

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA VISÃO DO CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA

Marília Pinto de CARVALHO (*)

RESUMO: *Este artigo analisa o material publicado no Jornal do Professor, órgão do Centro do Professorado Paulista, entre 1982 e 1988, a respeito da democratização da gestão da escola pública, especialmente através do Conselho de Escola Deliberativo, utilizando o conceito de representação, proposto por Lefebvre (1983).*

PALAVRAS-CHAVE: *Escola Pública. Gestão. Democratização. Lefebvre. Representação.*

INTRODUÇÃO

Em 1985, foi regulamentada a existência em todas as escolas da rede estadual de São Paulo de um Conselho de Escola Deliberativo, composto por professores, funcionários, alunos, pais e direção da escola. Organismos semelhantes, com maior ou menor poder de decisão têm sido propostos em diversos estados e municípios, ao lado de eleições para diretores de escola.

No entanto, em geral, estes Conselhos pouco têm significado em termos de uma real democracia na gestão das escolas. As eleições para seus membros são organizadas de maneiras pouco democráticas; seu funcionamento fica restrito a questões de pequena importância, quando não reproduzem integralmente o funcionamento arrecadador das Associações de Pais e Mestres; a participação é reduzida e os diretores mantêm seu estilo centralizado de administração.

Diante disso, alguns trabalhos começaram a questionar as concepções de participação que têm orientado essas propostas: "mais do que a defesa ou a condenação de canais que venham a ser consagrados

(*) Professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

para essa presença, é preciso examinar as concepções que têm proposto essa participação, explicitar os seus pressupostos e estabelecer sua crítica." (Spósito, 1989:63). Partindo freqüentemente de visões conservadoras e elitistas, de preconceitos a respeito da chamada comunidade e desconhecendo em grande parte a realidade vivida pelas famílias dos alunos, as iniciativas de participação no âmbito das escolas dificilmente vão além do cumprimento burocrático da legislação.

Foi com esta mesma preocupação que me debrucei sobre o jornal de uma das entidades representativas dos professores em São Paulo, o *Jornal do Professor*, órgão do Centro do Professorado Paulista. Analisando os artigos ali publicados sobre a relação entre escolas e usuários e as posições da entidade no debate sobre a implantação dos Conselhos de Escola Deliberativos, nos anos imediatamente anteriores e posteriores à aprovação da lei a respeito, procurei captar as concepções que estruturavam seus posicionamentos, suas idéias e pressupostos a respeito da escola, da comunidade, da participação e da gestão escolar. Em geral conservadoras, essas concepções parecem bastante próximas ao senso comum difundido entre os educadores da rede pública. E a oportunidade de analisá-las em conjunto, expressas em material escrito ao longo de vários anos, mostrou-se rica para compreender as dificuldades que vem encontrando a participação popular no interior das escolas.

O CENTRO DO PROFESSORADO PAULISTA E SEU JORNAL

O Centro do Professorado Paulista (CPP), fundado em 1930, foi a mais importante associação de trabalhadores do ensino do Estado de São Paulo até o início dos anos 80. Segundo Ernestina Costa e outros (1982), possuía o maior número de associados - seu jornal, por exemplo, tinha em 1979, uma tiragem de 80 mil exemplares; era a entidade mais atuante, com reuniões regulares de diretoria e de conselho; e possuía um grande patrimônio, que incluía diversos bens imóveis.

A partir de 1979, com a eleição de uma diretoria ligada ao chamado Novo Sindicalismo na Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (Apeoesp, hoje Sindicato dos Professores do Ensino Público), o CPP passou a dividir importância e influência com esta outra entidade. A nova diretoria da Apeoesp imprimiu à categoria uma dinâmica de mobilizações e um padrão de relacionamento com o Estado marcado pelo enfrentamento. Mesmo assim, o CPP tem mantido uma larga base de influência na categoria: em 1989, seu jornal mantinha uma tiragem de 85 mil exemplares e a diretoria informava possuir mais

de cem mil associados, num total de cerca de 200 mil professores da rede estadual de ensino. É difícil avaliar o peso dessa influência e os setores em que ela se concentra, mas alguns aspectos são consenso entre diretores tanto do CPP quanto da Apeoesp. O CPP tem grande penetração no interior do Estado desde a sua fundação e tem maior aceitação junto às professoras primárias (de 1ª a 4ª séries), aos diretores de escolas e aos professores mais antigos.

A atuação do CPP ainda hoje mantém os traços apontados por Costa e outros em 1982: a forte marca de personalismo em torno à figura de seu presidente, já histórico, Sólon Borges dos Reis; o caráter mutualista de sua organização, que o coloca fundamentalmente como um patrimônio a serviço de seus associados, aos quais presta assistência jurídica, médica e odontológica, serviços de turismo, lazer e de apoio técnico no encaminhamento de expedientes junto a repartições da Secretaria da Educação; a manutenção de estreitas relações com a administração do ensino, através da nomeação de elementos dos seus quadros dirigentes para diversos cargos de decisão; e a preferência pelas vias institucionais para o encaminhamento de reivindicações, apesar da presença da entidade em greves a partir de 1984.

Foram consultadas todas as edições do Jornal do Professor (JP) entre 1982 e 1988, e levantados os artigos que tratassem diretamente da questão da democratização da gestão da escola e das chamadas relações entre escola e comunidade. Ao longo destes anos, a periodicidade do jornal variou entre mensal e bimestral, sempre com oito páginas tamanho standard. É visível uma mudança de orientação editorial a partir do final de 1983. Em 1982 e 83, o jornal estampava manchetes bastante agressivas contra o governo Maluf, enfatizava reivindicações salariais e funcionais e a maioria das charges ironizava governantes. A partir de 1983, coincidindo com o início do governo Montoro, o tom reivindicativo diminui gradativamente e as charges se voltam cada vez mais contra setores da própria categoria - qualificados de "esquerdinhas" - e suas propostas.

Outras das características gerais da atuação da entidade aparecem em seu jornal: a presença marcante de artigos de e sobre professores antigos e/ou aposentados, a defesa dos pontos de vista e dos interesses dos diretores de escola, a prestação de serviços, a promoção pessoal do presidente do CPP, o comentário ou mesmo divulgação na íntegra de leis, portarias, normas e decretos, o pequeno número de articulistas que se repetem ao longo dos anos. A título de exemplo, algumas das seções fixas ou muito frequentes: lista de professores aposentados;

galeria de patronos de escolas, com comentários biográficos; convênios turísticos e de saúde; falecimentos, orações, poemas de professoras; concurso "O Professor do Ano"; convites para comemorações dos 25 ou 50 anos de formatura de turmas.

Em meio a tudo isso, o tema da democratização da escola aparece através da discussão da violência contra a escola, do papel do diretor e através da legislação, fundamentalmente a discussão do artigo 95 do Estatuto do Magistério Público de São Paulo (Lei Complementar 444/85), que organiza o atual Conselho de Escola Deliberativo. É significativo que a seção onde mais se fala do Conselho e das relações entre pais, alunos, diretores e professores seja a página de charges e piadas, conforme alguns exemplos em anexo.

A SUSTENTÁVEL LEVEZA DAS REPRESENTAÇÕES

A concepção de escola e de participação popular não se alterou ao longo do tempo estudado, no discurso que o CPP veiculou em seu jornal, embora haja ênfase em temas diferentes: de início, o centro é a violência contra as escolas e, a partir de 1984, o debate sobre os Conselhos vai ganhando terreno. Esse debate é colocado na ordem do dia por outras entidades e forças políticas (basicamente a Apeoesp) e o posicionamento do JP ⁽¹⁾ é defensivo, em resposta ao que considera como ataque aos diretores. Nesse embate, sua posição é constante: em 1984, por exemplo, é apresentada uma previsão de que o Conselho Deliberativo não iria funcionar e acabaria tentando devolver aos diretores suas antigas atribuições. Em 1987, o mesmo autor anuncia que sua previsão fora confirmada e o conselho era um fracasso. Será essa constância um indicador da validade dessas concepções e previsões? Ou será esse um discurso falso, a-histórico, que se confirma permanentemente dentro de sua própria lógica?

Em vez de discuti-lo como falso ou verdadeiro, pareceu-me mais rico, recorrendo a Henri Lefebvre (1983), tratá-lo como um discurso que contém, ao mesmo tempo, a presença do objeto de que trata e sua ausência, na medida em que o representa através de deslocamentos, substituições, polaridades, metáforas, etc. Isto é, tratá-lo como representa-

(1) Daqui em diante, abreviaremos **Jornal do Professor** como JP e, nas citações de artigos, colocaremos a sigla, seguida do número da edição, página e data.

ção, ou como um conjunto de representações mais ou menos articuladas. Desta forma, não se trata de discuti-lo como falso ou verdadeiro, mas como um discurso onde o real - neste caso, as relações entre escola e usuários - está presente, embora deslocado, metaforizado, polarizado, fixado.

Isto permitiu compreender a força e a permanência desse discurso mais claramente do que se estivesse interpretando-o apenas como falsa consciência. As representações, para Lefebvre, objetivam-se socialmente nas ações dos sujeitos, estruturam relações sociais e assim, deixam de ser meras abstrações. Daí decorre seu poder: à medida em que nomeiam, interpretam e dão sentido às ações - no nosso caso, ações dentro e em torno às escolas - as representações se confirmam nessas mesmas relações sociais e ações, num círculo vicioso. Embora desprovidas do peso e da concretude do real, as representações se sustentam e permanecem. Aqui procurei romper este círculo ainda no âmbito dos discursos, dada a natureza do material investigado, mas procurei tomar ao menos como referência genérica as condições de existência de seus autores, o centro de elaboração da fala e as práticas a ela ligadas no interior das escolas públicas.

OS MUROS DA ESCOLA

O muro é uma peça fundamental na representação de escola que o JP veicula. Ele separa dois mundos opostos e irreconciliáveis. Dentro reside a ordem, identificada com a lei, a racionalidade, o bem. Para além do muro é o caos, a violência, o vandalismo, a irracionalidade, o mal.

A escola é um local sagrado, onde o professor executa seu "nobre trabalho" (JP 197:8, nov.1983). Não é "um lugar como outro qualquer, que se pode freqüentar à vontade. Até de bermudas, tanga, de peito nu, como bem aprouver." (JP 197:4, nov. 1983). À escola estão associadas cerimônias solenes, como a posse de um Conselho de Escola mostrada em foto e nota de 1986, em estilo de coluna social. (JP 215:7, abr. 1986). Enfim, "escola é um lugar de estudo, de serenidade, de seriedade." (JP 197:8, nov. 1983).

Embora mais de um artigo se intitule "Violência nas escolas", o ato violento é atributo do mundo irracional de fora da escola. Não se exerce dentro dela, mas contra ela. Comentando denúncias de agressões de professores contra alunos publicadas na imprensa, que estabe-

lectam relações entre violência na relação professor/aluno e evasão, Milton de Oliveira afirma: "Realmente, a 'violência' na relação entre o professor e o aluno não é tema de interesse de pedagogos e pesquisadores da área de educação, porque simplesmente ela quase não existe (...) Podemos afirmar, categoricamente, que evasão e repetência não resultam de violência." (JP 214:8, mar.1986).⁽²⁾

Caos, violência, vandalismo, tráfico de drogas e crimes caracterizam o mundo de fora das escolas. Para além do muro reinam a desordem e a irracionalidade: "Marginais invadem as dependências escolares ou se postam em suas imediações para, impunemente, agredir, desafiar, perturbar, estuprar, assaltar, danificar, ferir, assassinar, aterrorizar." (JP 197:8, nov. 1983) Essa seqüência de verbos parece mais significativa que qualquer adjetivo para qualificar o mundo de fora da escola. É interessante anotar que a ênfase nestes temas acompanhava uma campanha do JP contra a política de direitos humanos então defendida pelo governo Montoro na atuação da polícia e no sistema carcerário. O mesmo artigo, por exemplo, afirma: "A inércia policial, sufocada (sic) pelo conceito falso de defesa dos direitos humanos (dos desumanos criminosos?) parece que vai tendo fim. (...) A solução é baixar o cacete nos vagabundos, é armar e prestigiar a Polícia." (JP 197:8, nov.1983).

Há uma parte da população, portanto, que deve permanecer fora da escola, do lado de lá do muro, uma parte da população que é caso de polícia. Há uma ameaça constante de fora para dentro: o professorado "não pode mais ser esbofetado nas escolas, ameaçado, insultado. Nunca mais sentir o desgosto e a humilhação de ver sua escola arreben-tada, invadida, conspurcada por arrogantes e truculentos criminosos comuns." (JP 197:8, nov. 1983). Por isto, é preciso cercar, controlar entradas, exigir uniformes: "Nos corredores, pátios e salas de aula, misturados aos verdadeiros alunos, teremos o livre trânsito dos marginais, entre os quais os traficantes de drogas. Não é essa a abertura de que a escola precisa. O uniforme sempre inibia e dificultava o acesso desses indesejáveis." (JP 197:4, nov. 1983)

Mas há outra parcela. Há o "proletário que sai cedo e volta tarde do seu trabalho mal-remunerado ou das andanças em busca de emprego", "o estudante cansado depois de um dia de batente" (JP 197:8, nov. 1983); o pai pertencente a "numerosas comissões de pais e mestres" que

(2) Vale à pena comparar essa fala tão categórica com alguns estudos sobre o cotidiano das salas de aula, especialmente o trabalho de Maria Helena Souza Patto (1990).

"já se deslocaram de seus bairros longínquos até a Secretaria da Segurança e o Palácio do Governo" (JP 197:3, nov.1983). Começa a definir-se quem faz parte da "comunidade escolar", quem pode e deve freqüentar o mundo da ordem e da seriedade contido pelos muros da escola.

Porém, mesmo entre as famílias dos alunos, que por pressuposto fariam parte desta "comunidade", há aqueles que nunca aparecem e não são mesmo muito bem vindos: "Pai de aluno atrasado foge da escola como o diabo da cruz. Tem horror que lhe digam que o filho é indisciplinado, faltoso e burro. Isso ele está cansado de saber..." (JP 202:8, set.1984). Assim, logo atrás dos "marginais, vagabundos e criminosos comuns" alinham-se os pais de alunos "indisciplinados, faltosos e burros": do lado de fora da ordem, da razão, do muro. Do lado de fora da escola, da qual estes alunos, mais cedo ou mais tarde, serão excluídos. Salta aos olhos a fronteira social deste grupo dos que não cabem na escola, composto pelos extratos mais pauperizados e marginalizados da população.

Neste caso, é visível como as representações tornam-se socialmente concretas. Um levantamento estatístico provavelmente confirmaria que freqüentam menos as reuniões nas escolas as famílias de alunos considerados indisciplinados ou que recebem conceitos baixos e são freqüentemente reprovados. O JP tem razão: eles não querem ir à escola ouvir o que já sabem - que seus filhos são considerados burros e eles próprios irresponsáveis. Estruturadas a partir destas representações, que associam pobreza e etnia negra com marginalidade e mau desempenho escolar, as relações entre a escola e estas famílias acabam por confirmar as mesmas representações: os pais são irresponsáveis porque não vão à escola ouvir que são irresponsáveis, os filhos são burros porque são reprovados e são reprovados porque são burros.

A COMUNIDADE COMO METÁFORA

Falando da metáfora como uma das características das representações, Lefebvre a associa com o desconhecimento: "Nas proximidades deste limite, a forma estala por excesso de conteúdo; afetivo mais que intelectual, o conteúdo cai no informe." (1983:89). Parece ser este o caso da "comunidade escolar", como é usada no discurso do CPP. A palavra traz consigo um conteúdo afetivo, de vizinhança e acordo: uma "comunidade" é composta por iguais, que colaboram entre si. Serve para designar vários conteúdos diferentes: todos que trabalham na

escola, mais os alunos e suas famílias; apenas os alunos e seus pais; apenas os pais e mães; e ainda apenas os pais cordatos e colaboradores, excluídos os "marginais e vagabundos" e os "pais de alunos burros". Às vezes se refere também ao conjunto de moradores vizinhos à escola e mesmo a suas entidades e movimentos organizados, embora somente os pais de alunos estejam autorizados a "participar da escola".

Evidentemente, estes vários conjuntos incluem, em todos os casos, grupos com características econômicas, sociais e ideológicas diferenciadas e não formam, a priori, conjuntos de iguais, nem de colaboradores unidos. ⁽³⁾

Assim, quando fala dessas populações através da metáfora "comunidade escolar", o JP (mas não apenas ele) perpetua uma dissimulação dos conflitos entre estes diversos grupos, apelando para o conteúdo afetivo do termo. E dissimula também o tratamento diferenciado que propõe aos diversos setores da população - pais bons e alunos bons X marginais e burros. Esta exclusão fica camuflada por detrás das idéias de unidade e igualdade associadas à idéia de comunidade. Desta forma, a metáfora mantém o desconhecimento a respeito de quem são e como vivem os alunos, suas famílias e os moradores próximos à escola. Eles são apenas "a comunidade", abstrata, pré-concebida e indiferenciada. É isto que permite generalizações sobre o comportamento da "comunidade" para toda e qualquer escola: "Tenho experiência com comunidade (...) No começo a freqüência é boa. Depois os pais se cansam de uma reunião em cima da outra." (JP 202:8, set. 1984).

As representações, no entanto, "oscilam entre a maneira em que está feita esta sociedade (que as produziu) e a maneira em que ela se vê; entre a maneira em que se dirige e a sua maneira de liberar-se da pressão política; sua maneira de justificar-se para proteger-se e sua maneira de sonhar-se". (Lefebvre, 1983:92). O JP mostra como a representação de comunidade escolar serve para manter e justificar a exclusão e o isolamento entre escola e população, através do desconhecimento e da dissimulação. Talvez, na prática de diretores e professores, seja possível observar se esta representação pode também ser uma maneira de sonhar com a igualdade e a união e orientar a construção de um grupo coeso em torno da escola e seus objetivos.

(3) Veja-se, a este respeito, a discussão sobre o conceito de comunidade desenvolvida por Arellano e colaboradores (1990).

OUTROS MUROS

Quando fala em "abertura da escola", é antes de mais nada à abertura do espaço físico que o JP está se referindo: "Disseram que era preciso abrir as escolas para a comunidade (sendo que nunca estiveram fechadas) e ninguém frequenta a escola, a não ser os mesmos alunos de sempre, para jogar bola, nos finais de semana." (JP 202:8, set.1984)

Assim há, de início, uma questão em torno ao muro real e à abertura do espaço da escola. Há, porém, outras barreiras dentro da própria escola. Há muitas coisas que não cabem ou não são compatíveis com a escola solene e ordenada de que nos fala o JP: "Escola não é clube. Não é lugar de lazer de vadios. Não é motel. Não é palanque de comício para ideologias." (JP 197:8, nov.1983). Prazer, lazer, sexualidade e política devem ser deixados do lado de fora. Constrói-se mais uma série de polaridades, onde saber se opõe a ideologia, estudo se opõe a lazer, seriedade a prazer. O presidente da entidade, Sólton Borges dos Reis, em discurso reproduzido pelo jornal, afirmava que "debate é diferente de blá-blá-blá e comício nas escolas; descentralização é diferente de balbúrdia; participação é diferente de politização, doutrinação e lavagem cerebral." (JP 194:3, ago. 1983). Mas os comícios, a balbúrdia e a politização entram nas escolas apesar dos muros, dos portões e dos uniformes. Há, portanto, que criar outros muros, outras formas de isolamento. Basicamente, eles se compõem, na visão do JP, da hierarquia escolar, da concepção de participação que se implementa e da organização legalista da escola. As propostas defendidas pelo JP com relação à organização interna da escola são sempre coerentes, no sentido da criação e manutenção destes "outros muros".

O papel do diretor de escola como autoridade, por exemplo, é fundamental nessa concepção. Ele é geralmente referido nos textos como "o Diretor", sempre representado por uma figura masculina, embora em 1989, 76% das escolas estaduais do Estado de São Paulo fossem dirigidas por mulheres. ⁽⁴⁾ A equivalência da representação do masculino com idéias de poder e autoridade vem em auxílio da construção de uma representação da pessoa que dirige a escola. Nas charges e diálogos, todos se dirigem a ele com uma certa deferência ("Sr. Diretor"), correspondente à letra malúscula com que é grafado seu cargo. Para o JP, o Estado "paga o diretor para bem comandar" (JP 202:8, set.1984) e

(4) Dados fornecidos pelo Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Estadual da Educação.

"O autoritarismo deve ser combatido dentro e fora da escola, mas a autoridade do Diretor é essencial ao funcionamento regular de qualquer escola." (JP 199:7, mar. 1984)

Com relação aos cargos em Delegacias de Ensino e demais repartições da Secretaria da Educação, o JP reclama que "a carreira do magistério está morrendo": "O professor que pretende fazer carreira, subir de posto, não tem podido contar com seus próprios méritos e esforços. Precisa requestar políticos, contar com o favoritismo dos chefes, dos diretores de escola. A hierarquia, mais e mais, é subvertida e com ela se desvaloriza todo o professorado." (JP 199:4, mar. 1984) É necessário lembrar que, desde o início da década de 80, uma das reivindicações da Apeoesp quanto à democratização da gestão do sistema de ensino era a eleição de diretores de escola e delegados de ensino.

Ao contrário, o JP defendeu, ao longo de todos os anos pesquisados, a realização de concursos como "única forma democrática" de preenchimento dos cargos de diretor, assistente de direção, delegado de ensino e diretor de Divisão Regional de Ensino. Só o concurso garantiria chances iguais a todos porque "não distingue cor política, religião, ideologia, beleza, simpatia, bajulação. Vê apenas competência, preparo, títulos." (JP 199:4, mar. 1984). Só os aprovados em concurso terão "segurança no cargo" pois, "não devendo nada a ninguém, terão efetivamente imparcialidade, sobranceria, independência, inclusive para protestar em defesa da classe." (idem)

Aqui já se vê a formação de nova série de polaridades: hierarquia, competência, preparo, títulos, independência, imparcialidade, segurança e concurso; em oposição a ideologia, política, bajulação, favores, subversão da hierarquia e eleições. Somente os primeiros devem estar presentes nas escolas e, para excluir a segunda série, é necessário combater as eleições. Assim como o uniforme escolar serviria para separar os "verdadeiros alunos" dos "marginais", o concurso separaria os integrantes do magistério competentes dos politíqueiros.

Dessa forma, aquilo que para outros setores do magistério aparecia como luta pela democratização da escola - as propostas de eleições para diretores e delegados de ensino, a criação de conselhos e colegiados com poder deliberativo nas escolas - aparecia para o CPP como "campanha de desmoralização do diretor de escola": "A campanha que vem sendo desenvolvida em todo o território nacional contra os diretores de escola baseia-se premeditadamente na confusão maliciosa entre autoridade e autoritarismo (...) No momento, os diretores vêem-se pressionados por todos os lados, de dentro e de fora da escola. Sua liberda-

de de ação vem sendo contestada, a cooperação das APM's embaraçada, enquanto o Estado não dá às escolas os mínimos recursos nem o pessoal de apoio necessário."(JP 199:7, mar.1984)

Aqui aparece também a concepção de participação que predomina no JP. As Associações de Pais e Mestres (APM's) e sua "cooperação" estão sempre estreitamente ligadas à questão da manutenção do prédio escolar e à obtenção de recursos para o funcionamento das escolas. Um artigo intitulado "Cooperação entre Pais e Mestres" (JP 192:5, mai.1983), por exemplo, fala, basicamente sobre os convênios entre a antiga Companhia de Construções Escolares (CONESP) e as APM's.

Em maio de 1986, o JP reproduziu projeto de lei de autoria do presidente do CPP, Sólton Borges dos Reis, então deputado federal, acompanhado de justificativa. Tratava-se de uma proposta de alteração na CLT, autorizando o empregado a deixar de comparecer ao serviço, sem prejuízo do salário, "por meio período até quatro vezes por ano para tomar parte em reuniões de pais e mestres na escola onde tiver filho regularmente matriculado." (JP 216:3, mai.1986)

Sem discutir a oportunidade do louvável projeto de lei, cujo destino ignoramos, é interessante nos determos em alguns conceitos utilizados para sua justificativa. O texto deixa claro o tipo de "participação" que se espera dos pais e que justifica até mesmo a dispensa do trabalho: "acompanhar a vida escolar dos filhos", "dar ensejo a que a família se inteire mais de perto da estrutura e do funcionamento da escola dos filhos e conheça melhor os educadores a quem confiaram sua educação." (idem) Acompanhar, inteirar-se, conhecer: esta deve ser a presença dos pais na escola, presença de uma família que não educa, já que "confia a educação de seus filhos" aos especialistas, educadores.

A ausência do verbo decidir não parece ocasional, mas fruto de uma concepção bastante limitada do que seja participação. Discutindo as diversas propostas de aproximação entre escola e população que vêm sendo implementadas no sistema público de ensino no Brasil desde a década de 30, Marília Spósito apontou o compromisso destas propostas com concepções autoritárias e elitistas: "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." (1989:63). A idéia de participação veiculada no JP parece encaixar-se nesta análise: os pais devem apenas ouvir, informar-se e fornecer trabalho gratuito, dinheiro, materiais e objetos.

É muito provável que na maioria das escolas os pais - e também funcionários, alunos e professores - agindo de acordo com essa representação de participação hierarquizada e delimitada, encaixem-se nos papéis pré-estabelecidos e a participação, tal como representada, se concretize e se confirme. A representação, orientando e estruturando a ação, se faz concreta.

A partir de 1984, o JP começa a se posicionar explicitamente sobre a questão do Conselho de Escola Deliberativo. Defendendo os diretores da "campanha nacional de desmoralização" de que acredita serem vítimas, "o CPP defende também a participação dos professores num colegiado que coopere para a administração da escola. Mas, com um elenco bem definido de atribuições que, em hipótese alguma, deve comprometer a autoridade do Diretor." (JP 199:7, mar.1984). O horizonte da democratização das decisões inclui, portanto, pelo menos de início, apenas o magistério e uma faixa de atribuições muito estreita. Embora tenham sido encontrados artigos que criticam a burocratização e a excessiva centralização da Secretaria da Educação, o JP não questiona se há efetivamente um grande poder ou autoridade do diretor de escola a ser "dividido" ou "comprometido" pelas atribuições de um Conselho Deliberativo.

Uma charge de setembro de 1984 mostra o diretor folgado enquanto no Conselho, que o substitui, todos falam ao mesmo tempo (veja anexo). Este Conselho é formado por quatorze professores, um assistente de direção, um "representante da comunidade" e dois "representantes dos alunos". Além da clara desproporção entre representantes do magistério e da "comunidade", não há representação dos funcionários. O "representante da comunidade" aparece com um esparadrapo na boca, chapéu na mão e barba por fazer - o que lhe dá um ar de mendigo - pensando: "Dizer o quê?" (JP 202:4, set.1984). Os alunos e professores presentes fazem propostas irrelevantes ("O café da escola está muito amargo"), defendem interesses pessoais ("Reprovar aluno é anti-democrático") ou conversam sobre outro assunto. A única exceção são dois professores caracterizados como "esquerdinhas", personagens frequentes na página de charges, que fazem propostas completamente alheias à escola. Esta charge, que sintetiza todo o posicionamento posterior do CPP, mostra ainda como são representadas as mulheres, maioria no Conselho desenhado: de dez mulheres presentes, três preocupam-se com "assuntos de mulher" (receitas, crochê, filhos), uma é a personificação da ingenuidade e outra está fazendo a ata.

Essa representação não é pura falsidade. Ela fixa, paralisa aspectos do real. As cenas de professoras conversando sobre cozinha ou filhos durante uma reunião ou a atribuição a uma mulher do papel de fazer a ata - funções de secretária - podem ser vistas com frequência nas escolas. Mas fazer equivaler estas características com "a feminilidade", necessariamente ou por natureza, é fixar o que foi historicamente criado. As condições em que estes comportamentos foram gerados - a dupla jornada de trabalho, a divisão sexual do trabalho, a educação diferenciada, etc - permanecem na penumbra, o que facilita sua reprodução já que nem sequer são postas em discussão. Parte-se do pressuposto de que as mulheres são ingênuas e faladeiras, por exemplo (vide JP 202:8, set.1984). Seu comportamento confirma a expectativa, elas assumem a equivalência e o papel que lhes foi reservado, a representação faz-se relação social e se perpetua.

O JP afirma que o conselho vai ser "uma bagunça"; que vai ter que se reunir todo dia para decidir sobre punições aos alunos; que os professores não vão se entender, pois "onde a maioria é mulher não faltam idéias"; que será, "enfim, aquela confusão dos diabos! A unidade do corpo docente vai rachar (...) Dentro do próprio conselho teremos alas, panelinhas, dissidentes, maioria, minoria." (JP 202:8, set.1984). Os pais "não vão aguentar participar de tanta reunião" e uma personagem, diretor de escola, arrisca uma previsão: "É capaz do Conselho de Escola não aguentar a barra e decidir jogar tudo de novo nas nossas costas." (idem). Em 1987, o mesmo articulista declara confirmadas suas previsões: "sendo a escola órgão dinâmico, que precisa funcionar com rapidez e agilidade" e o conselho "coisa arrastada, burocrática, extemporânea, antiquada (...) professores e pais, todos, perceberam que seu funcionamento era impraticável. (...) Daí, em algumas escolas, o recurso de DELEGAR ao Diretor novamente a atribuição de pelo menos aplicar penalidades nos alunos, para salvar a escola do caos." (JP 221:8, mar. abr. 1987). Embora considere essa delegação ilegal, o autor, Abel Cardoso Júnior vê nela uma confirmação de suas críticas ao Conselho Deliberativo que "na prática, não funciona mesmo". (idem)

Assim se completa mais uma série de elementos opostos. O Conselho Deliberativo, além de significar tudo aquilo que as eleições para diretor significariam dentro da escola - as ideologias, a política, a subversão da hierarquia, em oposição à imparcialidade e à competência técnica - traz consigo também os rachas, as brigas, as panelinhas, em oposição à unidade do corpo docente. Esta série culmina numa curiosa inversão, em que a escola passa a representar o elemento dinâmico, moderno e ágil e o Conselho Deliberativo o polo arrastado, burocrático,

antiquado. Nesta visão, reuniões e debates, expressão de várias opiniões, presença de maioria e minoria são equivalentes a caos, morosidade, desordem, panelinhas, desunião. Lembrando a linguagem tecnicista dos anos 70, o CPP associa competência técnica e rapidez com despolíticação. Essa é a modernidade. A escola pública, cujo mal funcionamento já foi constatado à exaustão, é representada como equivalente deste moderno. Já a democratização das decisões - algo que seria realmente novo com relação à história da escola pública no Brasil - é apresentada como antiquada. Representa-se o novo como ultrapassado e o ineficiente como dinâmico.

Por trás dessa inversão, há um deslocamento que faz politização e democracia equivalerem a caos e demora. Esta representação encontra suporte no fato de que os processos democráticos, implicando em envolver, motivar, informar e ouvir muitas pessoas, são geralmente mais lentos e trazem à tona os conflitos de opinião e de interesses que estiverem latentes. Não se pode, no entanto, pressupor que a escola pública hoje, pelo fato de ser dirigida de forma centralizada e/ou autoritária, seja ágil ou bem organizada. Ou que, pelo fato de não expressarem suas divergências, os professores e a "comunidade" sejam unidos. A manifestação desses conflitos é representada como "formação de panelinhas", "brigas" e favorecimentos, tomados como equivalentes da existência de debates, maiorias e minorias. Faz-se, portanto, equivaler democracia a politicagem, defesa de interesses próprios. E é efetivamente esta a única prática política que boa parte dos professores e diretores conhece e pode levar à frente num Conselho de Escola. Mais uma vez, o que a representação faz é fixar essa prática e apresentá-la como inevitável, arrancando-a da história, das condições concretas em que se gesta e das relações sociais.

Finalmente, em 1988, o CPP divulga artigo que obtém grande repercussão nas escolas, afirmando que "o Conselho de Escola não é soberano" (JP 233:6, out.nov.1988). Este texto, intitulado "O verdadeiro Conselho de Escola", analisa o artigo 95 do Estatuto do Magistério Público em relação a outros dispositivos legais e em sua coerência interna. Após uma intrincada argumentação, conclui que as competências do Conselho de Escola são aquelas legalmente conferidas aos diretores e que estas são limitadas por toda uma legislação e órgãos superiores. Ora, isto equivale a afirmar que na atual estrutura do sistema escolar, a direção das escolas, seja ela exercida por um diretor ou por um Conselho, não é soberana. Ou seja, que falta autonomia às escolas.

Mas diversos exemplos de como aparece o trabalho de direção de escolas no JP, seja por diretores ou através de Conselhos, tendem a confirmar uma visão limitada da direção escolar. Ou eles aparecem punindo alunos, ou tomando decisões irrelevantes: "Senhor Diretor, a torneira da pia está pingando!" (JP 202:8, set.1984); "Estou vendo que o senhor votou pela suspensão do meu filhinho" (JP 214:4, mar.1986); "Quem for pela suspensão do Zé Trombada e do Marvadeza levante o braço" (JP 216:4, mai.1986). Ao não questionar esses limites, o JP acaba referendando uma visão mesquinha do papel da direção escolar, apesar de representar o diretor como uma figura poderosa.

Ainda no artigo "O verdadeiro Conselho de Escola", é interessante anotar a dificuldade do JP em lidar com as contradições, indefinições e incoerências encontradas na legislação. A marca jurídicista se evidencia e deixa o JP desarmado para lidar com as irracionalidades do texto legal, pois parte-se do pressuposto de que a lei ordena e procura-se esta ordem dentro da própria lei, chegando aos limites da tautologia: "A lei deve ser feita para o correto ordenamento jurídico"; "A hermenêutica nos aconselha a examinar o texto não só à luz do conjunto da lei, como e especialmente, dentro da constelação normativa que administra a matéria em foco." (JP 233:6, nov.1988)

As leis, nessa análise, não têm história, não são feitas por pessoas concretas em situações concretas. Apenas refletem a racionalidade e a ordem, únicas e absolutas. Como podem ser contraditórias, ambíguas? Particularmente a legislação sobre o Conselho de Escola Deliberativo em São Paulo foi fruto de longa luta política, que opôs, dentro da Assembléia Legislativa, forças ligadas aos diversos partidos políticos e entidades do magistério, no contexto de uma sucessão de greves do professorado e do início do primeiro governo estadual eleito após os governos militares (Governo Montoro). "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 significar 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." No ano seguinte, "foram intensas as negociações entre as entidades do magistério, deputados de todos os partidos e o então secretário da educação", resultando na forma atual da lei. (Ribeiro, 1989:26-7)

Nessas condições, torna-se compreensível que uma lei que rege apenas os integrantes dos "quadros do magistério" legisle sobre alunos e funcionários, que haja indefinições quanto aos direitos dos alunos menores de idade e quanto ao número de membros dos Conselhos, pontos levantados pelo JP para acusar o artigo 95 de "mal redigido, ambíguo e nebuloso", além de "vago na conceituação e perigoso nas disposições" (JP 233:6, out. nov. 1988).

Porém, tomar as leis como fruto contraditório de uma história igualmente contraditória seria desastroso para a representação de escola do JP. No mundo ordenado e solene delimitado pelos muros escolares, a lei se identifica com a ordem e com a harmonia e tem um papel central como referencial de ordenamento. A idéia de lei - agir de acordo com a lei, cumprir prazos, preencher corretamente os papéis - substitui no discurso as idéias de ordem, imparcialidade e racionalidade. Mas não há na verdade equivalência entre elas, pois as leis contêm também a desordem, a incoerência, a parcialidade, o jogo de forças políticas. Dar como pressuposto essa equivalência é uma das formas de expulsar o caos da representação de escola. Organizada de acordo com a lei, a escola se veria livre da desordem. Irracionalidade, violência, política - presenças indelévels na realidade escolar - tornam-se ausências nessa representação. E é exatamente a ausência desses elementos que define a escola como entidade totalmente separada do "mundo lá de fora". A organização da escola de acordo com a lei é uma das garantias centrais dessa separação, mais um muro que se ergue entre os dois mundos.

CÉU E INFERNO

"A concatenação das representações (...) fortalece o mais antigo maniqueísmo. Utiliza-o, confirmando-o. As contradições e as dialéticas se embaçam, mas persistem as contrariedades e contrastes, conflitos embotados e submetidos ao discursivo." (Lefebvre, 1983:68). O discurso se organiza através de polaridades formais. Dentro da escola a ordem, a lei, o bem, a racionalidade, a solenidade, a seriedade, o nobre trabalho, o saber, os uniformes. No mundo lá de fora, a desordem, o caos, a violência, o mal, a irracionalidade, o prazer, o desejo, o lazer, as drogas, o vandalismo, a sexualidade, a política com seus comícios e blá-blá-blá, a ideologia e a doutrinação, as roupas à vontade. Dentro da escola, a hierarquia, a unidade do corpo docente, o dinamismo, a independência e imparcialidade, a competência. Do lado de fora, a subver-

são da hierarquia, os rachas, brigas e panelinhas, a morosidade, a bajulação, os favores, a politicagem. A comunidade freqüenta a escola. Os marginais, vagabundos, criminosos e pais de alunos atrasados ficam do lado de fora. Os bons alunos ficam na escola, os alunos indisciplinados, faltosos e burros estão a caminho de sair dela. O muro da escola separa a ordem do caos, o bem do mal, separa céu e inferno. De cada lado, uma série de falsas identificações, de deslocamentos, fazendo equivaler o que não necessariamente se equivale, representando e substituindo o que é contraditório e complexo por simplificações.

Não são mentiras. A escola é mais estritamente regida por leis que a rua, por exemplo, e neste sentido é mais ordenada. O processo ensino-aprendizagem exige mais disciplina e seriedade do que as brincadeiras fora da escola. Mas não é verdade que a rua seja o reino do caos, nem que a escola seja racional e uniformizada. Nem é verdade que não se aprenda brincando na rua ou que estudar seja necessariamente chato e sério. Estes, entre muitos outros exemplos, mostram que a separação e a polaridade é que falseiam. O muro não é mais do que uma abstração. O ar que se respira na escola é o mesmo do bairro e a lama fica pelos corredores, por mais que se limpe os pés antes de entrar. Ordens e desordens, racionalidades diversas, desejos e violências estão presentes tanto na escola quanto fora dela.

As representações nucleadas em torno do Centro do Professorado Paulista e de seu jornal indicam a necessidade de se romper muitos muros, caso se pretenda uma participação efetiva da população nas escolas. Trata-se não apenas de abrir os portões ou criar instituições onde pais e alunos possam participar. Trata-se de colocar em questão as representações de escola, de comunidade e de participação para que novas práticas possam ser estruturadas.

BIBLIOGRAFIA

- ARELARO, Lisete R. Gomes (coord.). **Experiências de relacionamento escola/população usuária**. São Paulo: Pólis, 1990. (mimeo)
- COSTA, Ernestina da Silva et al. A mobilização dos agentes educacionais do sistema estadual: breve histórico. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.41, mai., 1982, pp.49-63.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia**: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e resistência. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SPÓSITO, Marília Pontes. Redefinindo a participação popular na escola. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: Centro Ecumênico de Documentação e Informação, jan., 1989. (Cadernos do CEDI 19).

RIBEIRO, Vera Masagão. O novo conselho de escola In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: Centro Ecumênico de documentação e Informação, jan., 1989 (Cadernos CEDI 19).

SUMMARY: *This article analyses the material published in **Jornal do Professor**, the official paper of Teachers Center of São Paulo (Centro do Professorado Paulista), between 1982 and 1988, dealing with the democratization of public schools, specially through the Deliberative Council of Schools (Conselho de Escola Deliberativo) using the concept of representation proposed by Lefebvre (1983).*

KEYWORDS: *History of Education. Jornal do Professor. Lefebvre. Representation.*

(Recebido para publicação em 11.07.91 e liberado em 16.10.91).



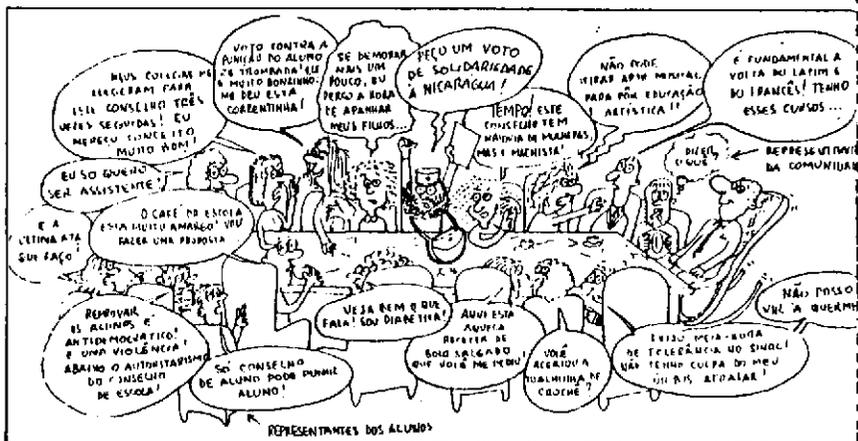
JP 197: 8, nov. 1983



JP 202: 8, set. 1984

Teste do estatuto - Conselho de escola quem é o diretor de escola neste desenho?

Resposta logo abaixo.



Resposta: Se você disse que o Diretor é aquele que está à cabeceira da mesa, balançando-se na cadeira, então você... errou! Esse é exatamente o Assistente de Diretor, o qual, por delegação do Chefe, preside o Conselho de Escola, que terá, segundo a "proposta" que corre por aí, a função de dirigir a Escola. Como o Conselho é formado por número ímpar de membros

(confira no desenho esse importante detalhe), o Diretor não precisa desempenhar a votação. Assim sendo o Assistente, belo e formoso, apenas se incumbiu transmitir ao Diretor as decisões tomadas pelo seu Conselho. O Diretor, se você quer saber, no momento, está no jardim da escola, plantando mais uma ra.

JP 202: 4, set. 1984



JP 221: 8, abr. 1987