

EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

Notas Sobre a Educação no Espaço Urbano nos Anos 80

Rogério Cunha de Campos*

Os anos 70 liberaram a sociedade civil da tutela e a sociedade de classes se expressam com nitidez no cenário do drama político nacional. No campo educacional, a trágica herança autoritária transformou a escola em questão de baixa economia. A reconquista da dimensão pública da educação ainda está em curso mas as inúmeras lutas específicas pela melhoria do setor revelou o paradoxo entre o crescimento econômico e os precários ganhos sociais. Acesso, permanência, gestão e melhores serviços são questões mobilizadoras dos movimentos sociais na área. O entrelaçamento entre pais, associações de bairros, professores e outros agentes comunitários dão sustentação à ação desses atores. Em Salvador, uma pesquisa revela momentos marcantes desse processo, destacando a deliberada presença feminina e o acentuado peso das questões étnicas.

Se o ano de 1968 foi um ano que não terminou, para os movimentos sociais no Brasil tudo parecia começar dez anos depois. A década de 80, confirmando este estranho pendor de certos anos e décadas em desrespeitar o calendário, teria seu início para os setores subalternos, ainda nos anos 70, mais provavelmente em 1978. É quando novos personagens entraram em cena e em certo sentido a modificaram substancialmente.

As faces incômodas de favelados, homossexuais, índios, negros e mulheres juntam-se e se superpõem à dos trabalhadores, para formar uma espécie de Exército Brancaleone, só que muito maior, poderoso e capaz de obter vitórias. Saindo de um longo período de controle político, de uma sociedade da ordem, em que estes grupos humanos se achavam ausentes da atividade política convencional e de seus

registros documentais, não foram poucos os que tiveram dificuldades em identificar a sociedade civil em carne e osso - talvez um pouco diferente demais do que se costumava apreciar nos compêndios acadêmicos.

No campo educacional a situação era ainda mais grave. A área da educação, depois de 1964, foi uma das mais penetradas pelo pensamento tecnocrático, que deixou de considerá-la como questão social para enfocá-la tão somente como item (melhor dizendo, sub-item) do "planejamento" estatal e avaliá-la a partir de critérios econômicos. Não custa lembrar, apenas a título de ilustração, que o pensamento autoritário criou o MOBREAL e Mário Henrique Simonsen, que se destacaria como principal ministro da área econômica em dois governos da década de 70, foi o seu primeiro presidente.

Durante um longo período, se retorcou a tradição de uma escola como aparelho estatal, mas não público. A ideia de educação como coisa pública é recuperada pelos movimentos sociais dessa diversificada sociedade civil que se constitui nos anos 80 no Brasil.

Breve Notícia sobre os Movimentos Sociais por Escola

Uma vasta bibliografia foi produzida no Brasil, nos anos 80, sobre os movimentos sociais por reivindicações as mais diversas. Entretanto, pouco foi produzido, relativamente, sobre os movimentos por educação. Tais movimentos, que ocorrem sobretudo nas áreas metropolitanas das grandes capitais, apresentam importantes traços de unidade, apesar da diversidade econômica, política, social e cultural dos

* Rogério Cunha de Campos é doutor em educação e professor das Faculdades de Educação da UFBA e UNB.

(1) Cf. SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

espaços urbanos que os contêm. Os movimentos por educação, empreendidos sobretudo a partir da ação de organismos de base local, como associações de moradores, clubes de mães, comunidades religiosas guardam uma estreita, embora complexa relação com outros movimentos que se constituem nos últimos anos em torno das reivindicações por melhorias econômicas e sociais e direitos políticos.

No âmbito da educação escolar, tais mobilizações indicavam a necessidade de mudanças profundas nas políticas públicas, especialmente em relação à escola de 1º grau, onde se exprimia de modo contundente a enorme defasagem entre os êxitos econômicos refletidos nos indicadores macroeconômicos e deterioração das condições coletivas de vida das camadas subalternas. A exclusão social se expressava, no caso da educação, na persistência do analfabetismo, nas altas taxas de evasão de crianças ainda nos primeiros anos da vida escolar, no fenômeno da repetência, entre outros.

Para um melhor entendimento das reivindicações e dos movimentos por escola, ocorridos então, é preciso situá-los no contexto das significativas transformações culturais e políticas experimentadas pela sociedade brasileira, entre as quais a emergência dos movimentos sociais apontados é, hoje, frequentemente subestimada. É relacionada à essa realidade mais geral vivida pelos grupos sociais no Brasil que se disseminam, a partir da segunda metade de década de 70, movimentos reivindicatórios, que percebem as carências urbanas como necessidades coletivas a serem atendidas pelo Estado. O movimento por educação escolar é apenas um deles. As reivindicações no campo da educação escolar enfocam uma multiplicidade de aspectos localizados, e expressam-se através de pleitos isolados, em momentos diversos, de local para local, não apresentam continuidade nem uma linearidade que indique crescimento ou ampliação visível. Os trabalhadores pobres (mas não só eles) reivindicam acesso e permanência na escola. Ao lado desses pleitos, que podem ser considerados "clássicos", quando se trata de educação básica no Brasil, juntam-se a defesa de uma educação de melhor qualidade e propostas de gestão democrática da escola pública. Tais reivindicações se processam simultaneamente para populações diversas. Não se deve esquecer que o acesso, mesmo às séries iniciais da rede pública é diferenciado e, para os que chegam a frequentá-las, a precariedade da rede escolar, a falta de professores, entre outros problemas importantes, coloca de imediato a necessidade de me-



lhorias. E estas são possíveis apenas através de pressões sociais sobre o poder público.

De um modo geral, os movimentos sociais por educação escolar, conduzidos por organizações de base local nas grandes cidades brasileiras nos últimos anos, destacam como principais reivindicações a construção de escolas de 1ª a 4ª série do primeiro grau (antiga escola primária); a ampliação das escolas que já atendem as quatro primeiras séries para que incorporem as quatro últimas séries do primeiro grau; melhorias nas condições materiais dos prédios escolares; ampliação da jornada escolar (não raro limitada a duas, três horas); ampliação do número de vagas, es-

pecialmente nas séries iniciais, implantação do atendimento da escola infantil (pré-escola).

Ao lado dessas reivindicações, que dizem respeito mais diretamente às condições de atendimento físico da rede pública de ensino, acham-se outras, como as de participação dos moradores dos bairros onde se instalam as escolas, na indicação de diretores e outros funcionários; de utilização do espaço físico da escola para atividades culturais e políticas da população; contra a cobrança cotidiana de taxas diversas, reivindicações estas últimas ligadas mais diretamente à defesa do caráter público da instituição e às responsabilidades do Estado em prover o ensino gratuito.

As reivindicações alinhadas acima representam apenas uma parte, uma espécie de "núcleo duro" das demandas no período. Eram complementadas por outras que se referem às relações cotidianas estabelecidas entre as escolas enquanto equipamento social e o bairro como elemento espacial (econômico, social, e político). Assim a "escola do bairro" é invadida pelos problemas vividos pela população aí residente, o que leva a uma série de pleitos específicos. O fundamental é observar o entrelaçamento entre os problemas do cotidiano da população, especialmente os relativos à precariedade ou inexistência de equipamentos coletivos, infraestrutura urbana e serviços públicos essenciais, e aqueles específicos da educação escolar. Desse modo, os movimentos sociais recuperam uma outra dimensão fundamental da escola urbana contemporânea: o seu caráter de **equipamento social**.

Por mais esta razão, a escola está presente nas agendas formuladas pelos agentes sociais, onde ocupa um **lugar de importância** nas reivindicações sociais dos anos 80.

Garimpando outras dimensões desse entrelaçamento, percebe-se o caráter mediador entre a educação escolar e demandas de outra natureza. Esclarecendo: numa luta por iluminação pública num determinado bairro periférico ou favela, revela-se que sua importância é dada pela necessidade de os estudantes residentes no bairro frequentarem escola noturna; a frequência das crianças pequenas à escola será o motivo principal a unir os sonhos da população de um determinado bairro na luta pela construção de uma pequena ponte, considerada a principal reivindicação da associação de moradores; do mesmo modo o estudante e o professor são sujeitos nas lutas pelo transporte coletivo que os conduz à escola; o trabalhador de turno noturno e o trabalhador-estudante, na medida em que ambos necessitam de transporte noturno e segurança. Em sentido inverso, a conquista da escola nas vilas e favelas é um importante meio para legitimar, aos olhos dos cidadãos e dos poderes públicos, áreas urbanas irregulares como núcleos residenciais estáveis, afastando-se assim a ameaça constante de "despejo".

Deve-se ressaltar, portanto, esse fenômeno chamado aqui de entrelaçamento entre as diversas demandas e movimentos sociais no espaço urbano. É por aí que é possível compreender um decisivo aspecto desses movimentos: na luta pela conquista e melhoria da escola pública, a principal organização é a Associação de Moradores, em princípio um sujeito "externo". São elas que geralmente empreendem as lutas, enquanto associações ligadas às escolas, como as Associações de Pais e Mestres (APMs), na quase totalidade dos casos, vinculam-se a práticas clientelistas. As APMs, salvo exceções muito localizadas, têm se conduzido como órgãos auxiliares da política estatal, envolvidas em ações através das quais as responsabilidades pelo encargo das escolas públicas vêm sendo transferidas, com menor ou maior sucesso, a "comunidade".

Em projeto elaborado em 1985 para estudo das lutas por escola na Região Metropolitana de Salvador, no período 1975-85,³ apontávamos evidências da ocorrência dos movimentos e sua possível importância para a constituição de uma história



(2) Estes pontos acham-se extensamente desenvolvidos in Campos, Rogério. A luta dos trabalhadores pela escola, São Paulo, Loyola, 1989.

(3) CAMPOS, Rogério. "Documentação e análise dos movimentos por educação escolar pública na Grande Salvador - 1975/85". Salvador, 1985 (mimeo).

da educação na Bahia que contemplasse a presença de novos sujeitos. Essa proposta de investigação desenvolvida em 1986 e 87 por uma equipe da Faculdade de Educação da UFBA, coordenada por Felipe Serpa,¹ mostrou que foram crescentes as reivindicações e movimentos por escola, no período 1975-85, dirigidos ao poder público, especialmente a nível municipal, influido nos diversos planos setoriais de expansão da rede pública de ensino. Especialmente nos três últimos anos estudados e intensa a participação das associações de moradores integradas à FABS - Federação das Associações de Bairro de Salvador e MDF - Movimento de Defesa dos Favelados. O questionamento às políticas públicas se dirige mais particularmente à escola infantil (creches pré-escola) e escola de 1º grau "nível I" (1ª a 4ª série do primeiro grau).

Em Salvador (como também ocorre em Recife e Belém), as próprias associações criam suas creches e escolas comunitárias, na medida em que o Estado não su-

pre a demanda por estes equipamentos. A existência das escolas comunitárias por sua vez já desata pressões sobre as políticas públicas de atendimento educacional e estimular o questionamento da direção imprimida aos currículos voltados às populações subalternas social, étnica e culturalmente distintas da clientela idealizada pelos programas escolares. Outros importantes aspectos do questionamento da ação estatal colocam em xeque a gestão, a qualidade e mesmo o conceito de escola pública, na medida em que constitui uma complexa experiência de escola pública não estatal.

Em relação aos participantes, destaca-se a importante presença das mulheres tanto nas lutas por escola como nas demais lutas urbanas. Em Salvador, é significativo o número de mulheres que compõem as diretorias das associações de moradores. Observa-se igualmente a importância das questões étnicas presentes nas experiências das escolas comunitárias.

Em suma, as escolas comunitárias

condensam aspectos culturais, étnicos, de gênero e classe, ao envolver um projeto de constituição de um espaço cultural autônomo e democrático negros, mulheres, trabalhadores. Além disso, aqui os movimentos por escola estão ligados à intensa luta que os movimentos populares travam pela posse da terra.

Os movimentos sociais por educação, do mesmo modo que os demais, em geral dirigem suas reivindicações ao poder público. A forma de conduzir o processo e objeto de disputas com uma longa tradição clientelista. Nos últimos anos essa maneira de "fazer política" foi arrastada e presente nos movimentos comunitários em Salvador, vem sendo contrastada pela noção de que os bens públicos se constituem em direito (e não em favor), como se observa no seguinte depoimento em que estão presentes as várias dimensões de que tratamos acima:

"Temos a cabeça engorda, a co-
brar desse políticos, dessa sociedade,
educação de nossos filhos, não é só



(1) Cf. SERPA, Felipe. Documentação e análise dos movimentos por educação escolar pública na Grande Salvador - 1975/85. Salvador, UFBA/INEP 1987 (Relatório de Pesquisa).

educação de mãe, não, é dessa sociedade, pra ela não vir julgar os homens de amanhã. A educação deles depende dessa formação... É um direito nosso, é um direito humano, porque são gente, assim como rico gera nove meses, nós, carentes, geramos, com todo carinho e com todo orgulho de ser mãe.

Agora vamos saber valer o direito da mulher independente de posição social e cor. Vamos fazer valer o nosso direito.

Desafio, desafios

Não é possível expor neste espaço todo o desenrolar das mudanças no relacionamento entre os movimentos sociais e o Estado implicadas pela transição política experimentada pelo Brasil na década de 80. É importante perceber que os movimentos sociais passam por problemas de definição política e organizatória, alternam fases de mobilização e desmobilização no período.

Em determinados centros urbanos foi

possível aos sujeitos das pressões sociais conseguir a institucionalização de canais de negociação de demandas com o poder público, sem perda de autonomia das organizações locais, em outros esse processo foi cívado de cooptação e desarticulação, em outros ainda o poder público não reconhece as associações locais como instâncias de negociação coletiva dos problemas urbanos.

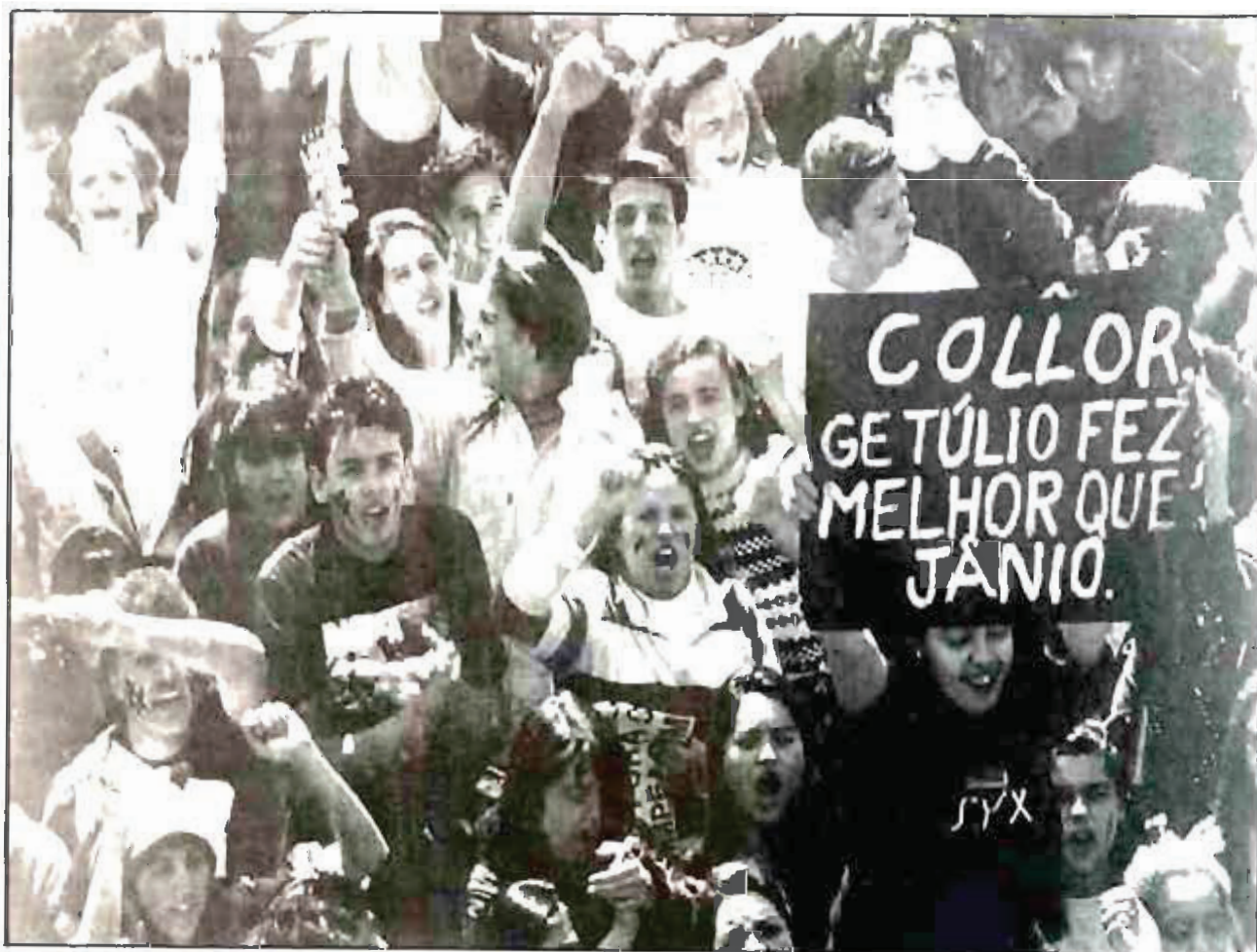
As condições coletivas de vida, contudo, de modo geral, não se modificaram essencialmente nos últimos anos senão se agravaram do ponto de vista material. O trecho seguinte, de um relatório da FABS, de 1985, sobre a Escola de Pau da Lima, poderia ter sido escrito hoje, 7 anos depois, sem perda de substância:

"...Quando vivemos o desemprego, o arrocho salarial, o aumento constante dos preços dos alimentos, do transporte, do remédio, a falta de água, a lama, a violência, a cachaca, os desabamentos, uma Prefeitura e Secretaria de Educação insensíveis às idas e vindas das comissões dos bairros, acreditar que podemos conse-

guir, que devemos sonhar, é o grande desafio. Nosso trabalho, nossa estratégia começa assim, nas reuniões com as professoras, com os pais, com as crianças: é possível, nós vamos, nós podemos, nós devemos conseguir; seja o pagamento do salário, o fazer diferente, uma vida melhor..."

O "grande desafio" certamente continua na ordem do dia, ao lado de outros. As lutas por escola inscreveram nos últimos anos a experiência de novos sujeitos, na educação e no espaço urbano, constituíram espaços públicos onde se exerce a cidadania, contribuíram para a transformação de cidadãos em cidadãos. Além disso colocou um outro desafio (este mais específico para o planejamento urbano) ainda não satisfatoriamente equacionado: a inserção da escola na problemática econômica, social e política do espaço urbano, requer a formulação de projetos educacionais em íntima interação com a realidade das populações e dos problemas urbanos locais.

Tudo isso nos sugere a pergunta: a década de 80 já terminou?



(5) Trecho de fala no seminário "A luta das mulheres nos bairros populares de Salvador," maio, 1986. Citado por SERPA, op. cit. p. 56

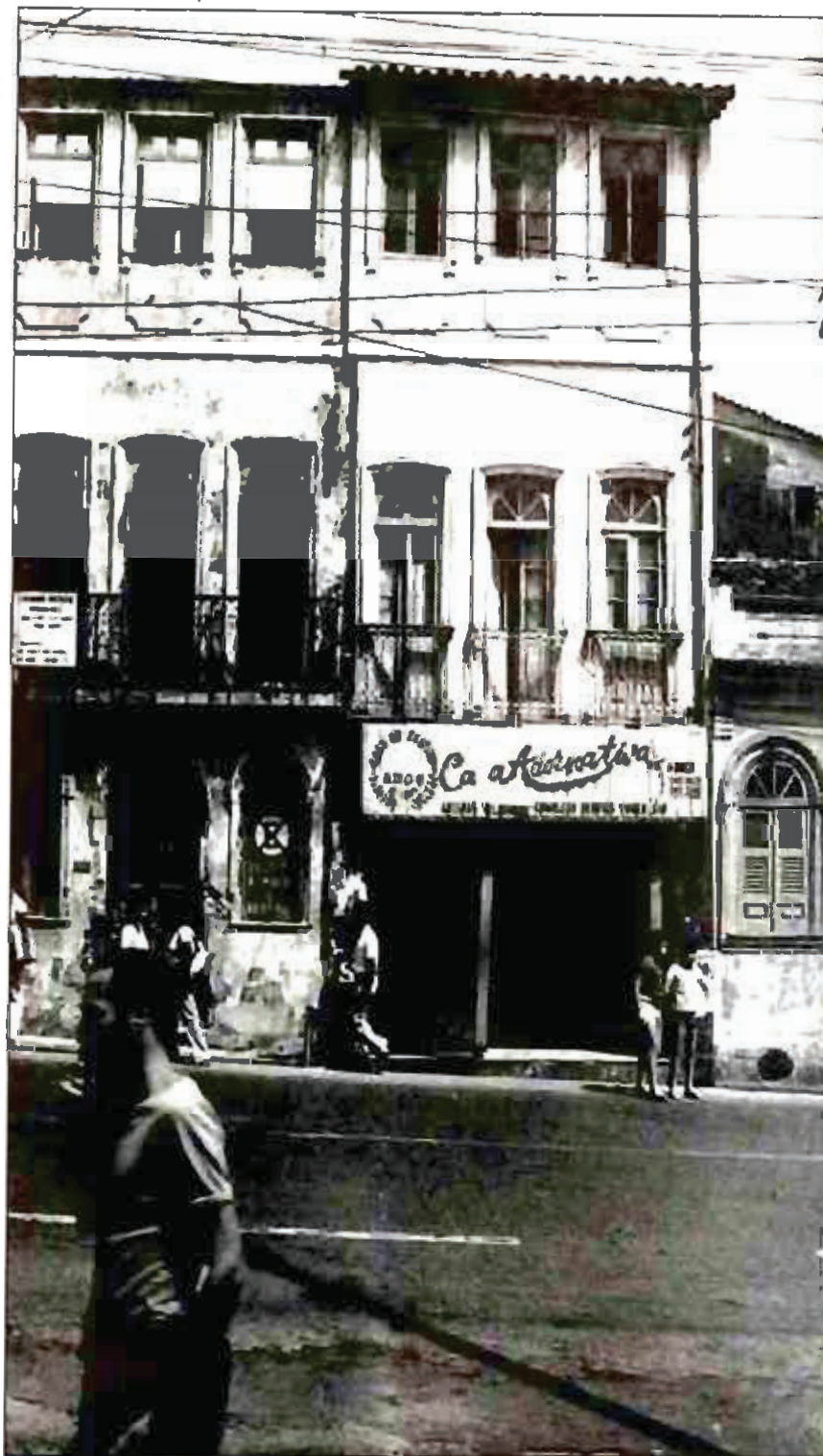
(6) Citado por SERPA, op. cit. p. 75

NOTAS

ÁREA CENTRAL TEM TERMO DE REFERÊNCIA

O Centro do Planejamento Municipal contratou um grupo de consultores para realizar um estudo preliminar sobre a Área

Central da cidade que sirva de referência ao Plano Diretor da Área Central, uma proposta de há muito considerada vital



para o revigoramento deste que é considerado o mais simbólico de todos os recantos desta cidade.

Inúmeros estudos já foram desenvolvidos para o "Centro" da cidade do Salvador, mas o que se tem verificado é que existe uma confusão conceitual entre Centro Histórico e Centro da cidade. Na realidade o conceito de Centro vem sendo revisto com a própria dinâmica da cidade.

O PLANDURB delimitou uma área da cidade que incluía não apenas o Centro antigo mas também zonas que o circunscrevem e que detêm determinadas funções ditas culturais, caso da Zona Central. Os estudos conhecidos sobre o Centro de Salvador têm se limitado a refletir sobre o Centro Histórico, enquanto a Zona Central, até pela sua complexidade e interrelação com as demais áreas da cidade, carece de uma reflexão específica, que possa identificar de maneira abrangente os focos dos problemas, suas causas e suas soluções.

O Termo de Referência acena para um plano com enfoques e metodologias diferenciadas das convencionais, pois trata-se de uma área que transforma-se descontroladamente, sem que tenha sido identificada sua real tendência de crescimento.

As causas de degeneração da área central ainda não podem ser claramente definidas, mas o que se constata é a presença nela do Centro Histórico e este é um dos principais focos de problemas de degradação urbana.

Os estudos sobre o Centro Histórico tendem a apresentar uma abordagem isolacionista, diferente daquela preconizada pelo Termo de Referência, que se baseia em visão integrativa, analisando seus rebatimentos tanto sobre o Centro Histórico como sobre a cidade e até sobre a Região Metropolitana.

O que se pretende definir é um feixe de ações objetivas, ágeis e eficazes para que se identifique a verdadeira vocação funcional da área, os mecanismos de incentivo para o seu desenvolvimento e seu novo papel no processo de evolução da cidade, sem perder de vista seu caráter simbólico e seu acervo histórico. ■