe militar de 31 de março de 1964, a repressão aos estudantes foi imediata. Em 4 de junho, o ministro da Educação e Cultura, Suplicy de

Lacerda, sugeriu ao presidente, general Castelo Branco, o envio de mensagem ao Congresso Nacional extinguindo a UNE, a UME (União Municipal de Estudantes do Rio de Janeiro), a UBES e UEEs (Unões Estaduais de Estudantes). A lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda, procurou destituir a autonomia e a representatividade do movimento estudantil, substituindo a UNE pelo Diretório Nacional dos Estudantes e as Uniões Estaduais pelos Diretórios Estaduais. Os diretórios acadêmicos alterariam substancialmente o caráter das entidades representativas de cada unidade de ensino, transformando-as exclusivamente em centros recreativos e esportivos e retirando-lhes qualquer caráter político ou reivindicativo. A partir dessa época, as iniciativas do movimento estudantil tiveram como foco básico o protesto e o repúdio ao regime, ao qual suas reivindicações específicas apareciam sempre associadas.

Entre os ex-dirigentes da UNE iniciaram-se na atividade de organização de estudantes enquanto eram secundaristas Nilton Santos, Dora Rodrigues de Carvalho, Jean Marc von der Weid; Aldo Arantes, como integrante de grêmio, e Luis Raul Machado, como participante da AMES do Rio de Janeiro.¹

O movimento estudantil foi um dos principais protagonistas na luta contra o regime militar. Como se pode depreender do depoimento de Luis Raul Machado, vice-presidente da UNE de julho de 1967 a abril de 1969, os secundaristas tiveram uma participação importante nessa luta:

“A mobilização por maiores verbas para as escolas em crise permanente e as lutas contra a repressão... mantinham as universidades em quase constante agitação, mas o ponto mais crítico era o restaurante Calabouço, perto do aeroporto Santos Dumont (Rio de Janeiro). Ali, estudantes de várias escolas, na sua maioria secundaristas ou do ensino técnico, se organizavam intensamente em cursinhos, lojas de prestação de serviços diversos e se encontravam duas vezes por dia no restaurante, onde faziam suas assembléias... Em agosto de 67, os secundaristas baianos travaram uma luta impressionante - que tive a felicidade de acompanhar - contra a instituição de anuidades em escolas públicas, uma das muitas e permanentes investidas contra o ensino gratuito. A luta da Bahia se ampliou de maneira imprevisível, tanto para o governo e a repressão como para as lideranças. Durante mais de uma semana, levadas e levadas de estudantes ocuparam as ruas de Salvador de manhã, de tarde e de noite. O apoio de professores, pais e alguns deputados engrossava o movimento.”²

Foi justamente numa manifestação no restaurante Calabouço que a repressão policial levou à morte um estudante secundarista, Edson Luis de Lima Souto, em 3 de março de 1968. O fato causou uma enorme passeata nas ruas do Rio de Janeiro, que reuniu pessoas de diversos segmentos sociais no protesto contra a violência do regime ditatorial. O evento ficou conhecido como a “Passeata dos Cem Mil”.

Entretanto, a repressão das mobilizações estudantis continuou com a substituição das suas organizações e com a canalização da participação juvenil para atividades controladas. Os ministros da Marinha, do Exército e da Aeronáutica, usando de atribuições conferidas pelos atos institucionais nº 12 e nº 5, criaram, através do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, incluindo-a em todos os graus e modalidades de escolas do país. Um decreto presidencial, nº 68.065/71, instituiu os centros cívicos nos estabelecimentos de todos os níveis de ensino, com diretoria eleita pelos alunos, mas sob a assistência de um orientador e com as chapas concorrentes submetidas à aprovação prévia do dire-

tor da escola. Segundo o decreto nº 68.065/71, o centro cívico seria destinado à "centralização no âmbito escolar e à irradiação, na comunidade local, das atividades de educação moral e cívica, e à cooperação na formação ou aperfeiçoamento do educando".

Na maioria dos casos, os centros cívicos tiveram uma existência puramente formal ao longo da década de 70. Sempre dependentes dos diretores de escolas, eles limitaram-se a realizar algumas campanhas de limpeza ou comemorações de datas cívicas, e freqüentemente, suas eleições ocorriam sem movimentação ou discussão de propostas.

Os grêmios estudantis, em São Paulo, puderam ser formados apenas em escolas particulares, cujas propostas pedagógicas admitiam a movimentação mais livre dos alunos. Foi o caso do Colégio Equipe - organizado a partir do cursinho dos alunos da Faculdade de Filosofia da USP - e do Ginásio Israelita-brasileiro Sholem Aleichem. Neste último, tanto a diretoria quanto os professores tinham militância política e, eventualmente, a polícia vinha "acertar contas" com eles. Várias vezes as aulas foram interrompidas por esse motivo. Dado o temário educativo desenvolvido na escola, havia uma propensão à solidariedade dos alunos em relação aos professores. O grêmio estudantil, fundado em 1973, desenvolvia atividades culturais e esportivas. Seu cineclube possuía uma programação intensa: durante um longo período fazia pelo menos oito projeções por semana. Em torno dessas atividades formou-se um grupo de pessoas que, depois, juntos ou individualmente, continuaram mantendo relações com a luta política e com as idéias socialistas. Dele vieram pessoas que se destacaram na vida cultural do País, como as atrizes Débora Bloch e Ida Lerner.

GRÊMIOS LIVRES E CENTROS CÍVICOS

Algumas experiências educacionais, como as da Escola Experimental da Lapa e da Escola de Aplicação, tiveram que ser interrompidas com o acirramento da ação repressiva do regime após 1968. O grêmio da Escola de Aplicação, consolidado na década anterior, teve grandes limitações, sobretudo por pertencer a um estabelecimento público, subordinado à Secretaria da Educação. Devido à sua marcante combatividade, o movimento estudantil nessa escola foi severamente reprimido no fim dos anos 60. Os estudantes que iniciavam suas atividades de organização nos anos seguintes, depauperaram-se com um conjunto de condições muito desfavoráveis, como relata Carlos Zaratini, que pertenceu à diretoria do centro cívico da Escola de Aplicação em 1971:

"Nossa atuação política começou em 73, na Escola de Aplicação. Em 68, a escola teve um movimento político muito grande. Em 69, 70, ela começou a ser desmontada. Os melhores professores começaram a se afastar, alguns foram presos, outros se exilaram. Os alunos também foram marcados por isso. A escola mudou de nome, passou a se chamar 'Fidelino de Figueiredo'. A diretora era praticamente uma interventora, e o sistema de ensino que tinha sido pensado na década de 60 foi abandonado. Mas, mesmo assim, ficou muita gente daquele período que foi passando uma certa tradição de luta dentro da escola. Evidentemente, não tínhamos condições, em 73, de fazer um movimento muito forte. Tínhamos passado pelo 'milagre econômico'. Eu entrei nessa escola em 70, e ali só se falava mesmo era de Copa do Mundo. Mesmo o grêmio, que ainda funcionava, não conseguia ter uma atividade muito constante."³

Posteriormente o grêmio, que era organizado e gerido pelos próprios alunos, foi substituído pelo centro cívico:

"Quem mandava no centro cívico era a diretora da escola e o professor de Moral e Cívica, era uma coisa muito restrita. Exatamente no ano em que eu entrei o grêmio passou a ser centro cívico, se enquadrou naquela legislação de Educação Moral e Cívica. Mas, mesmo assim, a direção do centro cívico sempre tinha uma orientação mais ou menos de esquerda, contava com pessoas que pensavam de uma forma mais avançada em relação à massificação daquela época de ditadura."⁴

As iniciativas dos estudantes encontravam sempre muitos obstáculos, principalmente por terem caráter coletivo e por tentarem envolver um número crescente de colegas. Mesmo o desenvolvimento de atividades culturais e esportivas enfrentavam o medo ou a intransigência dos administradores escolares:

"A primeira grande batalha foi ter um jornalzinho. O jornalzinho tinha que ser censurado pela diretora antes de sair. O controle era total, o mimeógrafo só era liberado depois da censura. Quando publicamos a Declaração dos Direitos do Homem, a diretora da escola não gostou, mas não teve como censurar, porque era uma coisa da ONU. Publicamos uma entrevista com o Guarnieri sobre teatro brasileiro, que também passou por muita briga antes de sair."⁵

Mauro Noffs, que participava do Centro Cívico da Escola de Aplicação em 1973, conta como eram as tentativas de organização:

"O grupo de teatro sempre existiu, mas nunca apresentou nada. Nós nos reuníamos, discutíamos, fazíamos pesquisas. Uma vez nós organizamos uma festa junina. Demoramos o ano inteiro para montar uma quadrilha, com um texto de teatro que tentava fazer uma crítica ao Sílvia Santos. Eu não me lembro de termos apresentado. Mas ensaiamos e mantivemos um grupo de pessoas em torno disso. Como a repressão política era muito grande, você não podia desenvolver uma atividade que tivesse qualquer implicação política. A própria natureza do centro cívico não permitia, tudo era submetido à censura da direção da escola. Quando você começava a desenvolver alguma coisa, mesmo que fosse na área cultural, e começava a aglomerar muita gente, a diretoria da escola sempre agia no sentido de acabar com a atividade. O resultado prático era que você nunca podia realizar o que queria, mesmo um simples jogo de futebol."⁶

Somava-se ao controle das atividades extra-curriculares a rigidez das normas disciplinares. Alunos trabalhadores, que estudavam à noite, nem sempre conseguiam cumprir os horários:

"Trancavam o portão e o aluno tinha que pular para entrar na escola - normalmente é o contrário: você pula o portão pra cabular aula - mas lá a gente pulava o portão para assistir aula. Se alguém nos pegasse, éramos suspensos. Era um absurdo: a suspensão era de uma semana e só terminava se o pai e a mãe fossem à escola. Às vezes, o aluno já era maior de idade, trabalhava e tinha que ficar andando com o pai pra lá e pra cá. E a diretora era absolutamente rigorosa. As pessoas que tinham uma luta mais aberta contra ela e que quisessem fazer alguma coisa dentro da escola eram ainda mais perseguidas."⁷

A intenção dos secundaristas mais engajados era manter um trabalho ativo nos centros cívicos e construir a base para a conquista de formas organizativas autônomas: os grêmios livres:

"A gente sempre argumentava, na discussão política, que o trabalho para acabar com os centros cívicos não podia ser por fora da entidade. Era trabalhando no centro cívico que íamos acabar estourando com ele e conseguir formar os grêmios livres. A nossa opção era não puxar pelo aspecto político, que era o mais difícil de chegar. Era buscar travar conhecimento com a experiência de alunos de escolas diferentes, através de uma atividade mais comum aos alunos. Considerando que a gente trabalhava principalmente com pessoal de ginásio - a gente era moleque ainda -, eu acho que era um caminho interessante."⁸

Por muitos anos não houve condições para que os estudantes secundaristas abordassem questões relativas ao ensino:

"Nós não tínhamos consciência para discutir profundamente a qualidade do ensino. Não tínhamos ainda essa preocupação, mas alguns professores tentavam nos estimular. Já outros nós enfrentávamos constantemente, mas não era uma oposição organizada. O centro cívico pela sua própria formação era mais um espaço para recreação do que para discutir as condições de ensino e o autoritarismo. Nós combatíamos o autoritarismo abrindo espaços, mas não tínhamos a discussão que há hoje sobre essas questões."⁹

A partir de 1976, foram tomadas diversas iniciativas de participação em centros cívicos, visando reagir ao clima de marasmo, individualismo e isolamento dominante nas atividades rotineiras das escolas. A situação política do país, de restrições às liberdades democráticas mais elementares, parece ter influenciado bastante as relações entre dirigentes das escolas, professores e alunos. O autoritarismo permeava a vida escolar, impedindo a manifestação de opiniões, a discussão de problemas e aspirações juvenis e a realização de atividades do interesse dos alunos. Contudo, nesse ano já foram mais vivos e numerosos os movimentos para a reorganização dos grêmios. Uma mostra cultural reuniu grupos de 40 escolas no Colégio Equipe, trazendo aos secundaristas a oportunidade de buscar formas de articular o seu movimento.

Uma outra dinâmica, a do movimento universitário, acabou atraindo a atenção do movimento secundarista. As lutas por verbas para as universidades em 1977 trouxeram alterações para os movimentos cuja prática predominante eram as atividades culturais e esportivas. A primeira grande passeata, em março desse ano, sacudiu o país, por ser a primeira manifestação pública em quase dez anos. A participação organizada nas manifestações de rua pelas liberdades democráticas, promovidas principalmente pelos universitários, passou a ser a principal meta imediata dos secundaristas.

Levados pelo entusiasmo com a atuação em atividades extra-escolares em conexão com o momento político do país, pela dificuldade de estruturar formas representativas de participação no interior das escolas, ativistas de grêmios e de alguns centros cívicos passaram a se reunir freqüentemente nas salas do cursinho Politécnico, formando o Centro Aberto de Secundaristas e Vestibulandos (CASV). Como as manifestações públicas foram se esgotando, a discussão sobre a continuidade do movimento secundarista tornou-se a preocupação central. Mas essa discussão era restrita aos militantes e não atraía muitos alunos. O CASV, que contava com alunos de segundo grau e de cursinhos pré-vestibulares, "rachou". Uma parte assumiu a luta "vagas para todos nas universidades", organizando um abaixo-assinado. Outros não consideravam essa luta correta ou oportuna, pelo grau de irrealismo que ela encerrava.



A solidariedade às greves do professorado: manifestação contra a política salarial do governador Oreste Quécia repete hoje uma prática dos anos 70.

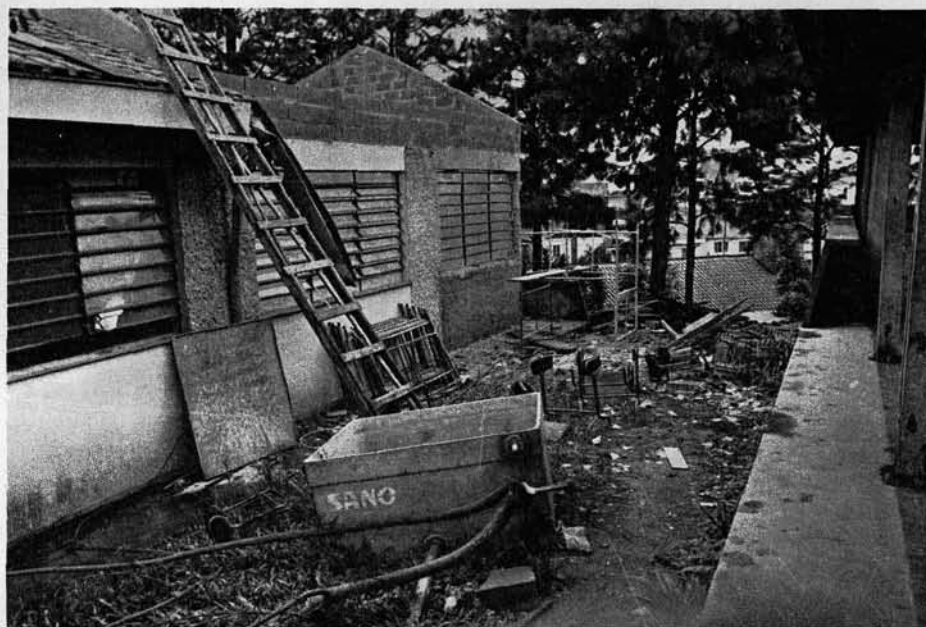
Outras reuniões foram organizadas, estabelecendo-se contatos maiores entre os centros cívicos. Em 1978, durante a greve dos professores da rede oficial, por melhores salários, estudantes secundaristas de várias escolas formaram comissões de solidariedade, mas a maioria dos centros cívicos permaneceu inativa. Breno Altman¹⁰, mais tarde dirigente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas, relata:

“Quando houve a greve dos professores, núcleos de secundaristas reuniram-se em todos os cantos da cidade. E houve uma reunião geral de solidariedade. Foi uma reunião enorme, de umas 400 ou 500 pessoas.”¹¹

Nessa reunião as posições se dividiram. A proposta vencedora foi a de greve geral dos alunos, contra a proposta de permanecer na escola, para encontrar os professores, convencer os que não tinham entrado em greve e falar com os pais. Entretanto, ampliou-se o número de militantes, e os centros cívicos que prestaram solidariedade aos professores se articularam, qualificando a organização.

Em novembro de 1979, ocorreu o I Encontro Metropolitano de Estudantes Secundaristas de São Paulo, onde se formou a Comissão Pró-UMES (União Metropolitana de Estudantes Secundaristas). Ainda enquanto movimento formado exclusivamente por militantes, a UMES foi fundada em 1980.

Apesar desses acontecimentos, São Paulo foi um dos estados em que as organizações secundaristas menos se consolidaram nesse período. Entidades estaduais ou municipais como as do Rio Grande do Sul, Paraná e Piauí, poupadas pela repressão por não demonstrarem caráter oposicionista, foram



A precariedade material da escola pública tem sido alvo de vários protestos dos estudantes.

bem mais expressivas. A União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Porto Alegre, por exemplo, criada em 1956 e considerada atualmente a maior entidade secundarista microregional, teve por várias gestões dirigentes vinculados à ex-ARENA:

“Os estados mais organizados, na época, eram aqueles que haviam preservado a estrutura dos centros cívicos ao longo dos anos mais duros da repressão. Claro, foram estados menos golpeados também. Isso ocorreu particularmente no Rio Grande do Sul e no Paraná, onde a direita havia se alojado e fazia um movimento secundarista de massa. Era reacionário, despolitizante e culturalista no mau sentido, mas era um movimento de massa. No Rio Grande do Sul, tinha a UGES (União Gaúcha); no Paraná, tinha a UPES. Nunca foram fechadas.”¹²

Os secundaristas já vinham realizando várias reuniões em nível nacional, e, em outubro de 1981, reestruturou-se a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (conforme seus documentos, ela teria sido fundada em 25 de julho de 1948). Em que pese todo o esforço para organizar a entidade com grande abrangência, atingir as bases e garantir representatividade eram metas que encontravam muitos obstáculos:

“O movimento de massas em sindicatos pode ser facilmente mapeado. São Bernardo, por exemplo: cem mil metalúrgicos, seis fábricas. A geografia do movimento é definida. O movimento universitário, apesar das faculdades particulares muito numerosas, tem quarenta universidades públicas, e também tem uma geografia definida. Já o movimento secundarista é pior do que o movimento de trabalhadores rurais, porque o número de unidades - e mais ou menos todas do mesmo porte - espalhadas pelo país, torna a possibilidade do movimento infinita e nenhuma. Com o critério que estabelecemos, de que secundaristas eram os estudantes de primeiro e segundo graus, estudantes de cursinhos e de supletivos, o número de estudantes ficava em torno de vinte e cinco milhões. Era um número astronômico, completamente fora de consideração. Podíamos considerar um movimento secundarista forte, o movimento que atingisse as principais escolas. Em alguns estados isso chegou a acontecer. Por exemplo, os movimentos pelo passe

escolar, em Salvador, Rio de Janeiro e Goiânia chegaram a ter força de massa, foram manifestações importantes. A participação de secundaristas em certas lutas populares foi muito destacada, mas fora de São Paulo. São Paulo era um 'buraco negro' no movimento secundarista. E isso complicava o movimento em nível nacional, porque os quadros que o dirigiam eram os de São Paulo."¹³

Mesmo com todas essas dificuldades, a UBES não deixou de estimular a organização de grêmios livres nas escolas, de discutir a reformulação da Lei 5692/71, que instituiu a pseudo-profissionalização do ensino, de lutar por verbas para as escolas públicas, pela redução das tarifas de ônibus para estudantes e, naturalmente, contra a ditadura.

A situação calamitosa em que se encontram as escolas públicas, a deterioração de suas instalações e equipamentos, a evasão de professores, que abandonam a profissão devido aos baixos salários e o crescimento da criminalidade têm motivado protestos dos estudantes.

As más condições em que funcionam as escolas têm provocado diversas manifestações de alunos por reformas dos prédios, contra a falta de água, de limpeza ou iluminação e em repúdio à violência presente nos constantes assaltos e estupros. Segurando cartazes e faixas diante das escolas, os estudantes reivindicam segurança e proteção policial.

Mobilizações contra a falta de professores, que deixa alunos sem aula até dez vezes por semana, como a do Grêmio Livre Estudantil Henfil, da Escola Técnica Júlio de Mesquita, no ABC paulista, procuram denunciar o problema e exigir soluções das autoridades do ensino.¹⁴ Passeatas de estudantes de escolas próximas entre si têm reunido centenas de pessoas em São Bernardo (SP), na Zona Leste da Capital paulista e em outras cidades. No Rio de Janeiro, cerca de mil estudantes chegaram a caminhar nove quilômetros até o Batalhão da PM para receberem a promessa de segurança.¹⁵ Estudantes em Belém percorreram as ruas do centro da cidade e se concentraram em frente à Secretaria de Segurança do Estado, a fim de pedir a ação da polícia contra os responsáveis por vários crimes ocorridos, especialmente o assassinato de uma colega.¹⁶

Aos gritos de "um, dois, três, quatro, cinco, mil, queremos o melhor para o ensino do Brasil", os alunos do primeiro estabelecimento de ensino técnico fundado em São Paulo, a E.T. Carlos de Campos, "enrolaram", em setembro de 1987, o prédio da escola com trapos e fizeram uma passeata de três quilômetros e meio até a Secretaria da Educação, onde promoveram ato público contra as péssimas condições materiais da escola: telhados caindo, muitas goteiras, falta de eletricidade e precários laboratórios, funcionando em banheiros.¹⁷

Em março deste ano, os dirigentes da União Metropolitana de Estudantes Secundaristas de Porto Alegre publicaram uma nota nos jornais gaúchos sob o título "Queremos aula com qualidade de ensino". O governo estadual havia iniciado o remanejamento de professores, fazendo com que muitas escolas ficassem sem aulas. A prefeitura, por sua vez, alegando mau estado dos prédios escolares, promoveu a interdição em mais de cem. A nota afirmava que o remanejamento dos professores de acordo com o quadro de pessoal por escola era uma "antiga e justa reivindicação do magistério, que conta com integral apoio dos estudantes". Dizia ainda que o prefeito só tinha tomado aquela medida "porque é ano eleitoral e ele está desgastado".

tado por não ter feito nada para a cidade, e agora quer fazer média com os secundaristas e os professores.”¹⁸

O remanejamento de professores da Escola Municipal Orozimbo Nonato, no Rio de Janeiro, ameaçava os estudantes de ficarem com tempo ocioso de quatro horas e meia, sem qualquer atividade extra-classe. Eles protestaram na rua, defendendo seu direito ao ensino.¹⁹

Uma delegada de ensino de Santo André (SP), indicada através de um plebiscito realizado nas escolas, corria o risco de deixar o cargo por pressões do partido da situação. Os estudantes se mobilizaram e fizeram um abaixo-assinado pela sua permanência.²⁰ Bons profissionais eventualmente são destituídos ou não assumem cargos de direção no sistema educacional. Os secundaristas frequentemente procuram interceder em seu apoio. Em locais onde os diretores das escolas são eleitos, atitudes arbitrárias das autoridades causam conflitos. No Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, um professor venceu a eleição para a direção, com a maioria dos votos de pais, alunos, professores e funcionários, mas em seu lugar foi colocado o candidato da chapa concorrente. Diante disso, os mais de cinco mil alunos se recusaram a assistir às aulas até que o diretor eleito fosse empossado. Um cartaz dizia: “Vencedor derrotado, perdedor nomeado. Onde está a democracia?”²¹

O Rio de Janeiro possui a maior rede de escolas municipais do Brasil (cerca de 960). A partir de 1988 seus diretores passaram a ser escolhidos por eleição direta. A fixação de normas para a eleição se deu com a participação do Centro dos Professores (CEP), do Sindicato dos Professores, da Federação das Associações de Moradores (FAMERJ), da Federação das Associações de Favelados (FAFERJ) e da Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas (AMES). A presença desta última foi importante para garantir o direito de voto dos alunos.²²

Entendendo que as greves dos professores por melhores salários constituem uma exigência justa e que está relacionada à luta por um ensino melhor, os secundaristas aliam-se a seus pais para demonstrar sua solidariedade aos mestres. Quando, em março deste ano, a greve do funcionalismo de São Paulo, liderada pelos professores, entrava no décimo nono dia sem que o governador Orestes Quércia oferecesse sequer uma perspectiva de negociação, alunos, pais e professores percorreram as ruas dos bairros do Grande ABC em passeata, combatendo a propaganda oficial, segundo a qual os índices salariais eram satisfatórios, através do contato direto com a população.²³

Mas, além do apoio aos educadores, o combate ao seu autoritarismo também tem sido motivo de manifestações dos estudantes. O diretor de EESG Amaral Wagner, em Santo André (SP), puniu uma aluna que, durante uma manifestação contra o fechamento do pátio externo e do portão principal da escola, convocava os colegas para uma assembléia. Além disso, o diretor fazia constar dos históricos escolares advertências sobre o comportamento de alunos. Tais documentos tiveram que ser refeitos, porque os órgãos superiores competentes não aceitaram a medida. Ante a denúncia dos estudantes, o diretor alegou, em carta à imprensa, que a aluna não tinha a sua autorização e citou o Regimento Comum das escolas estaduais (Decreto 11625/78), que dispõe da necessidade de se submeter à aprovação dos superiores a realização de atos de iniciativa individual ou de grupos dentro da escola. O protesto contra as atitudes repressoras, então, ganhou a rua e se estampou no jornal.²⁴



Luciano Viciotti/Diário do Grande ABC

Arbitrariedades de diretores e professores enfrentam a resistência dos secundaristas. Em alguns casos, os estudantes vão às ruas.

A atitude dos alunos em relação aos movimentos grevistas do professorado, no entanto, nem sempre tem sido de solidariedade. Sabendo dos transtornos e apreensões que as greves ocasionam, as autoridades procuram lançar os estudantes e seus pais contra os professores. Em Macaé (RJ), em agosto deste ano, o Subsecretário Estadual da Educação deu apoio à iniciativa dos alunos do Colégio Estadual Luiz Reid, de darem aulas aos próprios colegas, durante a greve dos professores. Uma semana antes, grande parte dos três mil alunos daquela escola saíra em passeata pelas ruas da cidade, com cartazes em que se lia "nosso lugar é na escola", e se dirigiram à sede do NEC (Núcleo de Educação e Cultura). Ao telefone, o Subsecretário transmitiu então seu incentivo e pediu a colaboração dos alunos para "quebrar a irredutibilidade dos professores". O grêmio, havia poucos meses, empreendera uma campanha bem sucedida pela reforma do colégio, e durante a greve até a presidente do grêmio lecionava no lugar dos professores.²⁵

Outro problema que tem sido objeto da ação dos estudantes secundaristas é o do transporte coletivo. São comuns as passeatas e manifestações contra o aumento de tarifas, pela sua redução ou até pela passagem gratuita. Em junho de 1987, realizou-se uma assembléia de estudantes das redes particular, estadual e municipal do ensino de Cabo Frio (RJ). A assembléia decidiu-se por uma passeata pelas principais ruas da cidade, para protestar contra as altas tarifas de ônibus e exigir passagem gratuita para todos os alunos. Elaborou-se uma carta aberta para ser distribuída à população e entregue à Câmara dos Vereadores. Um documento distribuído anteriormente dizia: "como pode uma família com quatro filhos, que mora no Jardim Esperança, por exemplo, manter quatro alunos estudando em Cabo Frio, gastando diariamente Cz\$ 48,00 de passagem? No fim do mês, essa despesa chega a Cz\$ 1.056,00, ou seja, 65% do salário mínimo vigente".²⁶



Meses depois, outra manifestação por passagens gratuitas em Cabo Frio, parou o centro da cidade. Em seus discursos, com críticas às condições de ensino, os estudantes ameaçaram endurecer a luta por passagem gratuita. Na ocasião, um estudante, Anderson Barbosa de Souza, estimou que de dez a vinte alunos estavam abandonando as escolas mensalmente por falta de recursos para pagar os ônibus.²⁷

Acesso ao transporte é uma das garantias do direito à educação: secundaristas de Niterói em passeata pedem passe de ônibus gratuito para estudantes.

Após uma manifestação em frente à Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, uma passeata dirigida pela AMES chegou a apedrejar a Prefeitura. Exigiam o cumprimento da Lei 512, de autoria do vereador Emir Amed, que lhes dava o direito à meia passagem, declarada inconstitucional por pressão dos empresários do transporte. A campanha completava três anos e um dos diretores da AMES, Maurício Tadeu, admitiu que houve radicalização em virtude da fraca repercussão de outras manifestações de secundaristas que haviam ocorrido seis meses antes.²⁸

Em Niterói(RJ), uma passeata de alunos de seis escolas, somou várias reivindicações à de passe livre nos ônibus: mais verbas para escolas públicas, reformulação do plano de ensino, extensão da merenda para o segundo grau, uniforme e material didático para estudantes carentes e eleição direta para diretores dos colégios estaduais, com igual peso de voto para professores, funcionários e alunos. Outra passeata com o mesmo intuito, em junho de 1988, reuniu cinco mil estudantes de mais de vinte escolas públicas da cidade. Foi uma passeata "arrastão", que convocava os colegas nas portas dos colégios com refrões em que pediam passagem gratuita, a manutenção da escola pública, mais verbas para a educação e voto aos 16 anos.²⁹

A crise dos serviços públicos é um sério obstáculo à conquista dessas reivindicações, e muitas vezes elas são recebidas pelo governo com repressão e violência. Uma manifestação de cerca de mil secundaristas de Vitória, em agosto deste ano, foi dispersada pelas tropas de choque da Polícia Militar, que feriu duas pessoas e prendeu quatro. O governador Max Mauro se dispôs a receber uma comissão, desde que a avenida fosse desocupada, mas os estudantes não concordaram. Dois dias depois, uma segunda passeata de cinco mil estudantes contra o aumento das tarifas, irrompeu em Vitória, aplaudida pela população, que os recebia com chuvas de papel picado e faixas de apoio com os dizeres "Vamos lá, meninos". No final da manifestação, os estudantes se reuniram em frente ao Palácio Anchieta, do governo estadual, para avaliar o movimento. Mesmo com a promessa do governador de congelar as passagens por setenta dias, eles decidiram continuar os protestos e não aceitar o aumento de 23% cobrado já havia seis dias.³⁰

Usando cães, cassetetes e bombas de gás para dispersar os estudantes, a polícia reprimiu um ato de protesto em Goiânia, em setembro deste ano. Os estudantes haviam tentado várias vezes, sem conseguir, marcar um encontro com o governador Henrique Santillo, para levar-lhe suas reivindicações: aumento das cotas de passes, ônibus noturnos em todas as linhas da cidade, reajustes semestrais para as passagens e permissão para as empresas de transporte coletivo urbano serem fiscalizadas por entidades populares. Nos últimos cinco meses as passagens haviam aumentado cerca de 130%.³¹

Em Brasília, os secundaristas também foram reprimidos violentamente. Vinte e nove estudantes foram detidos e oito ônibus foram depredados em outubro de 1988, em manifestação pela redução das tarifas dos ônibus. Entre os detidos, onze eram menores e, na versão do delegado de polícia, Gilberto Dantas, a prisão foi necessária pelos distúrbios causados e também pela apreensão de objetos como faca, canivete e barras de ferro. Perplexa diante da acusação, Adriana Campestrine, presidente da União Metropolitana de Estudantes de Brasília, afirmava que não foram os estudantes que iniciaram as depredações: "estávamos todos muito conscientes, várias reuniões foram feitas para alertar contra o uso de violência". Para fazer frente ao aumento das tarifas, a UJS (União da Juventude Socialista), a UBES e a UMES, programaram a manifestação. De acordo com Flávio Villar, da UJS, várias entidades sindicais e associações de moradores estavam passando um abaixo-assinado, com o objetivo de levá-lo ao governador. A idéia surgiu depois de um estudo feito pelo deputado Sigmaringa Seixas (PMDB-DF). Com base em dados do departamento de Transporte Urbano, o deputado concluiu que havia superávit no caixa das empresas e que este deveria ter sido aplicado na renovação da frota. Apoiados nesse estudo, os estudantes reivindicaram o congelamento das passagens, seguido de uma auditoria pública contábil e técnica nessas empresas.³²

Três dias após a promulgação da nova Constituição, pelo menos um de seus dispositivos foi descumprido no Pará. A Polícia Militar, desrespeitando o inciso XVI do artigo 5 do capítulo "Dos deveres e direitos individuais e coletivos", que garante o direito de reunião em locais abertos e públicos, utilizou bombas de gás lacrimogêneo para dissolver uma passeata que os secundaristas promoviam no centro de Belém, pedindo a desburocratização na concessão da meia passagem. "Nós resolvemos ocupar toda a rua porque os carros passavam do nosso lado em alta velocidade", explicou mais tarde Mauro Panzera, diretor da União Metropolitana de Estudantes Secundaristas, organizadora do protesto. Um soldado e cinco estudantes foram feridos por uma bomba que explodiu antes do arremesso contra manifestantes.³³

Os aumentos exorbitantes das mensalidades nas escolas particulares provocaram também muitas manifestações exigindo medidas de controle por parte do governo. Quando o Decreto 95.921/88 estabeleceu limites para os aumentos das mensalidades das escolas privadas, os estudantes marcaram um Dia Nacional de Protesto. "O novo decreto só institucionalizou o abuso nos aumentos das mensalidades", disse o 1º vice-presidente da AMES do Rio de Janeiro, Francisco Dias Moraes, resumindo a posição dos estudantes.³⁴ Com a participação de universitários - afetados por decretos federais que extinguíram fundações e proibiram a contratação de novos professores - três mil estudantes, em abril deste ano, percorreram em passeata as ruas centrais do Rio, aplaudidos diversas vezes do alto dos edifícios. Segundo *O Globo*, "na Avenida Rio Branco, os estudantes ganharam a adesão de populares, que acabaram ocupando a 'comissão de frente'. Fernando Cardoso, ex-aluno de Direito da UFRJ, disputou uma vaga para carregar a bandeira brasileira e acabou convencido por Bruno Lopes, 12 anos, aluno da sexta série do Colégio "Pedro II", que o incentivou a subir no carro de som. Bruno disse que a manifestação era um ato de apoio aos professores e de luta pelo ensino gratuito. No fim, os estudantes ocuparam o pátio externo do Ministério da Educação, na Rua Araújo Porto Alegre, onde falaram líderes e representantes dos grêmios e centros acadêmicos".

Todo o empenho dos secundaristas, entretanto, não parece apresentar no cotidiano das unidades de ensino os mesmos efeitos das mobilizações de rua. No interior de cada escola, os alunos de primeiro e segundo grau vêm avançando muito lentamente no sentido de construir suas próprias entidades representativas e autônomas. Um passo foi dado com a conquista do direito à organização de grêmios livres, Lei nº 7.398, aprovada em 4 de novembro de 1985, de autoria de Aldo Arantes, deputado que foi líder estudantil universitário. No entanto, desde sua tramitação no Congresso Nacional a proposta sofreu reações desfavoráveis. Contra ela, uma assembléia de professores de Educação Moral e Cívica de São Paulo, orientadores de centros cívicos, chegou a divulgar um documento alertando para o surgimento da "total anarquia nas escolas".³⁵

A LUTA NA ESCOLA

Atualmente, segundo dados pouco precisos da UBES, haveria entidades estaduais de estudantes secundaristas em quinze unidades da federação e cerca de cento e vinte entidades municipais, espalhadas pelo país. Somente no município de São Paulo, haveria grêmios em cerca de duzentas e cinquenta escolas (excetuam-se aquelas da rede municipal que, conforme as orientações do prefeito Jânio Quadros, não permitem grêmios livres, como assegura a Lei nº 7.398, e mantêm os centros cívicos). A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão da Secretaria da Educação de São Paulo, estima em torno de setecentos grêmios instalados, num conjunto de mais de cinco mil escolas estaduais.

Dentro dos estabelecimentos de ensino o clima de autoritarismo ainda persiste, e os grêmios não conseguem se organizar ou são fundados por impulso de algumas lideranças que nem sempre obtêm o reconhecimento de diretores e professores. Essas lideranças poucas vezes têm sido capazes de formar outras novas - pelo caráter passageiro da vida estudantil - em número suficiente para substituí-las e dar à organização um cunho mais permanente.

Entre os principais obstáculos à participação organizada, livre e ativa dos alunos de primeiro e segundo grau, encontra-se o enorme receio de diretores e professores quanto à possibilidade de serem questionados em suas atitudes pessoais, em suas decisões sobre a vida escolar e em suas práticas educativas. Não há, portanto, nenhum empenho da parte dos educado-

res em divulgar e debater com os estudantes as normas que regem as escolas. Nos regimentos escolares, geralmente copiados de um regimento padrão, estabelecido pelas secretarias de educação, figuram, além das atribuições e competências dos funcionários das escolas públicas, disposições sobre direitos e deveres dos alunos, que não chegam ao conhecimento destes. Sem conhecer seus direitos, os estudantes ficam submetidos a decisões arbitrárias. Suas iniciativas são tolhidas, seus movimentos são vigiados e suas propostas de atividades, proibidas.

O desinteresse e a insatisfação com as práticas educacionais não têm tido oportunidade de serem enfrentados pela participação dos alunos, através do debate democrático. Os procedimentos em aula, sem contemplar as aspirações dos secundaristas, configuram uma causa fundamental para faltas e até para o afastamento definitivo dos alunos, especialmente daqueles que trabalham e têm que estudar à noite. Trabalhar o dia inteiro também constitui um sério obstáculo à organização: "o pessoal tinha pouco tempo, por ser o seu último ano na escola. Então tudo tinha uma certa urgência, tinha que ser feito com rapidez. A coisa não é para ser tão rápida, é para ser mais pedagógica, mais educativa. Mas de repente eu tenho que ser rápido".³⁶

Os congressos e seminários de entidades como a UBES, embora nem sempre produtivos, por serem muito ocupados pelos confrontos entre grupos políticos, trazem experiência aos iniciantes e os subsidiam para o trabalho nas escolas: "eu fiquei empolgada com o que estava acontecendo, havia muitos estudantes de todos os estados nesse seminário sobre Educação, em Campos do Jordão (SP, 1985). Lá eu tinha feito alguns contatos, já fui daqui sabendo que quem controlava a entidade era tal partido, então eu fui curiosa em estar desvendando isso".³⁷

A UBES criou um modelo de estatuto para os estudantes terem em que se basear ao montarem seus grêmios. Mas a criação do grêmio, com a aprovação do estatuto, é difícil porque existem normas muito complexas, que devem ser redigidas em linguagem jurídica e também porque sempre há entraves para a mobilização dos colegas: "Estava todo mundo empolgado em fazer alguma coisa contra a diretora da escola, porque nós não usávamos o teatro, o vídeo. No fim-de-semana a quadra era alugada para gente de fora e os alunos não podiam usar, a não ser se alugassem também. O pessoal estava revoltado com isso. Nós ajudamos a comprar o vídeo, mas só podíamos usar se tivesse um professor junto. Então, estava todo mundo querendo ir contra isso. Para que isso acontecesse, tínhamos que formar um grêmio, para falar com a diretora de forma organizada".³⁸ Embora esses motivos isoladamente não sejam fortes para causar revolta, os alunos reagem quando tomam a consciência de que seus direitos lhes são negados. Deve-se lembrar que reiteradas vezes os alunos não podem fazer uso das instalações e equipamentos das escolas, tendo que pagar taxas para isso, apesar de tal procedimento ser ilegal. A imposição da presença de professores para certas atividades termina sendo uma proibição, porque geralmente estes só vêm à escola para as aulas e não se dispõem a trabalhar gratuitamente nos fins-de-semana.

Todavia, os secundaristas procuram enfrentar as dificuldades com perseverança: "Nós juntamos cinco alunos, e, num sábado, nos reunimos num barzinho para redigir o estatuto. Depois fizemos uma assembléia com todos os estudantes, do período noturno. Foi uma coisa grande, até a diretora achava isso certo, ela queria que fosse feito mesmo, junto com os professores. Foram chamados todos os primeiros anos no anfiteatro, nós lemos o documento e colocamos algumas dúvidas que nós também tínhamos".³⁹

Em alguns casos, se a direção da escola não coloca barreiras à mobilização, já está prestando uma enorme ajuda, principalmente quando há o apoio de algum professor:

"A assembléia geral aprovou o estatuto. Nós lemos todo o estatuto, item por item, explicamos alguns pontos mais complicados. Foi uma assembléia um pouco exaustiva, leu-se um estatuto de quarenta artigos. O pessoal estava meio impaciente, era uma época de provas, tinham que estudar e ao mesmo tempo queriam ficar na assembléia. Antes nós tínhamos feito assembléias por turno, para informar sobre o grêmio livre e sobre a composição de chapas. Eu acho que você não tem que 'queimar' o diretor porque ele não quer fazer uma coisa que você quer. Pelo contrário, em cima daquilo que ele propõe, você tem que propor uma outra coisa, pro futuro. É assim que se conquista espaço dentro da escola. Os professores mais combativos deram a sua ajuda falando na classe sobre o grêmio estudantil, comentando, estimulando a discussão. Eles não participaram diretamente das reuniões, da organização, mas ajudaram. Mas havia também professores que estavam falando mal do grêmio, que ele estava tomando muito espaço dentro da escola ou querendo passar por cima dos professores. Esses professores eram uma força que tínhamos que enfrentar lá dentro. O grêmio nunca entrou num confronto direto, porque a direção é a nosso favor. É a nosso favor, só que temos que estar com o pé atrás. Então nós sempre conversamos de uma forma muito política com a direção. Vários professores não gostam do nosso trabalho, mas não ficamos polemizando."⁴⁰

Quando os secundaristas procuram enfrentar alguns dos inúmeros problemas da escola pública, deparam-se muitas vezes com a intolerância e a incompreensão dos diretores. Numa pequena vila da periferia de Guarulhos (SP), onde há uma única escola, os alunos de sétima e oitava série do primeiro grau (em média, de 13 ou 14 anos), se organizaram porque a diretora não queria abrir classes à noite e alguns deles precisavam trabalhar, necessitando de curso noturno, que só é oferecido no centro da cidade. A escola fica num terreno em erosão e as chuvas ameaçam provocar um desabamento. Até cobra apareceu do matagal próximo. Os alunos quiseram limpar o mato, mas a diretora não deixou. As merendeiras não distribuíam a merenda disponível, e isso os deixava inconformados. Estavam até dispostos a administrar a escola. Iniciaram o processo de organização do grêmio, e a diretora da escola queria escolher os alunos que fariam parte da diretoria.⁴¹

Recentemente, problemas mais estritamente pedagógicos, relativos aos conteúdos e métodos do ensino, começam a ser abordados pelos grêmios livres, mas a falta de recursos e de experiência são outras dificuldades. A prática anterior de algumas lideranças, sobretudo as que já tiveram contato com partidos políticos ou com a ação pastoral da Igreja, acaba servindo como ponto de partida:

"Você tem uma escola cheia de problemas: problemas com professores, problemas de higiene, problemas de ensino. A situação está desastrosa no Pedro Taques, e o grêmio livre é tímido, sem recursos econômicos, sem pessoal experiente. Eu aproveitei as experiências que tive na Pastoral da Juventude, como a questão do 'ver, julgar e agir'. É o seguinte: você olha para a escola como um todo, suas dificuldades, seus pontos positivos e negativos. Depois você julga, procurando as causas dos problemas. Quanto ao 'agir', você tem que fazer uma proposta de ação. Nós vimos, por exemplo, que o ensino está ruim. No julgamento, apareceu que a culpa não era só dos professores, os alunos também não reivindicavam, também não se importavam com o ensino. E os professores, por conseguinte, não se impor-

tavam com os alunos. Diante disso, tomamos como ação na realidade a participação dos alunos na discussão do ensino. A proposta era englobar professores e alunos na discussão. Se o problema de História, por exemplo, fosse urgente na nossa escola traríamos o professor de História pra conversar com seus alunos. Ele teria que justificar a sua insuficiência. Os alunos teriam que cobrar, dizer por que eles não estavam satisfeitos com o professor e vice-versa. Seria uma forma de os alunos fazerem alguma coisa, ao invés de só achar que a coisa está ruim e ficar escondido dentro da sua casa, sentado na sua carteira.”⁴²

Diante de um cotidiano escolar divorciado dos grandes temas e questões que preocupam o conjunto da sociedade, o próprio processo de mobilização dos estudantes faz frente ao ensino que lhes é oferecido e cria um ambiente em que as informações circulam e a discussão se desenvolve. O grêmio livre adquire um papel de formação e de espaço de expressão: “Eu acho que a função do grêmio é estar trazendo os problemas da atualidade, a discussão que se faz na sociedade, pra dentro da escola, o que não é feito pelos professores. Além de discutir os problemas diretamente ligados aos estudantes, o grêmio faria uma ligação entre a escola e a sociedade. Do jeito que os professores e o diretor colocam hoje, parece que a sociedade é uma coisa e a escola é outra. Não há uma discussão do que acontece.”⁴³

Uma multiplicidade de iniciativas dos alunos vão se realizando, muitas vezes concorrendo com as aulas. São grupos de teatro, dança ou música, jornais, torneios esportivos e debates, que negam os estereótipos tradicionais da vida escolar: “Nós percebemos que, a nível de cultura, a escola era completamente nula. A única cultura que víamos aqui era o folclore. Nós discutimos o sentido da cultura mais profundamente, como uma coisa mais geral, a nível de Brasil e decidimos ampliar um pouco essa visão folclórica, de que cultura é só festa junina, onde as pessoas se vestem de caipira.”⁴⁴

Seja lutando por condições mínimas para a realização do direito à educação, seja enfrentando as posturas autoritárias nas relações escolares, ou ainda arejando o ambiente do ensino com inspirada animação e criatividade, os estudantes secundaristas seguem dando mostras de que os alunos são sujeitos ativos das questões educacionais e aspiram ser tratados como tais.

1) Nilton Santos participou do movimento secundarista antes de 1964, no Rio Grande do Sul. Depois pertenceu à diretoria do Diretório Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da UFRGS, do Diretório Central dos Estudantes da UFRGS e da Comissão de Reorganização da União Estadual dos Estudantes do Rio Grande do Sul. Eleito para a vice-presidência da UNE em 1967, foi preso no congresso de Ibiúna, no ano seguinte. Viveu na clandestinidade em virtude da intensa repressão e perseguição que vigorava no país. Em 1972, exilou-se no Chile.

Dora Rodrigues de Carvalho fez parte da direção de grêmios estudantis em Minas Gerais, quando atuava na JEC (Juventude Estudantil Católica). Em 1967, foi eleita presidente da UEE-MG e, em 1968, foi presa, antes do congresso da UEE-MG. No ano seguinte elegeu-se vice-presidente da UNE e, em 1970, iniciou um período de nove anos de clandestinidade.

Jean Marc Von Der Weid atuou no movimento secundarista antes de 1964. Como aluno da Escola de Química da UFRJ, presidiu um centro de estudos nessa escola. Em 1967, foi eleito presidente do Diretório Acadêmico. Foi preso em junho desse ano e no seguinte, no congresso de Ibiúna, mas conseguiu escapar. Em 1969, foi eleito presidente da UNE, mas em setembro foi preso novamente. Enviou uma carta da prisão aos estudantes brasileiros, denunciando as torturas a que eram submetidos os presos políticos e defendendo a UNE e o movimento estudantil.

A atividade de Aldo Arantes começou em Anápolis (GO), no Liceu Goiânis. Com uma bolsa de estudos, frequentou a PUC-RJ, onde dirigiu o Diretório Acadêmico. Em 1961, com o apoio

da JUC (Juventude Universitária Católica), foi eleito para a diretoria da UNE. Em 1964, foi obrigado a sair do país devido à perseguição política.

Luís Raul Machado estudou no Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro. Em 1963, foi eleito presidente da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas. Em 1966, cursou sociologia na PUC-RJ e, no ano seguinte, foi eleito para a diretoria da UNE. Foi preso em junho de 1969.

2) *História da UNE: depoimentos de ex-dirigentes*. São Paulo, Livramento, 1980. p.58.

3) Depoimento de Ricardo Zaratini, concedido em setembro de 1988.

4) Idem.

5) *Ibidem*.

6) Depoimento de Mauro Noffs, concedido em setembro de 1988.

7) Idem.

8) *Ibidem*.

9) Depoimento de Ricardo Zaratini, concedido em setembro de 1988.

10) Breno Altman foi da diretoria do grêmio do Ginásio Israelita-brasileiro Sholem Aleichem em 1975, foi um dos fundadores e diretores do grêmio do Colégio Sagarana em 1976 e, em 1981, elegeu-se para a diretoria da União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

11) Depoimento de Breno Altman, concedido em setembro de 1988.

12) Idem.

13) *Ibidem*.

14) "Júlio de Mesquita faz protesto". *Diário do Grande ABC*, 21.04.88.

15) "Estudantes vão à Polícia para pedir proteção". *O Globo*, 29.05.87.

16) "Alunos em passeata contra a violência". *O Estado de São Paulo*, 25.08.88.

17) "Protesto contra a decadência: alunos 'embrulham' escola". *O Estado de São Paulo*, 29.09.87.

18) "Nota de estudantes gaúchos em jornais pede início das aulas". *Jornal do Brasil*, 23.03.88.

19) "Alunos protestam exigindo permanência de regentes". *O Globo*, 29.05.87.

20) "Estudantes elaboram manifesto para manter delegada de ensino". *Diário do Grande ABC*, 16.08.88.

21) "Normalistas em greve fazem tumulto". *Jornal do Brasil*, 22.05.87.

22) "Começa processo eleitoral para diretores de escolas". *O Globo*, 14.10.87.

23) "Pais e alunos promovem passeata de apoio". *Diário do Grande ABC*, 01.03.88.

24) "Alunos protestam contra diretor do Amaral Wagner". *Diário do Grande ABC*, 31.10.88.

25) "Subsecretário apóia alunos de Macaé". *O Globo*, 26.08.88.

26) "Alunos protestam hoje em Cabo Frio". *O Globo*, 16.06.87.

27) "Estudantes organizam protesto em Cabo Frio". *O Globo*, 28.05.88.

28) "Saturnino exige desculpas e indenização da AMES". *O Globo*, 02.10.87.

29) "Passeata reúne 5 mil estudantes em Niterói". *O Globo*, 10.06.88.

30) "Estudantes protestam contra tarifa de ônibus". *O Estado de São Paulo*, 26.08.88.

31) "PM de Goiás reprime ato de estudantes". *O Estado de São Paulo*, 03.09.88.

32) "Protesto provoca detenção de 29". *Correio Braziliense*, 05.10.88.

33) "Polícia viola Carta e dispersa passeata". *Correio Braziliense*, 08.10.88.

34) "Estudantes sairão às ruas para protestar contra o novo decreto". *Jornal do Brasil*, 17.04.88.

35) CARDOSO, Iredé. "Grêmio estudantil no primeiro grau provoca polêmica". *Folha de S. Paulo*, 02.06.85.

36) Depoimento de Roberto Carlos Pamplona, concedido em 16.10.88. Roberto Carlos Pamplona foi militante da Pastoral da Juventude da Igreja Católica na Zona Leste de São Paulo. Atualmente é presidente do grêmio da EEPSP Pedro Taques, no bairro de Guaianases, daquela região.

37) Depoimento de Maria Aparecida Souza Silva, concedido em setembro de 1988. Maria Aparecida Souza Silva fez parte da diretoria do grêmio da EEPSP Américo de Moura em 1987, na Zona Leste de São Paulo. Participou também da Comissão Pró-Grêmio, organizada por secundaristas de escolas daquela região, com o objetivo de estimular a criação de grêmios livres.

38) Depoimento de Maria Aparecida Souza Silva, concedido em setembro de 1988.

39) Idem.

40) Depoimento de Roberto Carlos Pamplona, concedido em outubro de 1988.

41) Depoimento de Maria Aparecida Souza Silva, concedido em setembro de 1988.

42) Depoimento de Roberto Carlos Pamplona, concedido em outubro de 1988.

43) Depoimento de Maria Aparecida Souza Silva, concedido em setembro de 1988.

44) Depoimento de Roberto Carlos Pamplona, concedido em outubro de 1988.

QUEM CONSTRÓI A ESCOLA?

Entrevista com Mayumi Watanabe de Souza Lima

Mayumi Watanabe de Souza Lima é arquiteta e trabalha há vinte e dois anos, intermitentemente, na área da educação e da construção escolar. Intermitentemente porque várias vezes teve que se afastar das instituições públicas por razões políticas. Nessa entrevista, cedida em outubro de 1988 a Vera Masagão Ribeiro e Marília Pontes Sposito, Mayumi fala sobre a sua atuação como Superintendente de Planejamento da CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo - onde esteve entre 1983 e 1984. Atualmente, Mayumi leciona na Escola de Engenharia da USP em São Carlos e prepara seu doutoramento na Faculdade de Educação da mesma Universidade.

Vera - É bastante notória a precariedade da rede física da nossa escola pública. Mesmo num centro urbano como São Paulo, há ainda muitas regiões deficitárias; em locais muitas vezes inadequados, os prédios escolares são mal construídos e logo exigem reparos. É por isso, sem dúvida, que a construção de escolas tem aparecido constantemente entre as reivindicações que movimentos sociais organizados a nível de bairros têm levado aos poderes públicos. Nossa intenção aqui é investigar o papel que esses movimentos sociais podem ter num processo de ampliação e melhoria de rede pública de ensino. Assim, seria interessante que você, inicialmente, relatasse como as demandas da população por construção escolar chegam até a Secretaria da Educação.

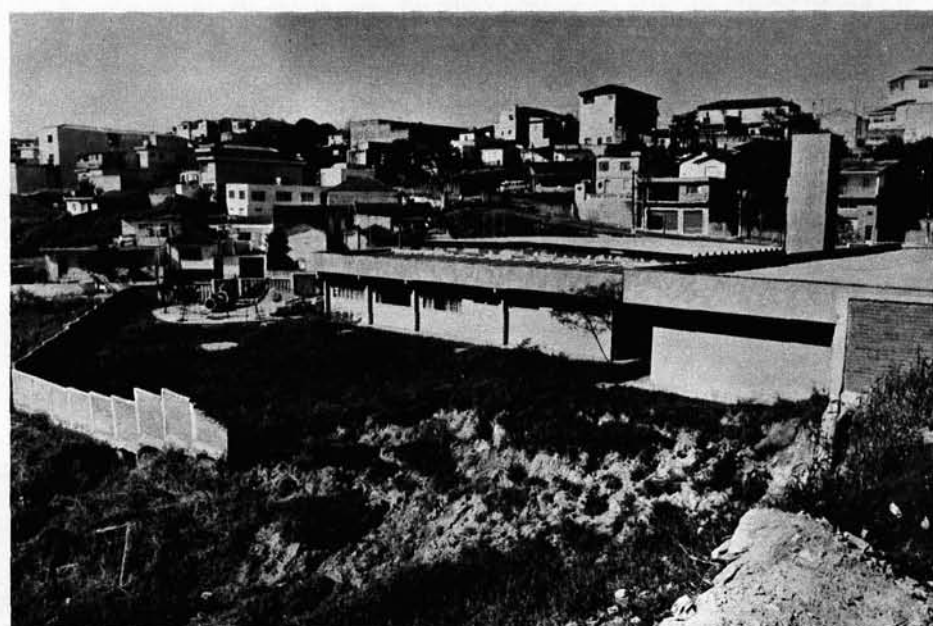
Mayumi - Em princípio, são as próprias delegacias de ensino regionais que fazem a indicação das áreas deficitárias, mas, com frequência, suas solicitações são reforçadas pelo pedido de um deputado ou de um prefeito. Nessa prática, muitos interesses podem estar em jogo, ainda que não explicitamente. Por exemplo, um prefeito pede uma escola para determinada região afirmando que foi a comunidade que reivindicou, quando, na verdade, o pedido foi de um loteador seu amigo que quer a escola para valorizar seu empreendimento. Para avaliar a legitimidade de cada pedido, seria preciso que uma equipe da Secretaria se mobilizasse para isso, o que não acontece. Os grupos populares organizados têm se utilizado da estratégia de levar sua

reivindicação diretamente ao Secretário da Educação. Isso porque, embora as delegacias regionais possam indicar necessidades, as decisões são tomadas mesmo no gabinete do Secretário. Em seu gabinete, o Secretário conta com assessores políticos que lhe orientam sobre quais atendimentos podem lhe trazer maiores vantagens políticas, embora nem sempre coincidam com as áreas de maior necessidade.

Marília - Durante o tempo em que estiveram na CONESP, entre 83 e 84, você e uma pequena equipe propuseram uma estratégia nova para a construção escolar, exatamente junto a esses grupos populares organizados. Qual era a proposta?

Mayumi - Antes de mais nada, é importante recordarmos que esse período correspondeu ao começo da chamada transição política, foi um momento inicial que gerou uma certa confusão no território do poder, permitindo que algumas idéias defendidas por grupos mais comprometidos com as camadas populares fossem postas em prática. O PMDB assumira o governo estadual com um discurso que pregava a descentralização e a participação popular. Amparados nesse discurso, é que procuramos abrir uma brecha para realizar esse trabalho. Mas logo em seguida ele teve que ser abandonado, pois a nova administração não queria realmente ou não tinha força para sustentar sua proposta com todas as consequências.

Nossa proposta inicial foi a de priorizar, nos critérios de atendimento, aqueles pedidos que viessem de grupos organizados, em detrimento de pedidos particulares de prefeitos, deputados, empresários ou loteadores. Acreditávamos que essa era uma forma de desenvolver o potencial político das organizações coletivas. Evidentemente, nós não deixaríamos de fazer um estudo para comprovar se a área estava realmente entre as mais deficitárias, não iríamos atender um bairro ou outro apenas porque tinha uma organização mais forte. O fato é que esses grupos traziam freqüentemente uma queixa, quase sempre justificada, de que as escolas eram construídas em locais que não eram os mais adequados para as necessidades dos moradores da região. A inadequação dos terrenos tem causas complexas, que ultrapassam



Os princípios de distribuição e ocupação do solo urbano privilegiam interesses privados: Para equipamentos sociais sobram os piores terrenos, os fundos, os charcos, as pirambeiras.

os interesses escusos desse ou daquele loteador em particular, e que nos remetem ao próprio princípio da propriedade privada do solo urbano. Quando se dá prioridade à função econômica da propriedade, é evidente que para os equipamentos sociais vão ser relegados os piores terrenos, os fundos, os charcos, as pirambeiras. Essa forma de distribuição e ocupação do solo faz parte do próprio processo de reprodução do capital, mas mesmo para um Estado capitalista, o controle da qualidade dos terrenos para uso social poderia existir. Propusemos que os grupos populares participassem da escolha do terreno, entendendo que dessa forma poderiam pressionar o poder público a ter mais cautela na delimitação das áreas destinadas a equipamentos sociais. Pensamos também que poderíamos contar com o trabalho da própria população local para a realização e a administração da obra. Abrimos essa possibilidade para todas as comunidades que estavam solicitando a construção de uma escola e, prontamente, apresentaram-se dois grupos, um do Jardim Fortaleza, nos limites do município de Guarulhos, e outro do Bairro da Varginha, na Capela do Socorro, zona sul do município do São Paulo. Mais tarde, outras comunidades que souberam da experiência apresentaram-se, mas então a Secretaria já não permitiu que ela se generalizasse.

Marília - Não existe uma política de desapropriação de terrenos para fins públicos?

Mayumi - Existe, mas como o governo tem que pagar um preço de mercado pelos terrenos desapropriados, essa prática acaba sendo limitada porque é muito onerosa. Em nome da construção de um maior número de escolas, o Estado procura os terrenos que a prefeitura pode doar. A prefeitura tem terrenos que lhe são destinados para equipamentos sociais pelas empresas loteadoras, segundo as poucas exigências que constam das leis de loteamento. Esses problemas referentes à propriedade do solo urbano só podem ser alterados a nível de Constituição.

Vera - Como foi a experiência desses dois grupos de moradores que construíram sua própria escola?

Mayumi - O Jardim Fortaleza era um loteamento que tinha sido aberto recentemente, junto a uma pedreira, onde foram morar seus empregados e operários que trabalhavam na região. Como a maioria desses loteamentos de periferia, ele não contava com nenhum equipamento. As casas eram construídas num terreno cuja a vegetação tinha sido totalmente desbastada, cheio de erosões e sem água, sem esgoto, asfalto, luz ou telefone. Lutando para melhorar as condições do bairro, havia lá dois grupos relativamente organizados, um ligado à igreja e outro à Sociedade de Amigos do Bairro; tinham muitas diferenças entre si, mas acabaram se unindo para a construção da escola. O pedido já tinha sido feito pelos canais tradicionais, tinham procurado a delegacia de ensino e o prefeito de Guarulhos, sem obter resultados. Ficaram então sabendo que era a CONESP que construía as escolas, foram até lá e acabaram aceitando a proposta da nossa equipe.

Fomos até o bairro e constatamos que o terreno disponível para a escola era totalmente inadequado, por isso, fizemos uma primeira reunião com os moradores para discutir o problema. Eles entraram em contato com a prefeitura e com a imobiliária e, depois de muita negociação, conseguiram a troca do terreno. Conseguimos também que os recursos da CONESP fossem passados diretamente para que eles pudessem administrar a obra, o que também não foi fácil, porque, evidentemente, a prefeitura preferia receber ela própria os recursos para poder negociar com as empreiteiras. A equipe

passou, então, a fazer reuniões semanais no bairro, aos domingos pela manhã. Foi o grupo que escolheu o pessoal para trabalhar na obra, segundo os critérios que estipulou: priorizou-se quem morasse no Jardim Fortaleza, quem tivesse filhos em idade escolar e quem estivesse desempregado, mas exigiu-se a qualificação profissional para o serviço. Assim o grupo conseguiu tocar a obra e nossa equipe fez o acompanhamento, dando assessoria técnica nas questões de construção e também na parte burocrática das prestações de contas, o que era nossa obrigação enquanto trabalhadores do Estado.

Marília - O projeto era da CONESP?

Mayumi - Sim, tínhamos que seguir o projeto padrão, o prazo, etc. Isso nos limitou bastante. Sem dúvida, é necessário um projeto base, inclusive para estimar os custos, mas deveria haver mais flexibilidade na execução. No Jardim Fortaleza, pudemos discutir sobre a qualidade do material, eles chegaram a devolver lotes inteiros de madeira defeituosa, mas não fizeram modificações. Já no Bairro da Varginha, o grupo conseguiu fazer algumas alterações. Substituíram os tijolos de concreto por tijolos cerâmicos, muito mais apropriados para o nosso clima, fizeram o piso e o forro de madeira e incorporaram uma pequena sala para o atendimento de saúde. Lá é uma área de manancial, a ocupação não é muito densa e há muita vegetação. O terreno da escola era bom, tinha muitos eucaliptos que puderam ser utilizados. A comunidade participou de todo o processo intensamente, as reuniões de domingo chegavam a juntar 60 pessoas.

Marília - Por que essa proposta não teve continuidade?

Mayumi - Porque essa não era uma política da Secretaria, nem da nova administração que assumia o governo, apesar do discurso. Foi uma atividade um tanto voluntarista de um pequeno grupo de pessoas. A instituição resiste a um trabalho como esse, porque sua organização administrativa fragmenta o processo de trabalho, uma equipe faz o planejamento, outra o projeto, outra a licitação, outra a obra, outra o acompanhamento. Para assessorar o trabalho de uma comunidade, você precisa de uma equipe que faça a costura de todas essas etapas, o que é considerado desperdício. Isso sem falar na resistência dos políticos, que se consideram passados para trás porque a comunidade estabelece uma relação direta com o órgão público, ou na resistência dos empreiteiros que perderiam seu filão com a generalização dessa prática. Com a chamada transição, nós tivemos na administração apenas um conjunto de profissionais com uma orientação genérica de permitir a participação, "permitir" e não estimular as organizações que a população já tinha. Essa permissão é logo retirada à medida que a organização escapa do controle da cúpula ou começa a incomodar setores mais poderosos. O espaço para as esquerdas, para pessoas bem intencionadas e com propostas democráticas é muito limitado dentro do Estado, elas acabam sendo utilizadas por ele. É claro que lá de dentro você pode divulgar para a população informações importantes na luta política. Mas você acaba sendo usado também, exatamente por ter um posicionamento mais democrático, acaba por amenizar o conflito quando a administração tem que lidar com grupos populares mais combativos.

Vera - A nível local, quais foram os resultados da experiência? Como estão hoje a escola Pedreira Reagô, no Jardim Fortaleza e a escola do Bairro da Varginha?

Mayumi - Nós acompanhamos a construção até o fim e depois visitamos os locais algumas vezes. Pudemos constatar que, pelo menos até então, as

escolas estavam sendo mantidas com muito cuidado. As crianças e os pais lembravam com carinho de cada parte da construção. Mas depois que o prédio é apossado pela intuição escolar, a sua utilização pela comunidade fica muito dificultada. No Jardim Fortaleza, o pessoal usava o barracão da obra para fazer reuniões ou outras atividades como festas ou batizados. Tínhamos proposto também que os equipamentos da obra, como carrinho de mão, enxada, ou misturadora, ficassem à disposição da Sociedade de Amigos de Bairro ou para qualquer outra organização semelhante que necessitasse. Isso não seria nenhum privilégio especial, porque, se fosse uma empreiteira, ela receberia um recurso inicial para implantação da obra que é embutido em sua margem de lucro, já que ela não tem que comprar esse equipamento a cada obra. Mas a escola considerou que aquele era um patrimônio do Estado, do qual a população não poderia se utilizar. O responsável pela escola passava a ser o diretor, que tinha que prestar contas à delegacia, que tinha que pedir permissão ao órgão central. A comunidade precisa agora bater na porta para entrar, a escola não é mais dela, é do Estado. O final da obra no Jardim Fortaleza foi uma coisa maravilhosa, todas as pessoas se deram as mãos para marcar o ponto onde plantariam as árvores que cercariam a escola, as mudas tinham sido cultivadas nas casas deles durante todo o período da construção. Nem é preciso dizer que depois a escola considerou aquela cerca muito precária. Sem que ninguém fosse consultado, as mudinhas foram arrancadas para se construir um muro de concreto. Mas enquanto estávamos trabalhando, emprestamos muitos materiais que circularam pela comunidade, havia uma relação de confiança e nada sumiu. Essa escola já foi inclusive ampliada, mas pelos trâmites comuns, sem a participação da comunidade. Uma experiência desse tipo se perde à

Os critérios de atendimento do Estado precisam ser transparentes para que os movimentos sociais possam participar do planejamento e da negociação pela construção de uma escola neste ou naquele local.



medida que a escola não incentiva, não se esforça para ser diferente, apenas reforça o sentimento de impotência da população frente a situações de fato.

Vera - Para pequenas reformas ou obras de manutenção, o governo tinha adotado a política de repassar os recursos diretamente para as escolas. Isso era feito através de convênios entre a CONESP e as Associações de Pais e Mestres. Você considera adequada essa forma descentralizada de gerir os recursos?

Mayumi - Essa proposta é mais antiga, foi implantada durante o governo de Paulo Egídio Martins, e foi feita em nome de uma racionalização administrativa. Principalmente no caso de reformas, os recursos devem ser administrados pela própria escola, pois só quem está lá sabe de suas necessidades. Mesmo a aquisição de material deveria ser feita pela própria unidade escolar, pois se evitariam gastos inúteis. Muitas vezes as escolas recebem material que não precisam enquanto têm outros faltando. Quando se discute a questão dos repasses de verbas para instâncias locais, levanta-se muito o problema dos desvios; entretanto, a história brasileira tem mostrado que os desvios de verba "centralizados" são muito maiores. Esses problemas podem ser resolvidos se for feito um trabalho de divulgação das informações. Quando uma verba é repassada pelo Estado para uma prefeitura do interior ou para uma APM, é preciso informar a comunidade. Os pais dos alunos poderiam cobrar a aplicação do dinheiro para as prioridades da escola, e se, como sempre, ele for insuficiente, poderiam tomar a decisão política de exigir mais do governo ou de cobrar taxas dos alunos, se a comunidade assim achasse, etc.

Vera - Você levantou uma série de problemas que dificultam a implantação de uma rede física que sirva adequadamente às necessidades da população e contribua para garantir a qualidade da educação pública. Que tipo de política a Secretaria da Educação deveria assumir para enfrentar esses problemas?

Mayumi - Depois de toda minha experiência de trabalho na administração pública, eu estou muito certa de que de cima para baixo não se consegue coisa nenhuma. Toda iniciativa que parte de cima acaba sendo desviada pelo caminho no sentido de servir melhor ao sistema vigente. Quem é que pode alterar coisas como o princípio de propriedade do solo urbano, as leis de loteamento ou a margem de lucro das empreiteiras? Certamente não vou ser eu, nem você, nem meia dúzia de gatos pingados que estejam trabalhando na administração pública. As imobiliárias e as empreiteiras têm muito poder, são elas que financiam as campanhas dos candidatos que conseguem se eleger. Mudanças desse porte só acontecem se forem pressionadas por uma intensa mobilização popular, se os meios de comunicação denunciarem, se a população tiver consciência e meios para exigir, cobrar e controlar.

Marília - Existe uma tendência, inclusive em setores de esquerda, a considerar que esse trabalho junto aos movimentos sociais é sempre populista, sempre privilegia um interesse local em detrimento do interesse geral, de que só o Estado pode ser representante. Você concorda com essa perspectiva, de que é do planejamento racional do Estado que depende a democratização efetiva do atendimento escolar?

Mayumi - Eu diria inicialmente que o planejamento é sempre político e que as variáveis políticas não são sempre quantificáveis. Mas mesmo supondo que o critério de planejamento possa ser puramente numérico, eu afirmo que nenhum governo no Brasil obedeceu a esse critério. Eu passei por várias

administrações, no Município, no Estado e no Governo Federal, e sempre o que falou mais alto foi o apadrinhamento político. Isso faz parte das práticas ditas políticas nesse país, justamente porque não se tem uma sociedade civil organizada cobrando, não se tem divulgação de informações. Desse modo, é pura conversa afirmar que por causa da racionalidade do planejamento você não pode trabalhar a esse nível com os movimentos sociais. Não há dúvida de que é preciso ter critérios de planejamento, mas eles devem ser explicitados para a população. Você pode mostrar para um determinado grupo que chega reivindicando a construção da escola no seu bairro o seguinte: o Estado adotou um critério para o atendimento e, segundo esse critério o bairro vizinho tem prioridade. Ninguém é tão obtuso a ponto de não entender isso, mas o fato é que pretensos critérios numéricos escondem os critérios do apadrinhamento político. O Estado evidentemente não representa o interesse geral, mas vamos supor que ele tenha um quadro amplo das necessidades de um município, por exemplo. Esse quadro deveria ser mostrado para as comunidades, elas poderiam ser incluídas no planejamento, poderiam participar da negociação, da luta política para conseguir a escola numa área ou outra. Não é possível que a democracia só valha antes da eleição.

REDEFININDO A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA ESCOLA

Marília Pontes Sposito

A luta pelo direito à educação tem integrado grande parte das demandas daqueles que se organizam nos movimentos populares, sobretudo nas periferias dos centros urbanos, caracterizadas pela pobreza dos seus habitantes e pela ausência absoluta de equipamentos coletivos que ofereçam condições satisfatórias de vida.

Por outro lado, já é convicção bastante generalizada entre os envolvidos na luta pela escola a idéia de que não basta a expansão da rede pública de ensino. Além das vagas, torna-se preciso conquistar as condições de permanência dos alunos no sistema escolar, visto que a própria prática educacional tende a reforçar processos segregadores cuja origem se localiza no caráter desigual das relações sociais. Tais processos resultam na oferta de uma educação empobrecida ou na exclusão da população mais carente do sistema de instrução.

Dentre os caminhos para a democratização real do sistema educativo - entendida como acesso e possibilidade de apropriação do conhecimento, mediante a permanência no sistema de ensino - um deles tem sido apontado com muita frequência por vários educadores e forças progressistas: a participação popular no interior da unidade escolar.

No entanto, embora a necessidade dessa participação tenha se tornado uma afirmação corrente, quase um lugar comum, é preciso aprofundar a reflexão, pois a questão é bem mais complexa do que aparenta ser. O fracasso das tentativas de aproximação da população à escola e a experiência acumulada nesse sentido evidenciam que a natureza dos problemas envolvidos e a sua superação não se limitam à troca ou proposta de canais mais adequados de participação.

O APELO À PARTICIPAÇÃO
SOB ORIENTAÇÃO
CONSERVADORA

A presença da população na escola foi tolerada dentro de estritos limites, normalmente para colaborar com a manutenção dos prédios.



Edward Costa/Agência Estado

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que a presença dos pais, famílias e demais usuários no interior da escola não é novidade. Ela tem sido estimulada há muitas décadas no âmbito de várias concepções pedagógicas, abrindo orientações políticas extremamente conservadoras.

Essa presença foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 70, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres.

Nesse quadro, a presença dos pais adquiriu duas características básicas: de um lado, ela poderia ser fator importante de colaboração na atividade escolar; de outro, os familiares presentes no interior da escola poderiam estar mais facilmente submetidos à influência do trabalho pedagógico e, de certa forma, estar sendo educados por aqueles que são responsáveis pela educação de seus filhos.

Essas orientações comportam várias críticas, no entanto, algumas merecem ser assinaladas preliminarmente: a primeira, historicamente comprovada, diz respeito aos estreitos limites em que essa presença foi tolerada: os pais deveriam apenas colaborar na manutenção das condições materiais.

A segunda diz respeito aos pressupostos a partir dos quais essa aproximação foi defendida. A "neutralidade" da atividade pedagógica tem sido objeto de crítica e recusada há várias décadas diante de suas relações com as diferenças entre as classes sociais, suas dimensões políticas e ideológicas - a dominação cultural, a violência simbólica, o processo de produção e apropriação do conhecimento. Diante desses mecanismos nem sempre visíveis, a presença dos pais na escola foi desejada enquanto possibilidade de ampliação da ação educativa, em geral, pensada sob a lógica do controle, da disciplina, do adestramento da mão de obra e da formação do "cidadão" dentro dos estreitos limites da tutela e da subordinação social.

Enfim, com maior ou menor consistência, os projetos de aproximação da escola com os seus usuários estiveram sempre revestidos de mecanismos de controle social, sobretudo quando a atividade educativa passou a atingir classes e setores sociais cuja realidade cultural contrastava com os conteúdos e valores veiculados pelo sistema de ensino.

É interessante observar que as teses reformistas na área de educação no Brasil dos anos 30, que em grande parte defenderam essa abertura da escola, sempre estiveram voltadas para os sistemas de instrução elementar, a educação destinada "às massas". Para esses educadores reformistas, o ensino das elites, por sua natureza e função, não precisava estar necessariamente criando canais de difusão da ação educativa, já que havia uma providencial harmonia entre a natureza da prática pedagógica e os setores sociais que a ela tinham acesso. Somente a escola dos pobres precisou ser redefinida para ser aberta à população, uma vez que não eram desprezíveis o seu potencial disciplinador e sua capacidade de formação de mentalidades.

Embora o ideal da Escola Nova no Brasil já esteja distante, é preciso ressaltar que as propostas de aproximação da escola com a população que a ela tem acesso muito pouco se alteraram ao longo do tempo, embora aparecessem revestidas de um discurso mais modernizador como a idéia da "carência cultural", ou da necessidade de "melhorar o nível cultural" das famílias dos alunos. Essas intensões foram traduzidas, muitas vezes, em um conjunto de práticas assistenciais, sanitárias ou de caráter cívico extremamente harmoniosas com orientações autoritárias sobre a organização da sociedade.

Quando houve a ausência de um projeto definido para essa interação, predominou a concepção burocrática - mas não menos excludente - de criação de canais para aferir recursos que viabilizassem o funcionamento de uma rede de escolas abandonada pelo Poder Público.

Se a escola é um direito básico da classe trabalhadora, não é possível recusar, sob pena de uma aparente ingenuidade que apenas reforça o *status quo*, o fato de que a sua realização no interior desta sociedade vem acompanhada dos marcos em que se produzem as relações sociais: a desigualdade e a dominação, obscurecidas por um conjunto de idéias e práticas que tendem a reforçá-las.

Por essas razões, a luta pela realização desse direito é um processo que não se esgota em nenhum momento estabelecido *a priori*. Ao contrário, apesar das novas conquistas e de eventuais avanços, as desigualdades tendem a ser recriadas em outros níveis e em outras práticas que precisam ser desvendadas. Assim, a presença, no interior do sistema escolar, dos que são sistematicamente excluídos dos benefícios sociais e dos direitos políticos tem o sentido de formar um pólo efetivamente organizado e articulado em defesa dos seus interesses educacionais.

Assim, mais do que a defesa ou a condenação de canais que venham a ser consagrados para essa presença, é preciso examinar as concepções que têm proposto essa participação, explicitar os seus pressupostos e estabelecer sua crítica.

Na verdade, as idéias que alimentaram esses apelos à participação resultaram em projetos de dominação que reforçavam concepções de exclusão social, gestados burocraticamente e no interior de uma correlação de forças desfavorável aos setores progressistas da sociedade.

O CARÁTER PÚBLICO DA EDUCAÇÃO

Por essas razões, a defesa da efetiva presença popular no interior da unidade escolar exige a explicitação clara de outros pressupostos por parte daqueles que a defendem. É preciso separar o joio do trigo.

Não se trata neste breve artigo de apontar todas as implicações da defesa dessa presença e de esgotar as idéias que devem acompanhar a vontade política de democratizar a escola pública. Nossa intenção é apenas delimitar um ponto de partida para o redimensionamento desses parâmetros.

Um primeiro pressuposto dessa defesa, talvez o mais importante, reside na afirmação do caráter público da atividade educativa que é mantida pelo Estado. Apesar de ser gerida e mantida pelo aparato estatal, a escola brasileira não é necessariamente pública. Pelo contrário, é no sistema de ensino que encontramos com maior profundidade, pelo caráter clientelista da burocracia escolar, uma enraizada mentalidade privatista da coisa pública. A estrutura administrativa da escola, determinada e articulada em grande parte a partir das orientações do diretor, que dela toma "posse", a obtenção do consenso pelo servilismo ou pela troca de favores, a nomeação dos cargos de confiança nas instâncias intermediárias ou superiores apoiada em relações tacanhas de clientelismo político, a falta de autonomia para a elaboração e execução de projetos pedagógicos no âmbito da unidade escolar, enfim, esse conjunto de fatores acaba por transformar a educação mantida pelo Estado num grande terreno onde prevalecem interesses pessoais, formas tradicionais de dominação política e concepções privadas de uma atividade que deveria ser essencialmente pública.

Uma das expressões mais agudas dessas concepções está presente na falta de transparência das decisões administrativas e pedagógicas que se observa no dia-a-dia das escolas. Prevalece a recusa, evidente ou disfarçada, de tornar visíveis e públicas as atividades escolares e as idéias que as sustentam; não existe o hábito da discussão aberta e democrática, da "prestação de contas" aos usuários e demais interessados nos projetos educativos que orientam a ação das escolas.

Mais ainda, as concepções que sustentam o apelo à participação invocam abstratamente uma comunidade que, ao ser concretizada, é sempre restrita: a "comunidade" é apenas a parcela que frequenta a escola, em geral os mais mais afinados com as orientações prevalecentes na direção da unidade. O restante do bairro - por estranha coincidência, os mais pobres ou a população moradora das favelas - não constitui a comunidade, continuamente filtrada e reduzida.

Se a escola é pública, ela deve interagir com todas as forças sociais que estão presentes nos bairros, é a esse conjunto que ela deve prestar contas e estar aberta. Qualquer canal de participação que venha a ser criado não pode estar restrito apenas àqueles que provisoriamente estão no sistema de ensino. A educação como a saúde são questões públicas, que devem dizer respeito a todos, e não apenas àqueles que estão tendo, em determinado momento, acesso a elas. De antemão estaria sendo estabelecido um recorte excludente, já que o próprio sistema de ensino não consegue se estender de forma universal. Não é possível deixar de considerar que a exclusão da escola e a existência de uma trajetória escolar fragmentada, alongando-se na idade adulta, são processos sociais determinados estruturalmente, e não desvios ou situações conjunturais a serem superadas a curto prazo.

Por outro lado, a gestão e o controle democrático dos bens públicos, dentre eles a escola, exigem a adoção de procedimentos que assegurem de



Qualquer mecanismo de representação criado na escola não deve eliminar outras formas de participação, como reuniões amplas, assembléias e debates, nem excluir as diversas organizações populares.

forma mais substantiva a possibilidade da participação. Pequenas medidas de comunicação são vitais, pois a sua ausência tem favorecido a criação de filtros poderosos que minam os mecanismos de interação entre as camadas populares e as unidades escolares. Reuniões, pautas de temas a serem discutidos, bem como os seus resultados, exigem ampla divulgação, e com muita antecedência, para que os interessados possam ter tempo suficiente de preparar sua participação. O segredo e a surpresa têm constituído, ao longo do tempo, práticas eficazes para evitar a participação democrática.

Um outro pressuposto, decorrente do primeiro, incide sobre o caráter dessa participação. Mais do que "integração da escola com a família e a comunidade" é preciso entender essa presença como mecanismo de participação e de representação política. Implica, sobretudo, a possibilidade real de tomar decisões e, principalmente, a aceitação do conflito e da diversidade. A relação da escola com os seus usuários e com as demais forças sociais deve contemplar a possibilidade da divergência, a necessidade do debate para se chegar ao consenso enquanto produto da discussão democrática. Se, pelo contrário, essa relação se reduzir à harmonia e à adesão, que apenas exprimem a subserviência, resultará no fracasso, suficientemente verificado nas experiências cotidianas.

PARTICIPAÇÃO COMO REPRESENTAÇÃO POLÍTICA

A partir dessa concepção mais abrangente de participação política, é preciso ampliar ainda mais a presença popular no interior da escola. Qualquer mecanismo de representação que possa ser criado não deve eliminar outras formas de participação como reuniões amplas, assembléias e debates sobre as questões fundamentais da atividade pedagógica. Trata-se de reconhecer que não se deseja a colaboração em projetos definidos por um pequeno grupo mas, sobretudo, a democratização do poder e, conseqüentemente, das decisões. Essa repartição efetiva de poder permitirá que a atividade educativa consiga ser produto de um esforço coletivo, onde seus sujeitos - professores, alunos e demais grupos populares - têm a sua contribuição específica.

Finalmente, é preciso ressaltar que não pode haver uma real possibilidade de mudança da gestão escolar e da participação popular na escola, e, nes-

se sentido, de democratização da educação a que o trabalhador tem acesso, se não houver possibilidade de expressão autônoma e independente dos vários protagonistas da atividade educativa.

Sem uma efetiva descentralização administrativa, que permita a desconcentração de poder na burocracia e resulte na autonomia da unidade escolar, não será possível a formulação de projetos educativos mais coerentes e dotados de certa eficácia. Se permanece a mesma estrutura administrativa, a participação popular, bem como a gestão democrática da escola serão apenas uma farsa.

A livre organização estudantil no interior da escola e em outras instâncias, altera a qualidade da participação discente nos colegiados que vierem a ser criados. A reunião dos professores nas suas associações ou sindicatos em nível regional e local, se contemplar mais substantivamente as questões relativas à educação pública que transcendem o problema salarial, será certamente uma força fundamental no processo de ampliação da presença popular na escola.

Moradores dos bairros, associações locais, comunidades religiosas e sindicatos devem ser as forças a dar sustentação à essa participação popular na escola retirando o caráter individual dessa presença e transformando-a em representação coletiva.

Assim, se é importante a criação de canais no interior da unidade escolar para democratizar a educação pública destinada à classe trabalhadora, é ainda fora da escola que a luta maior deve ser travada. Qualquer possibilidade de uma presença popular mais efetiva na escola exige a sua organização independente fora dela, como sustentação e instância de aprofundamento da participação. Esse será um dos caminhos mais importantes para a superação da fragilidade que tem acompanhado a presença de alguns pais interessados no interior da escola e a condição de sua efetiva democratização. A criação de "Comissões de Educação" nos bairros ou em caráter regional, articuladas a Conselhos Populares dotados de autonomia frente ao Poder Público podem ser elementos importantes na ampliação do quadro de forças dos movimentos populares que lutam por educação.

Os canais que eventualmente forem propostos não devem estar restritos ao interior da unidade escolar, deve ser incentivada sua criação também em outros níveis. É preciso inovar nas formas de interação, pois tradicionalmente foi privilegiado o âmbito da unidade escolar. Pela falta de autonomia e por outras características assumidas pela atividade educacional nos últimos anos, a escola tem constituído, para os grupos populares, a instância que apresenta maior resistência a qualquer interação. Já faz parte da experiência coletiva dos que lutam por educação a convicção de que é mais fácil organizar uma caravana para a Secretaria de Educação e reivindicar uma série de medidas para os bairros do que marcar entrevista e ser recebido por um diretor de escola.

RUMO À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA

Se a luta pela democratização da escola pública envolve um processo complexo e exige a adesão de vários protagonistas, que se comprometam com os interesses da maioria da sociedade, não é possível deixar de considerar que a luta pela conquista do direito à escola ou de melhores condições de ensino, que têm como metas as construções escolares, é ainda fundamental e tem efetivamente mobilizado os grupos populares.

Essas tentativas de organização tendo em vista a expansão da rede de ensino não podem ser vistas como degraus inferiores da luta educacional.

As experiências relatadas neste caderno indicam o teor das dificuldades enfrentadas e sua relevância.

A qualidade da luta pelo acesso à educação pode ser cada vez mais diferenciada. O processo de organização popular que resulta na construção de uma escola, o interesse que desperta no conjunto dos moradores, envolvendo o abaixo-assinado, a busca de terrenos ociosos e a fiscalização das obras podem constituir uma primeira experiência de gestão coletiva de equipamentos públicos. Trata-se, assim, de assegurar a sua continuidade após o término da construção do novo prédio. De certa forma, pode ser mais fácil viabilizar esse processo que se inicia antes do nascimento de escola do que romper com práticas enraizadas há vários anos em unidades mais antigas, que já marcaram um padrão de isolamento de difícil alteração.

Por essas razões, os caminhos que poderão levar à democratização da educação pública são vários e devem ser considerados em sua diversidade. Mas é preciso reconhecer, preliminarmente, que o apelo a essa participação pode não encontrar ressonância nos grupos populares diante do fracasso das experiências anteriores. Os sentimentos mais comuns que prevalecem consistem na desconfiança, no receio, no isolamento e no ceticismo.

O desgaste das propostas gestadas no autoritarismo é evidente e elas não foram alteradas substantivamente nos primeiros anos da transição. Esse quadro não será alterado apenas com a mudança dos instrumentos ou das formas da participação. É preciso submeter à crítica as concepções vigentes, redefini-las e com isso ousar criar novas práticas e propostas.

É necessário, sobretudo, constituir um novo espaço público de participação que, não obstante envolva a unidade escolar, certamente a ultrapassa. Trata-se do processo de democratização da sociedade e de ruptura dos mecanismos de dominação política originados no âmbito do Estado, que têm integrado o conteúdo das principais lutas populares nas últimas décadas. Trata-se, assim, de formular um novo projeto que seja capaz de romper definitivamente com os pressupostos que orientaram as propostas anteriores.

NOTAS SOBRE A LEGISLAÇÃO

Elie Ghanem

O Estado brasileiro se empenha em normatizar detalhadamente tudo o que se refere à participação e à atividade associativa da população. A legislação desse assunto, no que diz respeito aos órgãos escolares, é extensa e árida. As leis atuais foram promulgadas durante a ditadura e, obviamente, não foram elaboradas a partir dos interesses e propostas populares. Não obstante, são normas que formalizam competências, direitos e deveres que muitas vezes não são cumpridos, dando margem a ações arbitrárias e ilegais de funcionários, professores ou autoridades do sistema de ensino.

Faremos a seguir algumas indicações de trechos da legislação vigente, embora ela esteja sujeita a alterações, visto que, após a promulgação da Constituição de 1988, muita coisa terá que ser modificada e adaptada aos novos preceitos constitucionais. A legislação estadual que apresentamos é referente a São Paulo e consta a título de exemplo, pois os demais estados apresentam formulações análogas. Ao final, reproduzimos as partes da nova Carta Constitucional em vigor que pensamos ter maior afinidade com o tema da participação popular e da educação. Eventualmente poderão servir àqueles que estão direta ou indiretamente interessados na questão.

Vários dispositivos constitucionais, entre os quais os relativos à educação, terão que ser regulamentados em leis complementares ou ordinárias. Enquanto não se elabora uma nova lei, prevalece a de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5692/71). Dela cabe fazer menção ao seguinte artigo, que institui a obrigatoriedade da organização de entidades do tipo da APM:

A LEI DE DIRETRIZES E BASES
DA EDUCAÇÃO NACIONAL
(5692/71)

Art. 62 - Cada sistema de ensino compreenderá, obrigatoriamente, além de serviços 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.

Parágrafo 1º - Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatorie-

dade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas 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, assim como da adjudicação de bolsas de estudo.

**O ESTATUTO PADRÃO DAS
ASSOCIAÇÕES DE PAIS E
MESTRES**

Mesmo com denominações diferentes (no Rio Grande do Sul, por exemplo, chamam-se Círculos de Pais e Mestres), entidades congêneres à APM existem obrigatoriamente nas escolas de todas as unidades da Federação e municípios. Tais entidades são regidas por um estatuto padrão, firmado por decreto do Poder Executivo de cada unidade administrativa. Transcrevemos abaixo alguns trechos do estatuto padrão das APMs das escolas estaduais de São Paulo. São as partes relativas aos objetivos, fontes de recursos, composição dos filiados e seus direitos e deveres. Em outros estados há estatutos semelhantes, que podem ser obtidos com os diretores das próprias escolas ou nos órgãos administrativos, como as delegacias de ensino.

*Decreto N° 12.983, de 15 de
dezembro de 1978.*

Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres das Escolas Estaduais de 1o. e 2o. grau de São Paulo.

Art. 2º - A APM, instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade.

Art. 3º - A APM, entidade com objetivos sociais e educativos, não terá caráter político, racial ou religioso e nem finalidades lucrativas.

Art. 4º - Para a consecução dos fins a que se referem os artigos anteriores, a Associação se propõe a:

I - colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola;

II - representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola;

III - mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, provendo condições que permitam:

a) melhoria do ensino;

b) o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, nas áreas sócio-econômica e de saúde;

c) a conservação e manutenção do prédio, do equipamento e das instalações;

d) a programação de atividades culturais e de lazer que envolvam a participação conjunta de pais, professores e alunos;

IV - colaborar na programação do uso do prédio da escola pela comunidade, inclusive nos períodos ociosos, ampliando-se o conceito de escola como "Casa de Ensino" para "Centro de Atividades Comunitárias";

V - favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando:

a) aos pais, informações relativas tanto aos objetivos educacionais, métodos e processos de ensino, quanto ao aproveitamento escolar de seus filhos;

b) aos professores, maior visão das condições ambientais dos alunos e de sua vida no lar.

Art. 5º - As atividades a serem desenvolvidas, para alcançar os objetivos especificados nos incisos do artigo anterior, deverão estar previstas em um Plano Anual de Trabalho elaborado pela Associação de Pais e Mestres e integrado no Plano Escolar.

Art. 6º - Os meios e recursos para atender os objetivos da APM, serão obtidos através de:

- contribuição dos sócios;
- convênios;
- subvenções diversas;
- doações;
- promoções diversas;
- outras fontes.

Art. 7º - A contribuição a que se refere o inciso 1 do artigo anterior será sempre facultativa.

Parágrafo 2º - No início de cada ano letivo e após haver encerrado o período de matrículas previsto no calendário escolar, serão fixadas a forma e a época para a campanha de arrecadação das contribuições dos sócios.

Art. 8º - A aplicação dos recursos financeiros constará do Plano Anual de Trabalho da APM.

Parágrafo Único - A assistência ao escolar será sempre o setor prioritário da aplicação de recursos, excluindo-se aqueles vinculados a convênios.

Art. 9º - ...

Parágrafo 1º - Serão sócios natos o Diretor da Escola, o Assistente de Diretor, os professores e demais integrantes dos núcleos de apoio técnico-pedagógico e administrativo da escola, os pais de alunos e os alunos maiores de 18 anos, desde que concordes.

Parágrafo 2º - Serão sócios admitidos os pais de ex-alunos, os ex-alunos maiores de 18 anos, os ex-professores e demais membros da comunidade, desde que concordes e aceitos conforme as normas estatutárias.

Art. 10 - Constituem direito dos sócios:

I - apresentar sugestões e oferecer colaboração aos dirigentes dos vários órgãos da APM;

II - receber informações sobre a orientação pedagógica da escola e o ensino ministrado aos estudantes;

III - participar das atividades culturais, sociais e esportivas e cívicas organizadas pela Associação;

IV - votar e ser votado nos termos do presente Estatuto;

V - solicitar, quando em Assembléia Geral, esclarecimentos a respeito da utilização dos recursos financeiros da APM;

VI - apresentar pessoas da comunidade para ampliação do quadro social.

Art. 11 - Constituem deveres dos sócios:

I - defender por atos e palavras, o bom nome da Escola e da APM;

II - conhecer o Estatuto da APM;
.....

V - concorrer para estreitar relações de amizade entre todos os associados e incentivar a participação comunitária na escola;
.....

VIII - zelar pela conservação e manutenção do prédio, da área, do terreno e equipamentos escolares;

IX - responsabilizar-se pelo uso do prédio, de suas dependências e equipamentos, quando encarregados diretos da execução de atividades programadas pela APM.

Embora as contribuições financeiras à APM sejam facultativas, a escassez de recursos que o Estado destina à manutenção das escolas causa a multiplicação de expedientes para extrair tais recursos da população. Diante disso, uma lei aprovada pela Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, a partir de projeto do Deputado Paulo Frateschi, proíbe aos estabelecimentos oficiais de ensino a cobrança de taxas e contribuições:

Art. 1.º - Aos estabelecimentos oficiais de ensino do Estado fica proibido:

I - cobrar taxa de matrícula;

II - exigir contribuição pecuniária para Merenda Escolar;

III - locar dependências do prédio no todo ou em parte;

IV - cobrar material destinado a provas e exames; 1a. via de documentos, para fins de transferência, de certificados ou diplomas de conclusão de cursos e de outros documentos relativos à vida escolar;

V - instituir o uso obrigatório de uniforme;

VI - vetado

VII - exigir qualquer outra forma de contribuição em dinheiro.

As normas relativas ao Conselho de Escola em São Paulo reúnem-se em um artigo do Estatuto do Magistério:

SOBRE O CONSELHO DE ESCOLA

Art. 95 - O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixados sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

Lei Complementar No. 444, de 27 de dezembro de 1985

Parágrafo 1º - A composição a que se refere o "caput" obedecerá à seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25% (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos.

Parágrafo 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo.

Parágrafo 3º - Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

Parágrafo 4º - Os representantes dos alunos terão sempre voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil.

Parágrafo 5º - São atribuições do Conselho de Escola:

I - Deliberar sobre:

- a) diretrizes e metas da unidade escolar;*
- b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;*
- c) projetos de atendimento psico-pedagógico e material ao aluno;*
- d) programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;*
- e) criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola;*
- f) prioridades para a aplicação de recursos da Escola e das instituições auxiliares;*
- g) indicação, a ser feita pelo respectivo Diretor de Escola, do Assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;*
- h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar;*

II - Elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a legislação pertinente;

III - Apreciar os relatórios anuais da escola, analisando o seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas;

Parágrafo 6º - Nenhum dos membros do Conselho de Escola poderá acumular votos, não sendo também permitidos os votos por procuração.

Parágrafo 7º - O Conselho de Escola deverá reunir-se, ordinariamente, 2 (duas) vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do Diretor da Escola ou por proposta de, no mínimo, 1/3 (um terço) de seus membros.

Parágrafo 8º - As deliberações do Conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta de seus membros.

O Regimento Comum é basicamente o mesmo para as escolas de segundo grau de todos os estados. As de primeiro grau possuem um semelhante. Ele admite adaptações, a serem feitas em cada unidade e aprovadas pelo Conselho de Escola, mas, normalmente, por falta de discussão mais ampla, ele é adotado na íntegra. Ressaltamos duas partes de grande importância: sobre a Direção e sobre os direitos e deveres do corpo docente. A Direção é composta pelo Diretor de Escola, pelo Assistente de Diretor e pelo Conselho de Escola. O Assistente funciona quase como um suplente do Diretor, na sua falta, ou como um executor de suas deliberações. No artigo 7º. encontram-se as atribuições do Diretor. Toda escola deve ter um Plano Escolar, que deveria ser cumprido ao longo do ano letivo. O Diretor deve organizar as atividades de planejamento e subsidiá-las com os dados necessários atualizados, exatos e sistematizados. Deve também prever os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros para atender às necessidades da escola a curto, médio e longo prazos. Deve ainda elaborar ou coordenar a elaboração do relatório anual da escola - que normalmente não é apresentado aos pais e alunos - assegurar o cumprimento da legislação em vigor, zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais e promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos.

De acordo com o mesmo artigo 7º. do Regimento, o Diretor deve assegurar a inspeção periódica dos bens patrimoniais, solicitar baixa dos inservíveis e colocar os excedentes à disposição dos órgãos superiores. Entretanto, muitas vezes carteiras e mesas quebradas se acumulam, ocupando o espaço de salas de aula, enquanto o material disponível é insuficiente.

O Diretor também deveria coordenar a elaboração de projetos de trabalho de interesse para a aprendizagem, não constantes das programações básicas. Esta atribuição é sistematicamente esquecida, as atividades propriamente educacionais ficam a critério exclusivo dos professores e o Diretor restringe-se às funções burocráticas do cargo, quando uma de suas obrigações mais importantes é criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo.

O Regimento ainda estabelece que o Diretor - além da obrigação de garantir a disciplina - deve promover a integração escola-família-comunidade:

- a) *proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo e assistencial, bem como de elementos da comunidade nas programações da escola;*
- b) *assegurando a participação da escola em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas da comunidade;*
- c) *proporcionando condições para a integração família-escola.*

Quanto aos direitos e deveres dos alunos, há uma relação desproporcional. São sete direitos para doze deveres. Pelo Artigo 62 do Regimento, são direitos do aluno:

I - ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de suas potencialidades na perspectiva social e individual;

II - ter assegurado o respeito aos direitos da pessoa humana e suas liberdades fundamentais; (entre as quais se encontram as de reunião, organização, expressão e manifestação, freqüentemente desrespeitadas)

III - ter asseguradas as condições ótimas de aprendizagem, devendo ser-lhe propiciada ampla assistência por parte do professor e acesso aos recursos materiais e didáticos da Escola;

IV - recorrer aos resultados das avaliações de seu desempenho;

V - reunir-se a seus colegas para organização de agremiações e campanhas de cunho educativo, nas condições estabelecidas e aprovadas pelo Diretor da Escola; (ver adiante Lei 7.398/85)

VI - receber atendimento adequado por parte dos serviços assistenciais, quando carente de recursos;

VII - formular petições ou representar sobre assuntos pertinentes à vida escolar.

Os deveres do aluno, firmados no artigo 63 do Regimento, são:

I - contribuir, em sua esfera de atuação, para o prestígio da Escola; (o que implica, entre outras coisas, denunciar e lutar para resolver problemas que estejam prejudicando o bom funcionamento do estabelecimento)

II - comparecer pontualmente, e de forma participante, às atividades que lhe forem afetas;

III - obedecer às normas estabelecidas pelo código disciplinar da Escola; (este código é feito em geral pelo Diretor da Escola, sem a participação dos demais interessados) e às determinações superiores;

IV - ter adequado comportamento social, tratando servidores da escola e colegas com civilidade e respeito;

V - portar identificação escolar expedida pela Escola, apresentando-a quando lhe for exigida;

VI - cooperar para a boa conservação dos móveis do estabelecimento, equipamentos e material escolar concorrendo também para a manutenção das boas condições de asseio do edifício e de suas dependências;

VII - não portar material que represente perigo para a saúde, segurança e integridade física e moral sua ou de outrem;

VIII - observar rigorosa probidade na execução de quaisquer provas ou trabalhos escolares;

IX - submeter à aprovação dos superiores a realização de atividades de iniciativa pessoal ou de grupos, no âmbito da Escola;

X - não participar de movimentos de indisciplina coletiva;

XI - comportar-se de modo a fortalecer o espírito patriótico e a responsabilidade democrática;

XII - observar as normas de prevenção de acidentes, utilizando, quando for o caso, os equipamentos de segurança previstos.

SOBRE OS GRÊMIOS ESTUDANTIS

A liberdade de organizar grêmios estudantis está amparada pela Lei N.º 7.398, de 4 de novembro de 1985, que diz o seguinte:

Art. 1.º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1.º e 2.º graus fica assegurada a organização de Grêmios Estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

Parágrafo 2.º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus Estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

Parágrafo 3.º - A aprovação dos Estatutos e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante, observando-se, no que couber, as normas da legislação eleitoral.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Muito da legislação educacional pode ser alterado com a nova Constituição, seja nas constituições estaduais que ainda estão em elaboração, seja com a aprovação de uma nova lei federal de diretrizes e bases da educação. De qualquer forma, os parâmetros fundamentais para eventuais modificações estão na atual Constituição. Alguns direitos essenciais estão presentes no Capítulo I (Dos direitos e deveres individuais e coletivos, artigo 5.º) e no Capítulo III (Da educação, da cultura e do desporto, artigos 206 e 208) e devem ser observados quanto à questão da participação na escola pública. Estes são os trechos que julgamos básicos:

Artigo 5.º:

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas, independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas, por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém será compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial e extrajudicialmente;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão presta-

das no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade ou do Estado;

.....

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

.....

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

.....

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

.....

VI - gestão democrática do ensino público na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

.....

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

.....

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

.....

VI - oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Parágrafo 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Parágrafo 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Imprimiu
CENTRAIS IMPRESSORAS
BRASILEIRAS LTDA.
Av. Vila Ema, 722
Tel.: 273-8422 - CEP 03156
São Paulo - SP

CADERNOS DO CEDI

Números já publicados

- * 1. Pastoral Popular (notas para um debate) e Educação Popular. 1979, 32 p.
- * 2. Educação Popular (algumas reflexões em torno da questão do poder) e Saúde Comunitária (notas sobre a experiência de um programa de saúde comunitária). 1979, 28 p.
- * 3. O meio grito (estudo sobre condições e direitos associados ao problema da saúde). 1980, 56 p.
- * 4. Por uma Igreja solidária com os pobres. 1980, 34 p.
- * 5. Missões evangélicas com índios e lavradores (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico). 1980, 24 p.
- * 6. A questão política da aprendizagem profissional e Educação Popular e Poder. 1980, 38 p.
- * 7. Um pé de cana não é nada, juntando é um canavial... . 1981, 36 p.
- 8. Igrejas, desenvolvimento e participação popular (consulta latinoamericana sobre a "Participação das Igrejas em Programas e Projetos de Desenvolvimento"). 1981, 88 p.
- 9. "Deixai vir a mim os pequeninos" (seminário ecumênico sobre os problemas dos menores carentes e marginalizados e a participação das Igrejas na sua solução). 1982, 56 p.
- * 10. Roças comunitárias & outras experiências de coletivização no campo. 1982, 68 p.
- * 11. Peões e garimpeiros (terra e trabalho no Araguaia). 1983, 60 p.
- 12. Jesus Cristo, a vida no mundo [Sexta Assembléia do Conselho Mundial de Igrejas, Vancouver-1983]. 1984, 172 p.
- 13. Alfabetização e primeiras contas (experiência na elaboração de material didático para adultos). 1984, 60 p.
- 14. Canavieiros em greve (campanhas salariais e sindicalismo). 1985, 106 p.
- 15. O caminho da escola (luta popular pela escola pública). 1986, 60 p.
- 16. Periferia: desafio à unidade [experiência da pastoral ecumênica da periferia, Rio Grande do Sul]. 1987, 111 p.
- 17. Unidade e prática da fé (Pastoral Ecumênica da Terra em Xerém). 1987, 100 p.
- 18. Onze de Abril: o dia da audácia (a ocupação do conjunto residencial Onze de Abril, pelos trabalhadores sem teto, em Alvorada-RS). 1987, 78 p.

* n.º esgotado



