

O CARÁTER POLÍTICO E ADMINISTRATIVO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA ESCOLA PÚBLICA

Vitor Henrique Paro*

Uma das grandes virtudes das pesquisas que se fazem sobre o cotidiano das escolas públicas, em particular das de ensino fundamental, parece referir-se à possibilidade de se conhecer mais de perto a forma como os determinantes estruturais do sistema social mais amplo se manifestam na situação escolar. Tratando-se de pesquisas de natureza qualitativa, que se configuram, em geral, como estudos de caso, pelos quais se examina uma realidade singular e única, essas investigações apresentam, não obstante, importantes elementos que podem concorrer para elucidar os determinantes imediatos da realidade de nossas escolas. Apesar da singularidade dos fatos e relações que são observados no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema.

Refletir sobre o caráter político e/ou administrativo das práticas que se dão no dia-a-dia da escola pode soar bastante pretensioso já que implica ter sob objeto de análise praticamente tudo o que se dá na unidade escolar. Não é esta, porém, minha intenção, na medida em que procurarei restringir-me apenas a alguns aspectos que considero relevantes e que parecem estratégicos para o início de uma discussão sobre o tema. Talvez, com isso, se possam produzir subsídios teóricos que contribuam para a importante tarefa de desvelar as relações que se estabelecem entre determinantes estruturais e imediatos da realidade cotidiana da escola pública.

Ao examinar o tema, estarei me referindo à pesquisa de campo sobre o cotidiano da escola pública realizada na Escola "Celso Helvens", unidade do sistema estadual paulista, instalada em bairro de periferia urbana com

* Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹ Os nomes da Escola e das pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios.

população de baixa renda, localizado na Zona Oeste do Município de São Paulo (Paro, 1991). O estudo teve por fim analisar os obstáculos e potencialidades que se apresentam à participação da população usuária na gestão da escola pública, tendo o trabalho de campo se realizado de junho de 1989 a abril de 1990.

Para efeito de organização da discussão, começarei por abordar as práticas escolares separadamente, primeiro em seu caráter administrativo, depois em sua configuração política, para, finalmente, tecer algumas considerações a respeito do relacionamento entre ambas essas dimensões.

Os Componentes Administrativos das Práticas Escolares

Tomando a escola como o local onde se busca, de forma sistemática e organizada, a apropriação do saber historicamente produzido e entendendo a administração em seu sentido mais geral e abstrato de "utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (Paro, 1986, p. 18), consideram-se objeto da ação administrativa as práticas escolares realizadas com o propósito de buscar racionalmente o objetivo pedagógico da escola. Trata-se, portanto, de examinar em que medida os fatos e relações que têm lugar no dia-a-dia da escola não apenas concorrem para os fins da educação escolar, mas o fazem de forma racional, ou seja, com os esforços e recursos adequados aos fins e orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio. (Paro, 1986, p. 19-20)

Sem pretender esgotar o universo das múltiplas atividades possíveis no interior da escola, podemos dispô-las em dois grupos: o das atividades-meio e o das atividades-fim.

As **atividades-meio** são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou pré-condições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula. Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades Complementares e de assistência ao escolar.

Para efeito legal, a direção de escola no sistema estadual paulista "é o núcleo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar" (São Paulo, 1977, Art. 5^o) e é composta pelo diretor, pelo assistente de diretor e pelo conselho de escola. Como se percebe, em termos formais, à direção não apenas parece serem reservadas atividades que dizem respeito adequadamente a sua função de coordenação do esforço humano coletivo na busca dos objetivos da instituição, mas também é conferido um mecanismo de natureza coletiva que hipoteticamente lhe possibilitaria o exercício da coordenação de forma moderna e democrática. A observação do cotidiano da escola, todavia, desmente completamente essa aparência formal.

Em primeiro lugar, raramente se encontra em pleno funcionamento o conselho de escola nas unidades da rede estadual paulista. Na Escola "Celso Helvens" o conselho não tem praticamente nenhuma atuação significativa na direção da escola. Seus membros são pouco representativos, já que, no dizer da diretora, têm de ser "laçados" entre aqueles que se dispõem a participar, especialmente no que se refere aos pais de alunos. As reuniões são muito esporádicas e os assuntos tratados estão longe de se referirem à coordenação do esforço humano coletivo na escola. A fraquíssima presença do conselho de escola na rede estadual paulista tem muito a ver com sua função política, à qual voltaremos mais adiante.

Em termos práticos, as atividades de direção restringem-se ao diretor — e ao assistente de diretor, seu coadjuvante no comando da escola. Mas estes também acabam se envolvendo em atividades rotineiras que pouco têm a ver com uma verdadeira coordenação do esforço do pessoal escolar com vistas à realização de objetivos pedagógicos. Concorrem para isso, em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades. Diante desse quadro, não é difícil imaginar as dificuldades da direção em coordenar esforços de pessoas cujas atividades dependem de recursos inexistentes.

Assim, diretor e assistente de diretor obrigam-se a gastar boa parte de seu

tempo intervindo junto aos órgãos superiores do sistema para conseguirem os míseros recursos, ao mesmo tempo em que se obrigam a realizar eles mesmos tarefas que nada têm a ver com a coordenação do esforço humano coletivo, como as próprias atividades Complementares e as de assistência ao escolar. As primeiras, relacionadas às funções de zeladoria, vigilância e atendimento de alunos, apesar de sua importância como atividades-meio, são exercidas de modo insatisfatório, especialmente devido à escassez de pessoal, como serventes, inspetores de alunos, zelador e guardas. Por seu turno, com a assistência médica e odontológica, apesar de previstas legalmente, constituindo mera ficção no sistema público de ensino, as atividades de assistência ao escolar acabam se restringindo ao fornecimento da merenda, este também realizado de forma precária devido à escassez de pessoal e de recursos.

As atividades de secretaria também se ressentem das mesmas dificuldades relativas à escassez de recursos e de pessoal, mas estão expostas ainda a outro problema que também atinge seriamente as funções de direção já que não apenas os funcionários da secretaria, mas especialmente o diretor e o assistente de diretor se vêem na contingência de aplicar em sua solução a maior parte de seu tempo de trabalho. Trata-se do excesso de exigências da Delegacia de Ensino e dos órgãos superiores do sistema de ensino no que se refere à prestação de contas e de informações por parte da escola, através de relatórios, preenchimento de fichas, formulários e um sem número de outros mecanismos formais e burocráticos que sobrecarregam de serviço o pessoal da secretaria e a direção que, muitas vezes, não sabe sequer como agir diante das ordens contraditórias vindas dos órgãos superiores. Dona Célia, diretora aposentada de escola pública e moradora do bairro onde se localiza a "Celso Helvens", diz que "a burocracia é tão grande que o diretor acaba perdido no meio da parte burocrática". Por sua vez, a própria supervisora de ensino que atende à Escola reconhece: "Nós vamos morrer afogados debaixo de tanta papelada." Afirma que as determinações se sucedem umas contrariando as outras, e ao diretor acaba não restando tempo para tratar dos problemas da escola. O mais grave da situação é que, sobre ser inconveniente pelo montante de esforço que absorve, esse controle das instâncias superiores parece mostrar-se também completamente inútil em termos de aferição dos resultados do trabalho escolar, já que a fiscalização exercida não está apta a detectar a falta de correspondência entre o declarado e o

efetivamente realizado na escola, deixando, com isso, de consistir em elemento de avaliação e acompanhamento da eficiência da escola em atingir objetivos educacionais. A esse respeito, perguntada se haveria algum meio de as instâncias superiores detectarem o caso hipotético de uma escola que falhasse completamente no pedagógico, mas aprovasse sempre os alunos, de modo que eles saíssem no final da 8ª série totalmente analfabetos, a diretora da "Celso Helvens" responde: "Só se houver (...) reclamação dos pais... e ainda maciça".

As **atividades-fim** da escola referem-se, obviamente, a tudo o que diz imediatamente respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se principalmente a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluir-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, à medida em que estes também lidam diretamente com o pedagógico. Mas estes serviços são muito pouco generalizados na maioria dos sistemas públicos de ensino no Brasil. Na Escola "Celso Helvens" eles simplesmente não existem, o que parece refletir bem aquilo que acontece no conjunto do sistema, uma vez que, nas aproximadamente 6 mil unidades escolares de 1º e 2º graus da rede pública estadual paulista, o número de coordenadores pedagógicos não deve ultrapassar muito o de uma centena e o de orientador educacional deve ser muito próximo de zero, já que era de apenas 11 em julho de 1990, e tudo indica que esse número tenha diminuído.

Com relação às tarefas de ensino-aprendizagem, desenvolvidas predominantemente na sala de aula, o cotidiano observado na Escola "Celso Helvens" confirma de forma dramática a flagrante ineficiência da escola pública brasileira, retratada nos altos índices de reprovação e evasão e examinada criticamente por estudos sobre o cotidiano da escola, entre os quais se destaca o de Maria Helena Souza Patto. (Patto, 1990)

A propósito, pode parecer impróprio tratar as práticas de ensino-aprendizagem como práticas permeadas pela ação administrativa. Mas isso apenas se nos limitarmos à concepção do senso comum que, expressão da ideologia dominante em nossa sociedade, identifica administração apenas com o controle e a supervisão do trabalho alheio. O conceito de administração que estou adotando pretende dar conta do real

de forma mais precisa, tomando a atividade administrativa em seu caráter mediador na busca de fins estabelecidos pelo homem. Dessa forma, entra no rol das preocupações da administração, na escola, tudo o que diz respeito ao processo pelo qual se busca alcançar os fins educacionais estabelecidos. Por conseguinte, é objeto de estudo da administração, em igual medida, tanto a coordenação do esforço humano envolvido quanto a organização e racionalidade do trabalho que se realiza para atingir os resultados desejados.

A partir dessa perspectiva, não é difícil constatar o quanto as atividades que se realizam no interior das salas de aula das escolas públicas se distanciam de um processo de trabalho levado a efeito de acordo com princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Em termos muito simples, o processo não se dá de forma administrativamente válida para o fim social educativo porque as ações desenvolvidas bem como a natureza, o montante e a forma de utilizar os recursos não convergem para o alcance do efeito considerado útil em termos educacionais, ou seja, a apropriação pelos educandos do saber historicamente produzido.

Não parece ser o caso aqui de se traçar a anatomia do processo de ineficiência da escola pública brasileira; mas, em se tratando de considerações administrativas sobre esse processo, não é possível ignorar o *non-sens* das práticas (eufemisticamente chamadas de) educativas que se dão em nossas salas de aula. Para ficar apenas em dois aspectos que bem expressam a gravidade da situação, podem-se mencionar as questões da forma de ensinar e do desempenho do corpo docente.

Com relação ao primeiro ponto, é difícil, para quem observa o dia-a-dia da prática pedagógica escolar, admitir que se exercite aí qualquer método, no sentido mais rigoroso de um conjunto de procedimentos conscientemente organizados e intencionalmente orientados para a realização de uma prática significativa de ensino na escola pública. O que se observa são os procedimentos mais tradicionais, no velho estilo das preleções e memorizações que se sintetizam na malfadada educação "bancária" já há várias décadas denunciada e criticada por Paulo Freire (Freire, 1975).

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais,

econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso reflete-se em seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando. Seu comportamento, em geral, denuncia sua falta de perspectiva de solução para o problema da escola que se expressa numa inconsciência a respeito dos próprios fins que poderiam estar norteando uma educação emancipadora das camadas populares. Na pesquisa realizada na Escola "Celso Helvens" pôde-se observar nitidamente o acentuado alheamento dos professores com respeito a um objetivo educacional para as camadas trabalhadoras que fosse realizável pela escola pública. Na concepção dos professores, a única função imaginável como apropriada para a escola pública ainda parece ser a que ela exercia há várias décadas atrás, quando preparava os filhos das camadas altas e médias para ingressarem na universidade. Hoje, em virtude da descrença em buscar esse objetivo — quer pela situação precária da escola pública, quer pela condição de "carência" com que é tida a população que ela atende — a prática dos professores e da escola em geral parece orientar-se por objetivo nenhum.

Com isto, não é de estranhar-se que a atividade escolar se configure como uma prática burocratizada (Sánchez Vázquez, 1977) em que os meios e os processos perdem seu propósito de mediação para a consecução de fins sociais, erigindo-se em fins em si mesmos. Por isso, é muito difícil encontrar-se, no cotidiano da escola pública, atividades permeadas por princípios administrativos de racionalidade e eficiência. Como garantir a busca racional de fins, se as pessoas diretamente encarregadas do processo de alcançá-los sequer têm visão de suas dimensões?

A Dimensão Política das Práticas Escolares

Estando a prática política necessariamente ligada à disputa pelo poder na sociedade (Cf. Bobbio et al., 1989, p. 954-962) sua presença no cotidiano

da escola pública tem a ver, portanto, com os interesses antagônicos aí em jogo. Se temos como fim da educação escolar a universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, esta já é uma posição política na medida em que visa dotar amplos grupos sociais de conteúdos culturais que potencializarão sua luta pelo poder que se encontra concentrado em mãos de outros grupos restritos da sociedade. Mas, se o compromisso é com as classes subalternas, trata-se de cuidar para que a educação escolar se realize, na forma e no conteúdo, de acordo com seus interesses, o que exige a participação dos próprios usuários da escola pública nas decisões que aí se tomam. Sem essa participação, dificilmente o Estado se disporá a atender os interesses das populações que, por sua condição econômica, encontram-se, em nossa sociedade, aliadas do poder político. Trata-se, portanto, de viabilizar o controle democrático do Estado, no sentido de levá-lo a atender aos interesses das camadas majoritárias da população.

Nesta linha de raciocínio, a relevância do estudo das práticas políticas no cotidiano da escola pública se refere diretamente ao exame das condições que aí se apresentam para o exercício dessas práticas, ou seja, das práticas de participação da população na tomada de decisões na escola. A esse respeito, podemos identificar, internos à própria instituição escolar, quatro grandes condicionantes imediatos dessa prática política (Cf. Paro, 1991; 1992): os condicionantes materiais, os institucionais, os ideológicos e os político-sociais.

Os **condicionantes materiais** dizem respeito às condições de trabalho e de desenvolvimento das atividades escolares de modo geral. Embora se possa afirmar que, às vezes, a precariedade das condições existentes em determinado meio ou instituição pode até ser motivo de unificação das vontades das pessoas que, a partir da insatisfação gerada, passam a lutar por sua transformação, não parece freqüente tal ocorrência no sistema público de educação. Assim, o que parece acontecer com maior freqüência é que, na medida em que as condições de trabalho são inadequadas, o esforço despendido para superar os problemas decorrentes compete com os esforços que professores, direção e pessoal da escola em geral poderiam estar empregando no planejamento e implementação de práticas cooperativas e de participação na escola. Por sua vez, a falta de horários

e a não disponibilidade de locais para reuniões e outros eventos inerentes a atividades coletivas também inibem as práticas de participação.

Quanto aos **condicionantes institucionais**, ressalta, inicialmente, sua importância na determinação das práticas políticas que se estabelecem ou podem se estabelecer na escola, já que eles se referem tanto à maneira como se estrutura, na unidade escolar, a distribuição de poder e autoridade quanto aos mecanismos formais que regulam a participação dos indivíduos nas tomadas de decisão na escola. Com relação à estrutura formal da escola pública, o que se observa é a prevalência de uma organização que privilegia "relações verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais, de cooperação e solidariedade entre as pessoas". (Paro, 1992, p. 44) No topo dessa hierarquia, encontra-se o diretor como responsável último pela observância da Lei e da Ordem, exercendo, por isso, independentemente de sua vontade, o papel de preposto do Estado diante da escola e da comunidade. Nesse contexto, de pouco adianta estar previsto, como no sistema público estadual paulista, um conselho de escola, mesmo com atribuições deliberativas, se a função política deste é extremamente minimizada pela determinação de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho. Por isso, na consideração dos determinantes institucionais da participação política na escola é preciso estar consciente de que, mesmo os mecanismos formais com vistas à participação política dos vários grupos e pessoas na vida da escola — processos democráticos de escolha do diretor, colegiados com participação de alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmio estudantil etc. — precisam ser previstos em sua articulação com uma estrutura (administrativa e política) de escola que não labore na direção da negação desses mecanismos.

Os **condicionantes ideológicos** imediatos das práticas políticas na escola referem-se a todas as crenças e concepções sedimentadas na personalidade de cada pessoa e que movem seus atos e comportamentos em sua relação com os outros. Assim, se estamos preocupados com a participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e de agir das pessoas que **ai** atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a ação autônoma dos usuários. Os dados de observações e entrevistas realizadas no interior da Escola "Celso Helvens"

atestam a maneira negativa como a comunidade é, em geral, vista pelos que **ai** atuam. Do Plano Escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e "bagunceiros". Essa visão negativa a respeito dos pais e alunos, que parece estar disseminada em nossas escolas públicas de modo geral, é de extrema relevância já que ela acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está "aturando" as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada "não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize" (Paro, 1992, p. 45). Diante dessa visão depreciativa da comunidade, muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo.

Finalmente, os **condicionantes político-sociais** dizem respeito à diversidade de interesses imediatos dos grupos em relação no interior da escola. Embora se possa dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições" (Paro, 1992,

p. 42), esses interesses mais amplos não se manifestam imediatamente na consciência das pessoas. Em seu dia-a-dia, na luta pela sobrevivência, o que sobressaem são os interesses pessoais mais imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Enquanto preocupação com a prática política, parece não haver dúvida de que esses conflitos precisam ser resolvidos para que os vários segmentos possam juntar forças na luta por objetivos comuns. A esse respeito, não deixa de ser bastante preocupante a forma como a teoria educacional tem deixado de levar na devida conta a existência desses conflitos de interesses e a necessidade de sua explicitação. Não obstante, não é difícil de admitir que tais conflitos só serão superados na medida em que forem conhecidos, reconhecidos e levados às últimas conseqüências por uma prática política transparente de reconhecimento das diferenças e de respeito às individualidades. Parece que, somente a partir disso, se poderá fazer com que os interesses particularistas, tão freqüentemente escamoteados no dia-a-dia escolar, sejam promovidos, de sua condição de obstáculo à realização dos objetivos pedagógicos, a ponto de partida para a luta por objetivos coletivos relacionados à melhoria do ensino e ao estabelecimento de relações democráticas no cotidiano escolar.

Práticas Políticas e Administrativas

O exame do modo como se configuram as múltiplas relações sociais que têm lugar no cotidiano da escola e seu inter-relacionamento com os determinantes sociais mais amplos, bem como a consideração da natureza específica, quer da prática política, quer da atividade administrativa, parecem autorizar a conclusão de que o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública. Esta conclusão emerge, em primeiro lugar, da constatação de que a educação, enquanto apropriação do saber, constitui já objeto da prática política na medida em que potencializa os grupos sociais que a ela têm acesso a se colocarem em posição menos desvantajosa diante dos grupos que lhe são antagonônicos. Dessa forma, o estabelecimento de objetivos (políticos) antecede, e certamente condicionará, o processo de atingi-los (atividade administrativa). Além disso, a prática administrativa só se faz sobre um mínimo de condições, propiciadas pela disponibilidade dos recursos e que, na atual situação do ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro. Mais uma vez, então, a prática política precisa anteceder a atividade administrativa,

alimentando a luta pela conquista das condições objetivas que possibilitarão a realização do processo administrativo.

Mas esta precedência lógica da prática política não deve servir de pretexto para ignorarmos a importância determinante também da atividade administrativa. Como já afirmamos, estabelecido o objetivo educativo, é pela atividade administrativa enquanto prática mediadora que se consegue alcançá-lo. A prática administrativa toma o fim como um dado, por isso ela precisa ser complementada, subsidiada, pela atividade política. Mas, estabelecido o objetivo, só a partir da racionalidade na utilização dos recursos, objeto da prática administrativa, é possível alcançá-los de forma efetiva. Afinal, a própria busca do poder político, enquanto objetivo que se põe, é algo que precisa ser convenientemente administrado.

O que se precisa, na verdade, quando se visa ao aparelhamento da escola pública para a busca efetiva de objetivos educativos comprometidos com os interesses das camadas trabalhadoras, é buscar a integração das práticas políticas com as atividades administrativas, procurando tirar proveito do caráter político e administrativo das práticas que se dão no cotidiano da escola. A esse respeito, dois pontos de extrema importância parecem impor-se como conjuntos de medidas que reclamam por urgente implementação.

O primeiro deles reporta-se a medidas mais de configuração política, mas que não deixa de apresentar seu caráter também administrativo. Estou falando de providências que dizem respeito à instalação de uma estrutura político-administrativa adequada à participação nas tomadas de decisão de todos os setores que **aí têm** presença, em especial seus usuários, eivada de mecanismos institucionais que viabilizem e incentivem essa participação: processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares; conselhos de escola formados pelos vários segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) e com efetiva função política de direção da escola; grêmios estudantil, associação de pais, professores e funcionários como fóruns de constante discussão dos múltiplos interesses, bem como outros recursos institucionais que facilitem o permanente acesso de todos os interessados aos assuntos que dizem respeito à vida da escola. Na falta desses mecanismos de pressão e controle político do Estado, a escola pública só poderá ser o que ela é hoje: uma mistificação, uma negação do direito à educação.

O segundo conjunto de medidas está estreitamente ligado ao primeiro, embora se possa dizer que suas características sejam mais propriamente administrativas do que políticas. Trata-se da instalação de um efetivo processo de avaliação da escola pública fundamental. Apesar de estar, em geral, totalmente ausente da rede de ensino público, sua importância e necessidade parecem tão óbvias quanto dizer-se que não há processo administrativo consistente, separado de um efetivo processo de avaliação dos resultados. Como administrar com êxito, como atingir objetivos com segurança, sem ter elementos que possibilitem informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos? Na escola pública nada disso existe, o que garante, de fato, que ela jamais atinja os objetivos proclamados. Afóra o controle essencialmente burocrático, exercido pelos órgãos superiores do sistema, cuja total inutilidade em termos de promoção da qualidade do ensino já mencionei anteriormente, o único processo de avaliação de que se tem notícia, em geral, nas escolas públicas refere-se à avaliação do rendimento dos alunos. Mas este, pelo que se conhece, consiste muito mais numa anti-avaliação já que, por meio de uma avaliação punitiva — que tem muito de desforra do professor pelas condições de trabalho a que ele é submetido — procura responsabilizar o aluno pelo fracasso na aprendizagem, evitando que a escola avalie seu próprio trabalho e reconheça o quanto este é ineficiente. E a ineficiência só pode ser perpetuada com a ausência da avaliação. Como romper com a irracionalidade de um processo no qual não está previsto de fato nenhum mecanismo de avaliação e acompanhamento de sua qualidade? Com isto o aluno e sua família continuarão assumindo a culpa que lhes é impingida, já que não têm condições de perceber o quanto a escola cumpre mal sua obrigação. Mas, como se pode afirmar que o aluno não aprendeu sem reconhecer que a escola não ensinou?

Por isso, a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para a população deve levar obrigatoriamente a se priorizarem formas eficazes de proceder à avaliação do processo escolar. Os conselhos de classe, por exemplo, não podem continuar sendo instâncias meramente burocráticas, onde se procura apenas justificar o baixo rendimento do

aluno colocando a culpa em fatores externos à escola. É preciso prever instrumentos institucionais que avaliem, não apenas o rendimento do aluno, mas o próprio processo escolar como um todo, com a presença de alunos e de pais, pois eles são os usuários da escola e a eles compete apontar problemas e dar sugestões de acordo com seus interesses. É óbvio que não se trata já de atividade estritamente administrativa, mas da própria ligação entre o administrativo e o político, com o primeiro procurando viabilizar o segundo e este servindo de fundamento para a realização daquele.

Referências Bibliográficas

- BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de política**. 3.ed. Brasília: UnB, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. **Idéias**, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Participação popular na gestão da escola pública**. São Paulo, 1991. Tese (Livre-Docência) - FEUSP.
- PATTO, Maria Helena Souza. **À produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SÃO PAULO (estado). **Decreto nº 10.623, de 26 de outubro de 1977**. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.