

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade

**O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar:
um estudo de caso etnográfico**

Marcelo Domingues Roman

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre em
Psicologia

Área de concentração: Psicologia Escolar e
do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Prof. Dra. Marilene Proença
Rebello de Souza

São Paulo 2001

O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de
caso etnográfico

Marcelo Domingues Roman

BANCA EXAMINADORA

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

Dissertação defendida e aprovada em: __ / __ / ____

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Marilene Proença Rebello de Souza por sua orientação estimulante e imprescindível para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores do programa de Pós-graduação pela abertura e aprofundamento de vastos horizontes de conhecimento.

Às Profªs Drªs Maria Helena de Souza Patto e Marli Elisa Dalmazo Afonso de André pelas suas inestimáveis contribuições teórico-metodológicas, sobretudo por ocasião do exame de qualificação.

Aos colegas do programa de Pós-graduação por compartilharem angústias e férteis reflexões.

À FAPESP pelo apoio financeiro à realização deste estudo.

Aos dois professores coordenadores pedagógicos pela disponibilidade em serem sujeitos da pesquisa de campo.

À vice-diretora, diretora, professores, supervisores e funcionários que participaram direta ou indiretamente da rede de relações que serviram de objeto a esta investigação.

À Lina, minha companheira, por sua firme e acolhedora presença nos momentos de radiante inspiração e improdutiva aflição.

Aos diversos amigos, perspicazes interlocutores que me animaram nesta busca.

Aos meus pais, Dona Sueli e Sr. Francisco, que nunca mediram esforços para impulsionarem meu desenvolvimento.

Sumário

Lista de abreviaturas e siglas	vi
Resumo	vii
Abstract	viii
Apresentação	01
I – Introdução	
Coordenação pedagógica: uma perspectiva histórica	12
O professor coordenador pedagógico e seu contexto de implantação	
Versão oficial	24
Versão sindical	27
Versão acadêmica	34
II - Estudo de caso etnográfico: identificando caminhos	
Reconceituações de objeto	43
Sobre o método	51
Apontamentos sobre a análise de dados	58
III – O PCP e sua trama cotidiana	
Turbilhão	64
Entre esbarros, contendas, articulações e reviravoltas	72
Controle e caos	77

Punir e transgredir	84
Logro	89
‘Inovações educacionais’	97
Numa certa reunião com supervisores	104
Assimilações “na cacetada”, maquiagens e pequenas flores no asfalto ..	115
HTPC	123
Conselho de Classe	146
IV – Considerações finais	155
Anexo I – Índice de observações de campo	168
Anexo II – Roteiro de entrevista com PCPs	173
Anexo III – Entrevista com PCP	174
Anexo IV – Exemplo de relato ampliado sublinhado de acordo com as categorias iniciais	211
<i>Referências bibliográficas</i>	221

Lista de abreviaturas e siglas

- APEOESP: Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
- APM: Associação de Pais e Mestres
- CB: Ciclo Básico
- CEFAM: Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CEI: Coordenadoria de Ensino do Interior
- CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- COGSP: Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
- CP: Coordenador Pedagógico
- DE: Delegacia de Ensino
- DP: dependência (mecanismo de recuperação da aprendizagem)
- DRHU: Divisão de Recursos Humanos
- ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
- HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IS: insuficiente (conceito avaliativo)
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
- PABAEE: Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
- PCCB: Professor Coordenador do Ciclo Básico
- PCP: Professor Coordenador Pedagógico
- PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEC: Programa de Educação Continuada
- PNE MEC: Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura
- RE: Representante de Escola (da APEOESP)
- S: satisfatório (conceito avaliativo)
- SEE: Secretaria Estadual de Educação

Roman, Marcelo Domingues. *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. São Paulo, 2001. 238p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema o trabalho do professor coordenador pedagógico (PCP) e objetiva contribuir para a compreensão da atuação desse profissional na escola. Para isso, realizou-se um estudo de caso de tipo etnográfico em uma escola estadual paulista. Os procedimentos de pesquisa incluem observação participante, entrevistas, análise de documentos e pesquisa bibliográfica. A pesquisa revela que o PCP participa de uma tendência histórica que atribui aos profissionais de coordenação pedagógica a tarefa de representar um agente de inovações no cotidiano das práticas pedagógicas. Essas inovações provêm dos órgãos de planejamento técnico do sistema educacional e encontram, nos procedimentos cristalizados do cotidiano escolar e em suas condições concretas de funcionamento, grandes obstáculos. A função de PCP e as inovações que por seu intermédio se buscam implementar são apropriadas pelos sujeitos que compõem o cotidiano, definindo-as, na prática, como resultantes de uma complexa rede de relações institucionais. Esta rede é marcada por um emaranhado de conflitos, dos quais o PCP participa ativamente e simultaneamente o sujeitam, ocasionando facilmente a indefinição de suas funções em relação à determinação regulamentar de suas atribuições. O desenrolar dos conflitos leva a exercícios instáveis de poder e a estabelecimentos provisórios de aliança, em que freqüentemente a função educacional da escola é relegada. Isso faz com que o professor coordenador pedagógico acabe tendo muito pouco de professor, de coordenador e muito menos de pedagógico.

Roman, Marcelo Domingues. *The pedagogical coordinator teacher and the school day by day: a study of ethnographic case*. São Paulo, 2000. 238p. Master Thesis. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.

ABSTRACT

This research has as theme the work of the pedagogical coordinator teacher (PCT) and has as object contribute to the comprehension of the action of this professional at school. To do so, there was a study of the ethnographic type case in one state school from São Paulo estate. The procedures of this research include participative observation, interviews, documents analyses and bibliographical research. The research shows that PCT participates from one historical tendency that leads to the pedagogical coordinator professionals the task of representing an agent of day by day innovations at the pedagogical area. These innovations come from the educational system and they find at the procedures of the day by day, and its concrete conditions of functioning, great obstacles. The function of the PCT and the innovations that by itself search to find are proper, as well as the principal, the coordinators and the teachers, defining them at the practice as the results of a complex web of institutional relationships. This web is also marked by conflicts, in which the PCT participates actively producing easily the undefine relations among them, according to the regular determination of their attributions. The developing of the conflicts leads to unstable exercises of power and the provisory alliances that frequently occurs at school. This problem makes the PCT to be small as a teacher as well as a coordinator and much smaller as a pedagogical.

Apresentação

Em 15 de outubro de 1997 foi impetrado um mandado de segurança contra a diretora de uma escola estadual de um município da periferia da Grande São Paulo. Por se tratar de um assunto inédito naquele fórum distrital, o juiz, para atingir algum grau de compreensão a respeito da contenda, teve de contar com anexos pouco comuns a um processo: fotocópias de diários de classe, controles de frequência e notas de alunos, abaixo assinado da comunidade, ata de uma reunião do Conselho de Escola, legislação escolar, etc. Dois eram os impetrantes, ambos membros ativos do Conselho de Escola: um pai de aluno e eu, na ocasião professor coordenador pedagógico (PCP) do período noturno naquela escola. Nosso objetivo era, representando a decisão do Conselho, impedir que uma classe, a 6^a J, fosse extinta pela diretora naquela época avançada do ano letivo. Não fomos bem sucedidos. Em oposição à vontade do Conselho estavam uma Resolução da Secretaria Estadual de Educação¹ – que determinava que qualquer classe para continuar funcionando deveria contar no mínimo com 35 alunos – e a determinação da diretora em fazer cumprir a lei. Em meio a muitas outras decorrências, a extinção da 6^a J diminuía para nove o número de classes em funcionamento no período noturno daquela escola. Isso fazia com que o PCP do período fosse automaticamente destituído, pois outra resolução² previa o emprego deste profissional apenas para períodos noturnos que contassem no mínimo com dez classes. Chegava, deste modo, ao fim minha breve carreira como PCP.

Assumi a função de coordenação pedagógica do noturno daquela escola junto com os primeiros PCPs que foram implantados na rede estadual, em meados de 1996. Eu havia antes ministrado as disciplinas de desenho geométrico, matemática, ciências e até de língua portuguesa no noturno de escolas públicas de periferia durante quase sete anos. Essa experiência prévia e minha formação como psicólogo certamente concorreram para proporcionar-me alguma segurança, o bastante para julgar-me capaz de desempenhar a função de PCP. Assim que a notícia da implantação da função chegou à escola, declarei-me candidato e, na falta de outro

¹ Resolução SE nº 169/96 (São Paulo, 1996b).

² Resolução SE nº 28/96 (São Paulo, 1996a).

candidato, passei a coordenar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) antes mesmo de ser designado.

Passei pelos processos de seleção; meu projeto de coordenação tinha objetivos democratizantes: propugnava a elaboração de novos currículos e métodos; denunciava o caráter distante da escola em relação aos interesses da população a quem atendia e defendia a apropriação daquele espaço público pela comunidade; convidava docentes, direção, alunos e comunidade à construção de uma proposta coletiva de coordenação pedagógica e de gestão escolar; previa atividades culturais – ciclo de debates e palestras, feira cultural etc. – e acompanhamento direto do trabalho docente em sala de aula; planejava estimular a formação do grêmio estudantil e a participação efetiva do Conselho de Escola nos processos decisórios da instituição.

É quase redundante relatar que encontrei enormes dificuldades ao tentar colocar minhas propostas em prática. No meu primeiro dia de trabalho como PCP, entrei em conflito com a diretora da escola. Há algum tempo a escola havia afixado murais de cortiça ao longo de seu principal corredor. Estes, entretanto, permaneciam ocupados apenas, cada um dos murais, por uma folha de advertência que dizia aproximadamente o seguinte: ‘desacatar funcionário público é crime; tantos anos de prisão’. Com o objetivo de iniciar a democratização daqueles espaços, que começavam a sofrer ataques de vandalismo, e conferir-lhes utilidade educativa, eu quis ocupá-los com recortes de jornal, tiras de quadrinhos, mensagens etc., e para isso precisava utilizar a máquina de fotocópias da escola. Mesmo tendo inserido anteriormente essa proposta em meu projeto de coordenação, a diretora quis me proibir de operar a máquina, dizendo que esta servia apenas a serviços administrativos da escola. Após longa discussão consegui concretizar minha ação, mas esse seria o primeiro de uma série de conflitos que acabariam por desgastar ambos e minar qualquer possibilidade de trabalho integrado entre a coordenação pedagógica do noturno e a direção. Mesmo assim, consegui realizar algumas ações interessantes, como as enunciadas a seguir. O grêmio estudantil foi fundado e contava com estatuto próprio, elaborado pelos alunos mais atuantes da escola ao longo de várias reuniões por mim coordenadas. Havia quinzenalmente, no pátio e com a participação de todos os alunos do período, palestras e debates: um ou dois educadores eram convidados para debaterem temas polêmicos (legalização do aborto, instituição da pena de morte, discriminação das drogas etc); os alunos

participavam do debate por meio de um microfone sem fio passando de mão em mão na platéia. Conseguimos realizar, com o envolvimento de todo o grupo de professores do período, duas semanas culturais avaliadas como estimulantes por alunos e professores. É bem verdade que cada uma dessas realizações valeu-me uma acusação: estaria ensejando a baderna por meio de práticas ‘politiqueiras’ com os alunos do grêmio, que alunos estavam sendo retirados da sala de aula para ficarem no pátio debatendo e que eu estava, junto com os professores, oferecendo atividades artísticas e culturais aos alunos ao invés de oferecermos aulas e seguirmos os programas de cada disciplina.

Ao final daquele ano, meu trabalho foi avaliado por uma reunião de professores. Por manobra da direção, nem eu nem os docentes do período noturno participaram desta reunião. Pude saber apenas que meu trabalho foi extremamente criticado pela diretora. Apesar disso, os professores votaram, com pequena margem de diferença, pela minha continuidade.

Um das críticas feitas ao meu trabalho, além das acusações citadas acima, referia-se à minha baixa freqüência às reuniões semanais com outros PCPs, que eram coordenadas pelos supervisores da então Delegacia de Ensino. Tive que passar a freqüentá-las. Antes não o fazia porque permanecia envolvido com as questões que o cotidiano da escola apresentava. Nessas reuniões, os supervisores apresentavam textos para discussão e experiências inovadoras efetivadas em escolas públicas. Além disso, transmitiam informações sobre as inovações que o sistema de ensino propagava, como por exemplo o projeto das salas ambiente, o reforço escolar, a recuperação paralela, a avaliação contínua etc. Essas tentativas de inovação eram por mim vistas com bons olhos, pois apresentavam-se como alternativa ao arcaísmo e à ineficiência que dominavam a prática escolar que presenciava cotidianamente. Tinha percebido a insustentabilidade que algumas destas tentativas em si traziam: a recuperação paralela, por exemplo: como recuperar alguns alunos, ao longo do ano letivo, em sala de aula, concomitante ao desenvolvimento normal do programa de conteúdos aos outros, numa sala de 50 alunos? Esta era, e continua sendo, uma proposta impraticável. Entretanto, em relação ao cotidiano escolar, burocrático e que parecia tomado por uma inércia colossal, o discurso dos supervisores parecia-me extremamente subversivo. A tal ponto de eu não compreender como podiam, direção de escola e supervisão de ensino, fazer parte da mesma ordem lógica de

administração escolar. Maior participação dos alunos, flexibilidade de organização escolar e reforma dos velhos conteúdos programáticos eram lemas intensamente discutidos nas reuniões com os supervisores. Estas idéias vinham chocar-se fortemente com o modo pelas quais as práticas escolares ocorriam. A direção priorizava a boa administração acima de tudo: organização, disciplina, limpeza, controle; com tal determinação e vigor que pareciam fazer serem estas as funções da escola, e não as práticas pedagógicas, que muitas vezes ficavam em segundo plano e chegavam a ser inclusive impedidas por aquelas. Os professores pareciam continuar ensinando como aprenderam: os mesmos conteúdos, os mesmos métodos de ensino e avaliação, o mesmo exercício de poder autoritário do mestre e do saber constituído, ainda que com roupagens democráticas.

Simultaneamente à continuidade das velhas práticas, nas HTPCs os professores repetiam os novos lemas pregados pela política educacional: construtivismo, avaliação contínua, recuperação paralela etc., dizendo-se partidários destes emblemas e tentando escapar assim à avaliação inquisitória atribuída ao PCP. Inserido em uma lógica administrativa autoritária, meu lugar na coordenação dessas reuniões era revestido de teor gerencial. Os textos, resoluções, experiências e prescrições da Delegacia, ‘passados’ pelos supervisores em reuniões com os PCPs, constituíam material a ser ‘passado’ pelos PCPs aos professores em HTPCs. Eu era então instado a transmitir o que o sistema propagava e cobrar sua execução. No início, quando ainda não freqüentava regularmente as reuniões com supervisores, tentava estruturar as HTPCs da seguinte forma: o grupo de professores, no final da reunião, escolhia livremente a pauta para nosso próximo encontro. Era minha função preparar-me para o tema escolhido, pesquisar e trazer algum material que por ventura houvesse. Cheguei a elaborar pequenas palestras e redigir textos, mas isso não funcionou muito bem: na maioria das vezes não conseguíamos seguir a pauta, pois a reunião era invadida por problemas advindos da prática cotidiana (indisciplina escolar, falta de recursos materiais, desorganização, desânimo etc.), fazendo com que a reunião se transformasse em uma lamentação coletiva, ou então era atrapalhada por algum trabalho burocrático a ser realizado com urgência (preenchimento de fichas de

avaliação, de diários de classe, tarjetas³ etc.). Quando tentei trazer textos e informações a serem ‘passados’ das reuniões de supervisores aos professores, encontrei maior dificuldade ainda. As condições concretas de trabalho eram colocadas de maneira mais incisiva pelos professores, que as antepunham ao discurso da inovação. Ou então, o que era pior, os docentes desanimados apenas consentiam com a cabeça e declaravam-se dissimuladamente solícitos ao discurso da inovação. Logo desisti de tentar pautar as HTPCs que coordenava pela reunião com os supervisores. Voltei, de modo mais acentuado, a trabalhar a partir dos temas que os próprios docentes levantavam; passei a ouvir com mais cuidado o que até então julgava como apenas lamentações e busquei, dentre os menores problemas levantados, indagar a respeito de soluções práticas, a fim de estruturar propostas exequíveis. O resultado foi que o grupo identificou alguns problemas cotidianos que podiam ser solucionados através de inovações relativamente simples no modo de funcionar da escola. Depois de algumas reuniões discutindo esses problemas e soluções, elaboramos um documento intitulado “Carta de intenções”, assinado por todos os professores do noturno e endereçado não só à direção da escola mas também aos professores dos outros períodos. Apesar de apenas sugerir algumas soluções práticas, a “Carta de intenções” foi interpretada pela direção como uma afronta e, por alguns professores do diurno, como um instrumento de opressão de um período sobre o outro.

Logo foi convocada nova reunião de avaliação do meu trabalho, no final do 1º semestre de 1997. Novamente houve manobras para impedir a participação dos professores do noturno nessa reunião; novamente a diretora defendeu minha destituição da função. Ela acusava-me de desorganização, de recusa a preencher fichas ou documentos, de não punir alunos, de promover ‘algazarras e politicagem’ com os alunos do grêmio etc. Apesar disso, os professores, mais uma vez, votaram pela minha continuidade. Ao final desta reunião, a ameaça: havia uma classe no noturno, a 6ª J, que apresentava alto índice de evasão, informou-me a diretora, e, caso esse quadro não fosse revertido, seria obrigada a fechar a classe. Ainda

³ Ficha alongada, destacável do Diário de Classe, que o professor responsável por cada disciplina preenche com os resultados finais do bimestre e o número de ausências de cada aluno. Ao final de cada bimestre, as tarjetas preenchidas devem ser entregues à secretaria da escola.

lembrou-me que, se isso ocorresse, a coordenação do noturno seria automaticamente destituída.

Empenhei-me em levantar dados a respeito dos alunos que haviam desistido e dos que estavam em vias de desistir; chamei-os para conversar, enviei-lhes cartas, telegramas, chamei seus pais, ouvi histórias a respeito de dificuldades sócio-econômicas e processos de marginalização, discuti algumas poucas saídas, admiti a baixa qualidade do ensino oferecido por aquela escola, aconselhei para que retornassem aos estudos. Enquanto isso, a diretora, firme em seu propósito de fundir as duas sextas séries do noturno, esvaziava-as transferindo para o diurno os alunos que não conseguiam apresentar atestado de trabalho. “Curso noturno é para aluno trabalhador”, dizia ela.

Cansado de tentar impedir transferências compulsórias para o diurno, fui à Delegacia de Ensino pedir auxílio à supervisora responsável pela escola. Esta, como deve ter achado muito delicada a questão ou não soube como resolvê-la, encaminhou-me imediatamente ao delegado de ensino, que me ouviu atentamente e assegurou que trataria do caso com cuidado. Pedi-me que fizesse um relatório com o levantamento de evasões no período noturno. Ao cumprir tal tarefa, descobri que o índice de evasão era elevado, não restringia-se apenas à 6ª J e nem era esta a classe que apresentava maior índice. Descobri também que, se a lei fosse cumprida, metade das classes do noturno deveriam ser fechadas, fazendo abarrotar a outra metade das classes com os alunos transferidos. Entreguei o relatório ao delegado mas não obtive nenhuma resposta. Como se nada houvesse acontecido, a diretora continuava com seu propósito, transferindo alunos para o diurno.

Voltei a procurar auxílio na Delegacia: a supervisora afirmou não saber o que fazer, o delegado recusou-se a me receber. Presenciei, por aqueles dias, uma discussão entre a diretora e os alunos da 6ª J no corredor da escola: sensibilizado pelos argumentos inflamados dos alunos e irado pelo exercício covarde de poder da direção, escrevi uma carta aberta à diretora e distribuí-a pela escola, enviando cópias para a Delegacia de Ensino e divulgando-a entre os outros PCPs da região na reunião do PEC (Programa de Educação Continuada). Nessa carta, defendia os argumentos colocados pelos alunos e rechaçava as justificativas e ameaças feitas pela direção. No mesmo dia em que comecei a divulgar a carta, reuni-me com os professores, alunos e funcionários do noturno que faziam parte do Conselho de Escola e elaboramos um

documento, dirigido à presidente do Conselho, ou seja, à própria diretora, convocando reunião extraordinária do órgão para discutir e deliberar sobre o conflito.

A diretora repeliu nosso documento, declarou-o ilegítimo, afirmou que apenas ela, enquanto presidente, detinha poderes para convocar o Conselho, extinguiu administrativamente a 6ª J e convocou o Conselho para, segundo ela, “ratificar” sua decisão. Os alunos, que deviam juntar-se à 6ª I, recusaram-se a deixar a sala e colheram assinaturas contra a atitude autoritária da direção: 337 assinaturas de alunos, pais, professores e funcionários foram colhidas. Uma lista de presença, organizada pelos alunos das duas sextas séries no dia em que foi declarada extinta a classe, contava com 42 alunos: 24 da 6ª J e 18 da 6ª I. A lista de presença da 6ª I passaria, depois de fundidas as classes, a contar com mais de 50 alunos.

No dia da reunião do Conselho, a sala estava cheia. Alunos e pais amontoavam-se em sua porta para ouvir as discussões. Momentos antes, haviam sido distribuídos pelos alunos do grêmio estudantil panfletos cuja manchete era “diretora ditadora fecha sala de aula”. Um desses panfletos, que foram subsidiados pela União Municipal do Estudantes Secundaristas, encontrava-se na mesa da presidente do Conselho naquele dia: os responsáveis iriam receber advertência e suspensão pelo desacato. Além dos membros do Conselho, estavam presentes um representante do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente em nossa escola (que era um docente do período diurno, chamado apenas de ‘representante do ECA’) e outro docente do diurno que a diretora anunciou apenas como integrante da *Comissão de Sindicância*. A intenção da presidente era informar o Conselho sobre os fatos, tratando-o como uma instância que servia apenas para ratificar as decisões administrativas, como de costume. O representante do ECA, surpreendentemente, revelou ter vindo para acusar o período noturno de não ter conseguido, na figura de seu coordenador pedagógico, integrar ações que pudessem evitar a evasão escolar. O integrante da Comissão de Sindicância apenas anotava. Com muito custo e tumulto, conseguimos impor regime de votação: 13 membros do Conselho se colocaram contra o fechamento da classe e a favor de sua reinstalação, 5 se abstiveram e 2, a diretora e sua vice, votaram a favor do fechamento.

Como a diretora negava-se a acatar a decisão do Conselho, alguns de seus membros encaminharam, no dia seguinte, recurso ao delegado de ensino para que se fizesse cumprir sua deliberação. Esse recurso obteria resposta apenas 23 dias depois,

desqualificando-o formalmente – não obedecia o “modelo oficial desta Delegacia de Ensino” – e assegurando o poder da direção para deliberar sobre o assunto em questão. Como os alunos da 6ª J continuavam recusando-se a deixá-la – iam à escola, ocupavam a sala e ficavam até o fim do período sem aula, pois a classe não existia administrativamente para efeito de atribuição de aulas – como a situação era urgente, cinco dias depois de encaminhado o recurso ao delegado e ainda sem resposta, acionamos as vias judiciais. O juiz, entretanto, não considerou a questão tão urgente assim: não concedeu liminar, solicitou à diretora que elaborasse defesa e, frente ao pedido dela, estendeu o prazo requerido para sua defesa.

Chamado pelos alunos da 6ª J, o representante do ECA foi ouvi-los com a intenção de encaminhar relatório ao Conselho Tutelar do município. Esse relatório, fato que não devia ter me surpreendido, condenava o Conselho de Escola e o meu trabalho. Afirmava que o Conselho não havia tomado nenhuma atitude para conter os altos índices de evasão e que por isso, defendia, não podia deliberar sobre o fechamento de uma classe. Tratava o Conselho como “clube de professores do noturno a serviço da preservação do trabalho de seu PCP” e chegava a ser depreciativo e difamatório a respeito do meu trabalho. Escrevi uma crítica ao relatório – distribuída para docentes, direção, Delegacia de Ensino e Conselho Tutelar – rebatendo suas afirmações, informando sobre minhas atividades pedagógicas dentro da escola, citando Patto (1996) a respeito da burocratização das práticas pedagógicas e da produção do fracasso escolar etc.

Esse mesmo representante do ECA integraria, junto com outros três professores do diurno, a Comissão de Sindicância, presidida pela diretora. No dia do ‘interrogatório’ tive oportunidade de questionar essa Comissão sobre qual seria a acusação que sobre mim pesava. Não obtive respostas; apenas a explicação de que estavam sendo averiguados os fatos relativos ao fechamento da sala do noturno.

Antes de ser condenado pela Comissão de Sindicância, escrevi, bastante desgastado, um texto relativamente longo intitulado *Relatório das ações da coordenação pedagógica do período noturno e as suas relações com a direção da escola*. Relatava, desde o início de minha atuação como PCP, as tentativas que havia feito para melhorar a qualidade de ensino naquela escola – algumas bem sucedidas, todas incomodadas pela rigidez de uma administração escolar autoritária. Documento minucioso, esse relatório estranhamente não se endereçava a ninguém; inserido numa

lógica em que os papéis têm alto valor, constituía apenas uma tentativa de provar minha inocência. Era uma defesa, ainda que não soubesse com clareza qual era a acusação. Também consistia num ataque às condições opressoras que se impunham ao meu trabalho. No fundo, era fruto de um tormento provocado por um emaranhado de acontecimentos que mais se assemelhavam a um processo kafkiano.

Um dia depois de encaminhar recurso ao delegado de ensino pedindo a dissolução daquela Comissão de Sindicância, recebia sua sentença. Por ter afetado a imagem da escola e confrontado a autoridade da direção, tinha sido declarado suspenso por oito dias. Desde a recusa do juiz em conceder a liminar, não exercia mais as funções de PCP. Tinha voltado a ministrar aulas de Matemática. Ironicamente, passei a ministrar aulas para a 6ª I, que agora contava com mais alunos que suas carteiras podiam abrigar e que emprestava, todas as noites, cadeiras e carteiras das classes vizinhas. Agora, por meio da decisão da Comissão, teria que deixá-los sem aulas de Matemática por uma semana. Mesmo sem ter obtido resposta da Delegacia de Ensino a respeito de meu último recurso, apresentei pedido de reconsideração da pena aplicada pela Comissão de Sindicância, alegando que a suspensão iria coincidir justamente com o período de fechamento do ano letivo. Novamente minha manifestação foi ignorada.

Procurei ajuda da APEOESP. Entreguei uma pilha de papéis a seu advogado para que pudesse me defender e, concluído o ano letivo, saí do ensino público.

Desprendi-me de tal forma desses acontecimentos que nunca mais procurei o advogado da APEOESP. Nem mesmo busquei conhecer, durante quase dois anos e meio, a sentença que o juiz proferira a respeito do mandado de segurança por nós impetrado. Somente quando a comecei a escrever este texto é que pedi o desarquivamento do processo. A defesa da diretora, o parecer do Ministério Público e a sentença do juiz coincidem em dois pontos cruciais: defendem o cumprimento, pela diretora de escola, da resolução da Secretaria da Educação que especifica o número mínimo de alunos para a manutenção de uma classe e a subordinação do Conselho de Escola no tocante a essa questão. Tanto no parecer do Ministério Público quanto na sentença do juiz figura transcrito o trecho do Estatuto do Magistério que especifica as funções do Conselho de Escola: “deliberar a respeito de alternativas para os problemas de natureza administrativa e pedagógica” (São Paulo, 1995, p. 56). Entretanto, e contraditoriamente, o promotor logo em seguida afirma

que “tal fato não significa que o Conselho possa deliberar e interferir na administração da escola, atribuição única e exclusiva de seu diretor”; e o juiz, seguindo o mesmo raciocínio, afirma, a despeito do termo *deliberar*, que o diretor pode “acolher ou não as *sugestões* do Conselho de Escola.” (grifo meu). Está claro que para fazer cumprir o poder centralizado, prerrogativa da figura do diretor na escola, tanto o juiz quanto o promotor atropelaram o sentido das palavras da lei (votada), subordinando-a a uma resolução (decidida por um representante do poder executivo), confundindo assim a hierarquia dos dispositivos legais em prejuízo de um mecanismo democrático de gestão escolar.

Diante do exposto, torna-se inegável a influência das experiências relatadas acima sobre a motivação do pesquisador em relação ao tema da pesquisa. Entretanto, distante dos tormentos ocasionados, não tenho mais necessidade de provar insanamente minha inocência diante de um algoz onipresente, justificando que busquei apenas trabalhar pela democratização do trabalho e das relações interpessoais dentro da escola. O progressivo distanciamento em relação àquelas experiências ofereceu lugar para outras questões.

Caso houvesse, desde os primeiros momentos em que me propus a desempenhar a função de PCP, colocado-me claramente como subordinado inquestionável da direção da escola, certamente a história teria sido bem diferente. Teria organizado os horários do período e repreendido os professores faltosos, ajudado os inspetores de alunos e, por meio da aplicação de sanções disciplinares, mantido a ordem. Chamaria pais de alunos indisciplinados e ameaçá-los-ia com ‘transferência compulsória’, caso não fizessem com que seus filhos se adaptassem ao bom funcionamento do período. Transmitiria em HTPC as informações propagadas pelo sistema educacional e reclamaria, como quase todos que deixam de ser professor para ocupar uma função superior, da negligência docente, afirmando sua má formação, resistência a mudanças, preconceito, autoritarismo, preguiça, enfim, dizendo que a culpa pela continuidade da má qualidade do ensino público é do professor, que não sabe ensinar. Agindo basicamente assim, teria passado por menos adversidades. Este é um lugar muito bem definido que o PCP pode ocupar: o chamado ‘elo de ligação’ entre a direção e os professores ou entre a direção e os alunos ditos indisciplinados. Inserido no organograma da administração gerencial da

instituição escolar, ao PCP bastaria cumprir ordens imediatas e lidar com os problemas cotidianos que a vida escolar apresenta, tentando contorná-los e preservando assim a inércia institucional. Seríamos obrigados a admitir que essa inércia institucional delimita um lugar reprodutor irrecusável ao PCP? Ou o PCP o assume em pelo menos algum grau ou é expurgado? Quanto da minha desastrosa experiência é única e diz respeito a conflitos interpessoais e quanto dessa experiência contribui para desnudar aspectos importantes do funcionamento geral de nosso sistema educacional?

As questões acima se tornam mais agudas se considerarmos que o PCP é convocado a ser, no cotidiano escolar, agente das transformações propagadas pela atual política educacional. Muitas inovações têm sido anunciadas e tentam abrir caminho até o cotidiano escolar. Forçosamente, cumpre considerarmos que inovações são estas, quais são suas relações com o contexto sócio-histórico e de que forma têm percorrido o circuito institucional para chegarem às escolas. O PCP representa apenas um dos últimos elos desse circuito, entretanto apresenta característica muito peculiar: é instado pela unidade escolar a assumir função normativa, muitas vezes burocrática, e convocado pelo sistema de ensino a agir de modo a transformar as práticas cotidianas. Considerando a realidade de nossas escolas e de nosso sistema educacional, essas transformações seriam exequíveis? Estaria destinado ao PCP um lugar impossível? Frente à histórica precarização da educação pública em nosso país, à solicitação de adequação do papel da escola à “nova” ordem neoliberal, à organização autoritária e inerte da administração institucional e às demandas concretas do cotidiano escolar, que condições teria o indivíduo, que assume esse lugar paradoxal, de trabalhar pela melhoria da qualidade da educação para os segmentos populacionais cada vez mais oprimidos?

Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão de como vem se definindo nas escolas o trabalho do Professor Coordenador Pedagógico. É nesse território hostil que inserimos nosso trabalho de campo.

I - INTRODUÇÃO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A função de coordenação pedagógica na escola pública recebeu várias designações no decorrer de sua história e seus primórdios provavelmente remontam à reforma educacional que teve início nos anos 20. Segundo Mate (1995), nessa ocasião houve a estruturação das políticas públicas de educação a fim de unificar a escola, fazendo frente assim aos movimentos populares de educação que surgiam na época (movimento negro, socialistas, anarquistas etc., que estavam montando suas próprias escolas). A obrigatoriedade do ensino e, sobretudo, de uma escola única que condicionasse o hábito das massas, põe em evidência “seu papel de homogeneizadora de propostas que tentam neutralizar oposições, hierarquizar competências, burocratizar e catalogar práticas pedagógicas.” (id., *ibid.*, p.128). Além disso, tal estruturação teria representado o início da dicotomização do trabalho pedagógico, pois, à medida que criava instâncias externas ao trabalho docente, restringia este último ao plano da mera execução e colocava-o sob o jugo dos agentes hierarquicamente superiores, responsáveis pelo planejamento e controle. Nesse contexto consolida-se o trabalho do Inspetor Escolar – provável ancestral de nosso atual coordenador – cuja função era controlar a presença dos alunos e o trabalho do professor. A figura do Inspetor Escolar surge bem antes, como função anexa às Câmaras Municipais, junto com a 1ª lei provincial de São Paulo sobre educação, a lei nº 310, de 16/03/1846 (Quaglio, 1989). Os inspetores não eram nessa época sequer remunerados e nem seguiam qualquer organização definida de trabalho, o que só veio a acontecer com a reforma de 1920 e a descentralização relativa dos serviços de inspeção. Estes deixavam, a partir de então, de estar associados apenas aos órgãos centrais do sistema educacional, mas não chegavam a compor o quadro funcional das unidades escolares.

Elias, que reúne em sua dissertação extensa gama de informações a respeito do histórico da função no ensino público, aponta que “a função supervisora expressa em termos de coordenação, orientação ou assistência pedagógica aparece na legislação escolar a partir de 1942” (1983, p.41), quando o Serviço de Inspeção passa a englobar tanto os aspectos administrativos como pedagógicos. Isso deveu-se ao

início de uma preocupação técnica com a educação proveniente do movimento escolanovista, que estimulou a criação de funções de apoio aos professores, como cursos, palestras etc.; mas sempre no nível central do sistema, ou seja, distante da unidade escolar. Segundo Ferreti (apud Andreucci, 1989), o primeiro desses especialistas a aportar na escola foi o orientador educacional, “antigo inspetor de alunos”, por volta de 1945.

Podemos perceber a dificuldade de acompanharmos com clareza o desenvolvimento histórico do que hoje chamamos de coordenação pedagógica. Nosso objetivo aqui não é reconstruir a história da coordenação pedagógica – isso já foi feito por diversos autores – mas vislumbrar que aspectos ajudaram a moldar e concorrem para constituir ainda hoje os contornos desse lugar institucional. As funções externas ao trabalho docente, sejam elas denominadas de controle, apoio técnico ou planejamento, estando ou não ligadas diretamente ao cotidiano escolar e elegendo cada qual seu espaço e objeto específico de intervenção, difundiram-se e definham continuamente; foram retomadas com outros nomes, ajustadas ao seu contexto sócio-político e confundiram-se ao longo da história descontínua de suas atuações.

A 1ª LDB (lei 4024/61), nos artigos 62 a 65 do capítulo 8, cita o supervisor de ensino, mas ainda não deixa definidos os limites entre o supervisor e o inspetor, o que, de acordo com Quaglio (ibid.), somente viria a acontecer em 1974 com a extinção da função de inspetor. Propugnando novas técnicas de ensino, o supervisor surgiu, na prática e antes de sua definição em lei, em 1957 por ocasião do PABAE (Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar), quando foram enviados aos Estados Unidos professores primários para serem treinados e posteriormente ministrarem cursos de formação de supervisores, que seriam espalhados por todo Brasil (Garcia, 1995). Os acordos de assistência norte-americana à educação brasileira iriam se intensificar a partir do golpe de 1964 (acordos MEC USAID), ampliando também, sob orientação extremamente tecnicista, a formação de supervisores. Planejamento e organização racional das ações pedagógicas, parcelamento do trabalho (separação entre concepção e execução), especialização de funções, controle do processo e burocratização eram os princípios desses cursos de formação, em consonância com a reestruturação de todo o sistema educacional que esses acordos de assistência representaram. Depois de articulada politicamente, a

supervisão passaria a constar da lei, 1ª LDB, e, algum tempo depois, seria regulamentada sua habilitação: o Parecer 252/69 e a Resolução 69, operacionalizando a reforma do ensino superior, determinaram que a formação do supervisor escolar passaria a dar-se em cursos de graduação em Pedagogia. Refletindo as linhas mestras do movimento de 64 – na “formação voltada para o mercado de trabalho, na reprodução acrítica do conhecimento adquirido, na ‘despolitização’ dos membros da comunidade de ensino, no desestímulo à reflexão, na fragmentação e na especialização do trabalho.” (id., *ibid.*, p. 42) – nascia a habilitação em Supervisão Escolar, que formava o profissional para trabalhar tanto nos órgãos técnico-administrativos quanto na unidade escolar; trabalhando nesta última, o profissional passaria a ser denominado Coordenador Pedagógico.

Desde 1962, mesmo ano em que foi padronizado o currículo mínimo dos cursos de Pedagogia do país, existia a função de “Assistente Pedagógico” nos cursos de especialização agrícola (Lei Estadual n.º 7376, de 31/10/62), provavelmente o primeiro profissional de coordenação pedagógica a trabalhar dentro da unidade escolar no sistema de ensino paulista. De 1963 a 1969 foram criados órgãos centrais que seriam responsáveis pela estruturação do apoio técnico pedagógico às escolas estaduais. Apesar de que a reestruturação administrativa da Secretaria da Educação ocorrida em 1969 tenha, por falta de investimentos e pessoal, sucateado parte desses órgãos, a função de Assistente Pedagógico é ampliada em 1970 e implantada nos ginásios Pluricurriculares ou Polivalentes, nos Grupos Escolares Ginásio e nas escolas que adotavam planos de ação didático-administrativa na linha da educação renovada (Art. 4º da Resolução n.º 46 de 30/07/70. D.O.E. São Paulo de 31/07/70). Gatti, Bernardes e Mello (1974) identificaram, como uma das principais funções do Assistente Pedagógico, ser agente de inovações. Como importantes características do trabalho desses profissionais, vale citar também a resistência a mudanças que esses profissionais encontravam na escola, o despreparo para lidar com esses obstáculos e o autoritarismo que alguns deles se serviam para impor seu trabalho. Segundo esse estudo, os agentes técnicos são capazes de ocuparem certas posições, privilegiadas na estrutura, que lhes conferem importante atuação como elemento de mudança. Toda reforma educativa, para ser considerada reforma, deve se traduzir em mudança prática, institucional. Para isso, é preciso então que se volte a atenção para elementos dentro da estrutura (orientadores educacionais, psicólogos escolares, assistentes

pedagógicos etc.) que não têm função docente nem administrativa, mas caracterizam-se por:

- a) ...integrar o trabalho escolar...;
- b) [ocuparem-se com o] ... planejamento, o currículo, a integração dos programas, e os procedimentos de avaliação e execução...;
- c) interação com todos os elementos envolvidos na escola..., papel fundamental no que tange à introdução de reformulações e à manutenção de uma dinâmica de renovação e atualização (id. *ibid.*, p.5).

Apesar dessa posição privilegiada para a promoção de mudanças, Gatti, Bernardes e Mello apontavam o desvio de funções e a ambigüidade de atribuições como marcas constantes do trabalho do Assistente Pedagógico.

As inovações que se tentariam colocar em curso naquela ocasião, contando com o auxílio do Assistente Pedagógico, seriam as referentes à universalização do ensino básico, tal como estruturadas pela Lei 5692/71. O artigo n.º 33 dessa mesma lei estabelece o cargo de supervisor ao nível de unidade escolar. De acordo com Andreucci (*ibid.*), a utilização do nome Coordenador Pedagógico (CP) para o profissional que desempenha a função supervisora na unidade escolar aparece em lei apenas em 1976 (Decreto nº 7709). Para Garcia (*ibid.*), é no Estatuto do Magistério Estadual de 1974 (Lei Complementar 114) que o Assistente Pedagógico recebe o nome de Coordenador Pedagógico. Quaglio (*ibid.*) identificaria ainda, como marco inicial para o mesmo nome de função, o Decreto nº 5596 de 1975. Para fins de definição da função, parece ser consenso entre os pesquisadores que o CP é o profissional que necessariamente trabalha junto à unidade escolar – diferenciando-se do Supervisor Escolar – e que tem como objeto de trabalho conteúdos e métodos de ensino – diferenciando-se do Orientador Educacional, que trabalha junto aos alunos. Além disso, tratando do caráter legal da questão e a exemplo do que ocorreu por ocasião do surgimento da Supervisão Escolar, o CP parece ter sido instituído por meio de articulações político-administrativas e, provavelmente, de mecanismos institucionais executores, como portarias e resoluções:

...a legislação que vai, ao longo do tempo, instituindo, definindo e redefinindo o caráter institucional dessa função surge como

resposta, em geral tardia, à realidade das práticas pedagógicas que, no cotidiano da educação, vão se construindo (Garcia, *ibid.*, p. 46).

Objeto de estudo da dissertação de Elias (*ibid.*), o CP é identificado como elemento de grande importância a partir das reformas de ensino de 1971: é promotor de transformações no chão da escola. Mais abrangente que o Assistente Pedagógico, o CP é visto pelos órgãos técnicos como necessário a todas as escolas da rede estadual. Os órgãos de planejamento administrativo, porém, relativizaram sua importância e restringiram sua abrangência, atendendo a outras prioridades. Essa dicotomia entre as demandas dos órgãos técnicos e as determinações dos órgãos administrativos do sistema educacional se presentificaram no problema de pesquisa de Elias: verificar se há conflito de autoridade entre o diretor e o CP. A autora conclui que o conflito entre as duas autoridades se resolveria na divisão entre autoridade legal (administrativo-burocrática) da diretora e autoridade funcional (pedagógica) do CP, com predomínio da primeira: “sempre que a tarefa pedagógica implique em prejuízos para as funções tipicamente administrativas, ela é necessariamente relegada a segundo plano” (*id.*, *ibid.*, p. 08). O CP não chegaria sequer a representar ameaça à autoridade do diretor pois, segundo a autora, seria colocado no papel de mero serviçal que pode auxiliar nas tarefas administrativas. Quaglio (*ibid.*) também nos chama atenção para a dicotomia técnico / administrativo como um dos pólos irradiadores de conflitos. A estruturação formalizada pela Lei 5692/71 separou os órgãos de funcionamento do sistema de ensino em órgãos políticos decisórios e órgãos técnicos. Estes últimos, para implementarem qualquer medida, são acionados pelos primeiros, deles necessitam e a eles se subordinam. Para comporem a cúpula dos órgãos políticos decisórios, “são convidados os apadrinhados dos altos escalões da política partidária.” (*id.*, *ibid.*, p. 122). Os técnicos do alto escalão, mais políticos do que técnicos e subordinados diretos da cúpula decisória da política educacional, também flutuam de acordo com a gestão administrativa eleita ou empossada. A carreira regular dentro do sistema de ensino possibilita ao educador concursado galgar até o cargo de supervisor, na Delegacia de Ensino, apenas um órgão acima da unidade escolar. Acima do supervisor, todos os cargos são políticos. Ou seja, as decisões são tomadas por quem muitas vezes teve pouco contato com a realidade escolar, ocupa transitoriamente o cargo e não vai, de modo algum, executar

o decidido. É de se supor que a efetivação de qualquer dessas decisões encontre pela frente diversos obstáculos. O último deles, na escola, é a inércia da administração burocratizada, encarnada na figura do diretor. Manipulação e sonegação de informações como instrumentos de poder em toda estrutura vertical da instituição são constantes.

Foram realizados três concursos para o cargo de CP no estado de São Paulo no início da década de setenta e apenas os ingressantes do primeiro deles receberam formação específica dos órgãos técnicos. Em 1976, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP, órgão técnico superior da educação paulista) problematizou a inserção das atividades de coordenação pedagógica na escola, iniciativa cujo desdobramento foi uma pesquisa realizada através de questionários respondidos por CPs. A análise desses questionários apontava “...a sobrecarga de atividades do CP,... o excesso de solicitações e tarefas administrativas, tendo como consequência pouco envolvimento dos CPs e temor de serem vistos como fiscais, ... [desconhecimento da função e] ...relacionamento CP e diretor muito difícil.” (Elias, *ibid.*, p.4).

Os Planos trienais de 77 / 79 e 80 / 82 implantaram o sistema de supervisão para as escolas tidas como carentes. No final de 1978 são criados 800 cargos de CP, possibilitando que os professores que exerciam a função por designação passassem a exercer o cargo efetivamente. Em 1979, 1101 escolas paulistas contavam com CP. Esse número baixou para 945 em 1980 e atingiu a marca de 864 em 1981. Tal diminuição foi atribuída à designação de CPs para a direção e supervisão de ensino, fazendo com que no ano de 1981 pouco menos de 23% das escolas de 1º e 2º grau do estado de São Paulo contassem com CP. Em 1982, através das Resoluções SE de 5 e 13 de agosto, foram designados 288 professores para exercerem a função de CP, que para tanto receberam 30 horas de preparação na CENP (*id.*, *ibid.*). O CP passava, aos poucos, a estar associado a projetos pedagógicos específicos e não apenas a transformações educacionais que se pretendiam profundas. Não haveria mais concursos (estrito senso), somente designações para a *função*. Coordenação Pedagógica na educação estadual deixava de ser *cargo*. Segundo Fusari (1997b), o apoio técnico às escolas tomou rumos diferentes na rede municipal de São Paulo e na rede estadual. Nesta última, historicamente não foi priorizada a função coordenadora

dentro das escolas, mas apenas no nível das Delegacias de Ensino. Na rede municipal, ao contrário, a coordenação pedagógica se consolidou como cargo.

Perez (1992), ao estudar o papel do CP da rede municipal paulistana, observa a constância da resistência dos professores a alguém que pudesse representar um intruso a dar palpites na prática docente. Espanta-se porém ao perceber, na ocasião de sua pesquisa, que os docentes, antes avessos à idéia, naquele momento reivindicavam a coordenação pedagógica em suas escolas. O CP viria, segundo a autora, para consolidar dentro da escola o modo de produção taylorista, com a nítida divisão entre o fazer pedagógico (do professor) e o planejar (dos órgãos centrais). O CP seria o elemento de implantação de pacotes pedagógicos e controle dentro da escola. A autora, além disso, aponta para a confusão que comumente reina entre as funções de coordenador pedagógico e de orientador educacional, estreitamente ligadas entre si na história da educação municipal. Apesar das diferenças dos objetivos e dos modos de análise de dados empregados, são realizadas comparações entre os dados obtidos pela sua pesquisa e as conclusões do estudo de Gatti, Bernardes e Mello (ibid.). Estas comparações referem-se à postura do professor diante da coordenação pedagógica. Entre as mais importantes estão: os professores continuavam esperando o incentivo profissional do CP e que este tivesse uma visão abrangente de escola; o professor desejava participar mais na composição das classes; o professor, ao contrário do que constataram Gatti, Bernardes e Mello, não esperava mais ser orientado individualmente a respeito de técnicas de ensino; ocorreu um aumento da expectativa de que o CP cuide dos chamados “alunos problemas”; os professores preferiam ser mais autônomos na ordenação, programação e avaliação de suas disciplinas. Além disso, a autora recolheu indícios de que o CP seria considerado pelo corpo docente como alguém desqualificado para intervir em assuntos específicos de cada área de conhecimento que não fosse a de sua formação.

A fim de esclarecer a descontinuidade da coordenação pedagógica na rede pública estadual de ensino, a APEOESP (1996a) aponta que a função sempre esteve associada à implementação de projetos – reforçando também seu papel como agente de mudanças – tais como o Projeto Noturno, CEFAMs e Ciclo Básico, nos anos 80, ou projetos mais isolados e de menor porte, como o Proleste (Andreucci, 1989). O último grande projeto em que a função foi empregada, antes de atingir em massa as

escolas da rede paulista com a implantação do PCP, foi o Projeto Escola Padrão, nos anos 90.

A coordenação pedagógica no Projeto Noturno foi exercida pelo *professor-coordenador*. Na descrição de Almeida (1992), esse projeto teria apresentado alguns traços inéditos na história da educação paulista. Iniciado em 1984, as 154 escolas interessadas em participar do projeto foram convidadas a solicitar dos órgãos centrais da Secretaria de Educação o que julgavam necessário para a melhoria da qualidade do ensino em seu período noturno. Das solicitações encaminhadas, apenas três foram atendidas: oferecimento de merenda para os alunos, instituição de duas horas semanais para reuniões pedagógicas e designação de um professor-coordenador para integrar as ações. Os professores das escolas envolvidas protestaram contra a quebra de compromisso: os órgãos da Secretaria não teriam cumprido todas as solicitações feitas e teriam, ainda, abandonado o projeto. O ineditismo apresentado por alguns aspectos do Projeto Noturno por certo não repousa na quebra de compromisso denunciada pelos professores, mas no que pôde ser construído a partir do abandono. Na falta de prescrições superiores, teria se operado maior partilha de poderes dentro da escola, por meio do exercício forçado da autonomia e início de um trabalho genuinamente coletivo. O professor-coordenador foi descrito como um organizador das discussões conjuntas, um interlocutor, alguém que ouve as dificuldades cotidianas e busca, em parceria, soluções. O ineditismo da experiência, ao que parece, repousa no fato de que as transformações que começaram a se operar ocorreram a partir do cotidiano escolar e não a partir de decisões superiores. Provavelmente por isso, a experiência foi abortada muito precocemente: o Projeto Noturno durou apenas dois anos. Em nome da homogeneização de condutas para todo o sistema, as condições “especiais” de trabalho com que o Projeto Noturno contava (horas de reunião e coordenação pedagógica) foram extintas. Outro projeto, chamado Calendário Alternativo, de início condenado ao fracasso e concebido por outro órgão da Secretaria diferente daquele que havia concebido o Projeto Noturno, atropelou o que estava em construção. Almeida (ibid.) denuncia a desarticulação e a rivalidade, existentes entre os órgãos que compõem a Secretaria, como responsáveis pelo fim do projeto.

No caso do coordenador pedagógico associado ao Projeto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), Luchesi (1994) aponta

como eixos da função os seguintes tópicos: construção do trabalho coletivo e da autonomia docente, tomada de decisões junto ao diretor e transmissão de informações e saberes. A pesquisadora descreve, como causa de obstáculos quase intransponíveis à efetivação dessas inovações no cotidiano escolar, as manipulações políticas no interior da escola. Afirma a necessidade de se conhecer as articulações por meio das quais se dão as disputas pelo poder: somente assim seria possível efetivar qualquer transformação significativa das práticas pedagógicas.

O Projeto Escola Padrão, iniciado em 1991, preconizava alguns coordenadores pedagógicos: coordenador de projetos, de CB a 4ª série, de 5ª a 8ª, do período noturno, do Centro de Leitura etc. Melo (1995) afirma que os documentos oficiais do Projeto Escola Padrão ressaltavam a importância da participação docente na discussão e elaboração dos projetos. Apesar disso, estes foram impostos de forma autoritária, desconsiderando as opiniões que os professores defendiam a respeito da adequação de medidas ao cotidiano escolar, ocasionando desinformação e, conseqüentemente, contando com grandes resistências por parte do corpo docente.

Elemento de transformação dentro das escolas, resistências a essas transformações e má definição de funções parecem ser características sempre presentes no estudo da coordenação pedagógica na escola pública. Andreucci (ibid.) afirma que, num treinamento destinado a CPs realizado em órgão central do sistema, deixou-se bem claro que os presentes teriam função de assegurar “um fluxo de informações e decisões que dos órgãos centrais alcançassem as escolas, passando pelos órgãos de descentralização administrativa para retornar da escola aos órgãos centrais” (p. 30). A autora afirma que, na verdade, cada CP exerceu o cargo à sua maneira ou como lhe deixaram exercer, sendo que o papel do diretor sempre foi decisivo: em alguns casos, os diretores nem proporcionavam sala à coordenação, fazendo do CP seu mero assistente burocrático. Blandino (1996) utiliza a metáfora “recheio” para designar o lugar do CP, pois, como num sanduíche, ficaria espremido entre as exigências do sistema e as expectativas dos professores, diretor e cotidiano escolar. A ausência de uma definição estrita forçaria uma negociação para delimitar o espaço de coordenação.

Seria possível estabelecermos relações entre essas características tão freqüentes? Parece fato que a implantação de funções de coordenação pedagógica esteja vinculada a mudanças propagadas pelos órgãos planejadores do sistema

educacional. A distância entre esses órgãos e as escolas, distância esta criada a partir da dicotomização do trabalho pedagógico, forçaria o estabelecimento de um elo de comunicação entre as instâncias planejadoras e os trabalhadores diretamente ligados à prática. Somente a partir desse elo é que as mudanças poderiam ser implementadas. O elemento de coordenação seria então esse elo, sujeito às flutuações político-administrativas. Cada gestão, ao ocupar os cargos políticos da administração educacional, esforça-se por imprimir suas marcas no sistema, seja por fins populistas, seja pelos traços ideológicos que cada gestão possui. A descontinuidade dos projetos, que se confunde com a inconstância da importância dada às funções de coordenação pedagógica no sistema, provavelmente é um dos fatores que estimula a resistência dos professores às mudanças, mas está longe de ser o único. A organização hierárquica do sistema, que tenta impor verticalmente novas diretrizes para a prática docente, é outro dos fatores. A resistência às mudanças se traduz diretamente em resistência às funções do coordenador, cuja presença na escola representa em si uma mudança a ser alvo de conflitos. A indefinição das funções do coordenador pode ser concebida simultaneamente tanto como precedente quanto como resultante desse encontro conflituoso entre as prescrições dos órgãos planejadores e o cotidiano escolar. Por um lado, pode-se depreender que as atribuições de cada novo coordenador implantado na rede apresentam o perfil do projeto que o acompanha: não existe “o” coordenador pedagógico (e suas respectivas funções claramente delimitadas), mas o coordenador do projeto x, ou y, ou z... Falar da falta da definição de suas atribuições, nesse caso, seria remeter-se diretamente a cada projeto e ao intenso tráfego (de mão única) de “novas” propostas pedagógicas que invadem a escola periodicamente. Por outro lado, o cotidiano do coordenador constrói-se a partir do encontro entre as mudanças propagadas pelo sistema e a escola, de como esta última apropria-se de tais mudanças e incorpora-as ao seu cotidiano e de como, a partir dessa apropriação, configura-se o espaço de trabalho do coordenador.

Compreender como se dá a apropriação de mudanças educacionais foi o objetivo de Cruz (1994) ao estudar a implantação do Ciclo Básico (CB) numa escola da rede pública estadual paulista⁴. Cada mudança, depois de planejada, deve passar

⁴ O referencial teórico a partir do qual o conceito de apropriação é utilizado pela autora é o pensamento de Agnes Heller. Através da apropriação dos elementos da vida cotidiana o homem

por toda a estrutura institucional antes de atingir a prática. Nesse circuito se transforma, vai se transmitindo anexada a relações de poder e resistência, se contamina com a qualidade das relações entre sujeitos e grupos dentro da estrutura institucional. Deste modo,

(...) cada profissional capta alguma faceta do projeto (...) ou deforma a informação original. (...) Isso é influenciado tanto pela mensagem recebida (conteúdo, grau de clareza etc.), que passam pelo ‘filtro’ de várias instâncias, como por características de cada profissional (informações anteriores, sentimentos despertados etc.). As deformações são tanto maiores quanto mais confusas e insuficientes são as informações recebidas e mais intensas as resistências levantadas. (id., ibid., p.88).

Ao chegar na escola, já bem diferente do planejado em primeira instância, o projeto CB, segundo observado pela autora, ainda teve suas determinações moldadas pelos professores segundo suas próprias crenças e interesses. O resultado foi uma prática confusa, paradoxal, avessa às concepções iniciais. Basicamente, três foram os fatores que concorreram para determinar esse processo de apropriação, fatores esses que se relacionam respectivamente com a mensagem a ser transmitida, com o modo como essa mensagem é transmitida e com as características de quem a recebe. Assim, o projeto CB já continha, embutidos em suas concepções, uma visão depreciativa da criança pobre e um modo paliativo de resolver os problemas da educação. Tais informações foram transmitidas (ao mesmo tempo que deformadas) de forma autoritária e descuidada, o que parecem ser características da instituição em questão. Os receptores, no final do circuito, ao traduzirem o discurso em prática não deixaram de fazê-lo sem anexarem suas experiências anteriores, preconceitos, interesses etc.

Cruz (ibid.) também refere-se ao Coordenador Pedagógico atrelado ao projeto Ciclo Básico: diante de todo esse jogo de tensões e despreparado para lidar com a

insere-se no mundo social, mas apropriação aqui não tem a conotação homogeneizadora de mera socialização ou introjeção de valores e práticas sócio-históricas: a interação entre a singularidade humana e as integrações sociais recriam-nas no processo de constituição da personalidade e de suas objetividades.

situação, ele acaba voltando-se para as tarefas burocráticas-disciplinadoras, extraíndo da própria estrutura institucional mais segurança e poder.

Fernandes, ao estudar a implantação do Professor Coordenador do Ciclo Básico (PCCB), também detecta as distorções que o mesmo projeto sofreu “por força dos órgãos intermediários da Secretaria da Educação e das disputas pelo poder que permeavam as relações entre os órgãos centrais (DRHU – CENP – COGSP – CEI)” (1994, p.14). A autora afirma que a lei e os textos de apoio veiculados dentro do sistema educacional configuram um PCCB que subordine a escola às mudanças promovidas pelos órgãos superiores e que toda essa estrutura hierárquica é fortemente caracterizada pela depreciação de quem está no nível abaixo. Assim, o supervisor depreciaria o diretor, julgando-o incompetente, assim como este último depreciaria o PCCB e assim por diante. Junto com a depreciação está a transmissão de saberes em escala descendente, uma constante na rede inteira, atingindo inclusive a relação professor-aluno. A participação democrática ou mesmo a consideração de quem são os sujeitos a quem se transmite alguma informação são tidas como mitos. Com isso se institui a valorização do discurso vindo de cima e a desvalorização da prática. Para escapar de uma rede de transmissão de informações deficiente, os elementos das camadas inferiores da estrutura, mesmo sem compreender ao certo o que dizem, reproduzem certos “chavões”, nomes de conceitos retirados de teorias defendidas por superiores que se tornam assim emblemas ou álibis contra possíveis perseguições. O superior é visto então como um fiscal, alguém que se aprende a burlar. A avaliação, ao invés de guiar o aprimoramento do trabalho docente, torna-se o processo de busca de culpados⁵. Em meio a esse funcionamento institucional, é pedido ao PCCB que, ao mesmo tempo em que instaure as mudanças vindas de cima, seja criativo o bastante para reunir os professores e organizar o trabalho coletivo. Não seria esta uma contradição?

É a mesma contradição que acompanha agora a implantação do Professor Coordenador Pedagógico. Também a ele é pedido que seja agente de mudanças. Estas mudanças não são quaisquer, mas estritamente as que os órgãos superiores estão empenhando-se por implantar. Ao mesmo tempo, ele deve ser o estimulador do

⁵ Esses aspectos foram também observados por Cruz (ibid.).

trabalho coletivo, lutando assim para a democratização das relações intra-escolares e a contínua formação docente. Não seria um contra-senso? Democratizar para acatar?

O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO

Versão oficial

A Resolução n.º 28 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 4 de abril de 1996 (São Paulo, 1996a), instituiu a função de professor coordenador pedagógico (PCP) para todas as escolas da rede estadual que contivessem no mínimo doze classes funcionando em um ou mais períodos. Caso a escola contasse com, no mínimo, dez classes em funcionamento no período noturno, poderia designar um PCP específico para esse período. Na resolução é ressaltada a importância do processo de construção coletiva do projeto pedagógico das escolas (...), da articulação e da integração das ações pedagógicas (...), do planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem (...), de um trabalho articulado entre unidade escolar e o Sistema de Supervisão e a Oficina Pedagógica da Delegacia de Ensino (id. *ibid.*, p.105).

O PCP viria para zelar pelo cumprimento dessas atribuições, consideradas como indispensáveis ao momento histórico que a educação pública paulista estaria atravessando. Essas quatro atribuições citadas acima, retiradas do texto de lei, podem ser sintetizadas em duas frentes pelas quais o PCP empenharia seus esforços em trabalhar: a democratização da escola por meio da construção do trabalho coletivo organizado e a articulação da unidade escolar com as novas diretrizes propagadas pelo sistema de ensino. Quanto a essas novas diretrizes, a lei faz menção apenas às relacionadas ao processo de avaliação e progressão estudantil, mas, como poderemos

perceber, estas fazem parte de um grande conjunto de novas práticas que os órgãos superiores buscam implementar.

A resolução não restringiu a ocupação da função a pedagogos; qualquer educador que contasse, no mínimo, com três anos de experiência na escola pública poderia se candidatar. Os candidatos foram submetidos a um teste de múltipla escolha, elaborado pela Secretaria de Educação e aplicado pela Delegacia de Ensino, para comprovarem seus conhecimentos a respeito dos autores e documentos que a resolução trazia em anexo como bibliografia. A qualquer candidato que viesse se atualizando em relação à leitura de autores comprometidos com uma educação dita progressista, a lista de autores da bibliografia parecia familiar: Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Cipriano Luckesi etc. Aos menos envolvidos com esse tipo de leitura, alguns títulos chamariam atenção para o mesmo caráter progressista: “A escola de cara nova”, “Escola em movimento”, “É proibido repetir”, “A formação continuada de professores no cotidiano da escola pública” etc.

Ao candidato que acertasse pelo menos 50% dos testes, era pedido que formulasse, por escrito, uma proposta de trabalho adequada à realidade da unidade escolar pleiteada para exercer as funções de coordenação. O candidato deveria então ‘diagnosticar’ os pontos críticos do processo ensino-aprendizagem na escola, sugerir, a partir deste diagnóstico, atividades de superação dos problemas detectados e determinar as formas pelas quais o projeto pedagógico da escola poderia ser avaliado; tudo isso devia constar de sua proposta de trabalho. Os projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e as atividades de trabalho coletivo deveriam também ser incluídos na proposta do candidato como objetos de avaliação e acompanhamento pelo PCP. Essa proposta seria apresentada ao corpo docente da escola, que iria escolher, dentre as apresentadas, a que mais lhe satisfizesse. Um vez escolhida, esta teria que ser ainda ratificada pelo Conselho de Escola. Somente depois de cumprir essas etapas, o candidato poderia ser designado PCP pelo diretor da escola.

O mecanismo de escolha do PCP assumiu feições democráticas, pelo menos do modo como foi ditado pela resolução; sua proposta de trabalho devia partir dos problemas reais do cotidiano escolar e apresentar soluções. A necessidade de inclusão, no entanto, dos projetos de reforço e de recuperação da aprendizagem, tônicas da política educacional propagada pelo sistema, na proposta do candidato

parecia anunciar sua inutilidade: o que seria cobrado do PCP seria a implantação dessas inovações, além de outras também defendidas pelos órgãos superiores; sua proposta estaria facilmente destinada a ser esquecida no fundo de uma gaveta.

De imediato, o ingressante tinha como tarefas coordenar as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e freqüentar reuniões na chamada Oficina Pedagógica. As HTPCs haviam sido instituídas no final do ano precedente (Resolução S.E. nº 273 de 15/12/1995) e mesmo sem coordenação vinham ocorrendo. A Oficina Pedagógica era coordenada por supervisores de ensino ou professores designados e tinha como foco a difusão das novas medidas propagadas pelo sistema de ensino, acentuando o papel do PCP como elo entre essas medidas e a realidade escolar.

Fortalecendo sua aparência democrática, determinava-se que o exercício da função de PCP deveria ser de um ano, ao término do qual o Conselho de Escola deveria reunir-se e, mediante avaliação, prorrogar ou não o exercício da função pelo profissional que a vinha desempenhando. Aproximadamente um ano após a designação dos primeiros PCPs, a Resolução nº 76 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 13 de junho de 1997 (São Paulo, 1996a), regulamentava a continuidade do processo de avaliação e escolha de PCPs. Curiosamente, essa resolução definia como função do PCP a atuação no “processo de articulação e mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar” (id., *ibid.*, p. 97), priorizando, em tese, o trabalho coletivo local e deixando de mencionar os projetos e inovações propagados pelo sistema educacional. A bibliografia para a prova escrita também modifica-se, restringindo-se em número de obras, parecendo ressaltar a questão da avaliação escolar e progressão estudantil e abolindo as obras que abordavam, pelo menos em seus títulos, a gestão escolar, a formação continuada e a didática. Podemos pensar que, se os projetos de reforço e recuperação da aprendizagem deixam de figurar explicitamente como parte das funções do PCP, eles tornam-se base teórica e implícita, indiscutíveis portanto, no emprego deste profissional. Esses projetos, enquanto mecanismos da chamada progressão continuada, constituem fortes marcas da implantação do PCP.

Versão sindical

Considerada como uma conquista pela categoria docente, a implantação dos PCPs recebeu amplo apoio do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP). A preocupação do sindicato em assegurar efetivamente a função do PCP traduziu-se em uma série de encontros e publicações destinados à formação dos professores que estavam ingressando na função. Das duas frentes de trabalho discriminadas acima – a construção do trabalho coletivo e a implementação de mudanças provenientes dos órgãos superiores – o sindicato por certo iria privilegiar a primeira, entendida como sustentáculo da democratização da escola pública e da melhoria da qualidade de ensino. A APEOESP faz do trabalho coletivo a principal bandeira empunhada pelo PCP. Este deveria então implantar, estimular e consolidar o trabalho pedagógico coletivo em sua escola, trabalho este entendido como co-gestão do planejamento e das práticas pedagógicas. Nesse trabalho – realizado pelo grupo de professores, coordenadores, diretores, alunos, funcionários, membros do Conselho de Escola e representantes da comunidade com vistas à “democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento” (Fusari, 1997a, p.11) – o PCP deveria “ser o articulador dos diferentes segmentos da escola na elaboração de um projeto coletivo, contribuindo para o fortalecimento da escola pública como um espaço democrático de educação” (APEOESP, 1996b, editorial). Admitindo a dificuldade da tarefa e buscando estimular a construção da função a partir do cotidiano escolar, o sindicato organizou a realização de reuniões entre os novos PCPs para troca de experiências, visando tornar esta prática o carro chefe da formação desses profissionais (Valente, 1996). Das reuniões, seminários e textos recolhidos, foi elaborada uma série de publicações com o título “Caderno de formação”, cujos cinco primeiros números foram dedicados exclusivamente ao PCP, visando estabelecer assim, no início da implementação da função, uma via direta de comunicação entre estes educadores e o sindicato, buscando “articular o aprimoramento pedagógico à formação sindical.” (APEOESP, 1996a, editorial).

Apesar da resolução que instituiu a função ser de abril, foi apenas no final de junho que os PCPs puderam assumir efetivamente suas atribuições. O jornal de julho da APEOESP trazia um suplemento especial inteiramente dedicado ao PCP e sua

formação. Esse texto inaugurava a série de publicações sindicais dedicadas ao PCP e, já em seu título, desnudava com clareza a natureza paradoxal da função: “Não ser e ser: o desafio do professor-coordenador-pedagógico” (id., *ibid.*). A ambigüidade que esse título encerra refere-se à falta de identidade profissional e de perfil bem definido de função. A pouca definição de suas atribuições, alerta o sindicato, favoreceria os desvios de função: ao PCP é pedido que faça qualquer coisa, que preencha as dificuldades da escola. O texto esclarece que não teria sido instituído um *cargo* de coordenação pedagógica por reivindicação da própria classe docente, que desejava usufruir da chamada “carreira aberta”, tendo possibilidade assim de transitar pelas funções do sistema escolar sem se desvincular do seu cargo de professor. O fato do PCP não ser necessariamente um pedagogo, mas qualquer professor da escola que contasse com a experiência suficiente, também foi visto de modo positivo pelo sindicato: era a conquista da valorização da prática cotidiana; formação e competência não adviriam apenas da formação acadêmica. Entretanto, o texto defendia que o PCP deveria se diferenciar do professor: como se quisesse prevenir grandes confusões de papéis no cotidiano escolar, assegurava-se que o PCP necessariamente teria que se valer de uma compreensão da totalidade escolar, a fim de apreender os espaços em que poderia estimular e coordenar a formação contínua dos docentes. Aparece desde esse primeiro texto, a formação contínua de docentes como uma das grandes funções do PCP: acostumado ao controle da estruturação tecnicista e, posteriormente, ao espontaneísmo das apropriações da contra-reforma interacionista, o professor devia ainda ser formado para poder trabalhar coletivamente. Essa formação, que devia ser contínua e a partir de certo ponto se confundiria com a própria gestão do trabalho coletivo, deveria ter como ponto de partida e de chegada a formação dos alunos. O PCP deveria estimular e estruturar a troca de experiências entre os professores, lançando as bases para se alcançar a tão almejada interdisciplinaridade. O corpo docente, por meio da troca de saberes *sobre* a prática e *na* prática, estabeleceria progressivamente o trabalho coletivo imprescindível à democratização do ensino público. Como podemos perceber, ao PCP era determinado o cumprimento de uma tarefa hercúlea: “possibilitar a integração das chamadas ciências da natureza, ciências da terra, ciências do homem, os saberes éticos e estéticos para a compreensão mais completa dos fatos e fenômenos de que se ocupam os programas escolares” (id. *ibid.*, p. 04).

Sendo eleito pelos seus pares, o PCP não é um pedagogo, apesar de poder sê-lo. Continua sendo um professor, tal como consta no nome de sua função, mas não ministra mais aulas (apesar de poder fazê-lo). Afastado das funções docentes, sua permanência na coordenação pedagógica depende do aval do Conselho de Escola e, principalmente, de suas relações com a direção, que geralmente exerce forte influência sobre o Conselho e de quem depende legalmente sua designação para ocupar a função. Tudo isso acaba por atribuir ao PCP uma posição ambígua: próximo da função docente por sua posição no organograma da instituição, atraído pelos desvios de função que a estrutura burocrática lhe impõe, requerido pela Delegacia de Ensino e órgãos superiores como agente inovador e conclamado pelo sindicato como um dos pilares da *reinvenção* da escola⁶.

A fim de orientar a realização de tão importante quanto difícil tarefa, o primeiro número da série “Caderno...” (id., 1996b) oferecia sugestões práticas de trabalho aos dez mil PCPs que ingressavam nas escolas. Nos encontros, a grande demanda que os PCPs apresentaram referia-se à questão metodológica, ou seja: como implementar na prática o que as teorias defendiam? A interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a reformulação dos currículos das diversas disciplinas, o aperfeiçoamento em relação aos métodos de ensino, tudo isso era visto como necessário à construção da boa qualidade do ensino público. O que não se sabia era como trabalhar por esses objetivos em face da estrutura precária que as escolas ofereciam e da cultura individualista que em seu interior reinava. Os PCPs revelaram, na série de encontros promovidos pelo sindicato, que não tinham clareza quanto às suas competências, que não sabiam ao certo que espaços dentro da escola serviriam às suas intervenções, que outros espaços deveriam ser criados e, afinal de contas, que intervenções seriam estas, concretamente. O primeiro número do Caderno, atento a essas demandas e por meio de uma definição de metodologia que pretendia superar a dicotomia tradicional / progressista, propunha que o trabalho do PCP fosse estruturado de acordo com três momentos: ‘conhecendo a escola’, ‘compreendendo a realidade escolar’ e ‘elaborando e propondo’. A divisão do trabalho do PCP nesses três momentos, advertia o texto, era apenas por força de

⁶ O projeto de formação docente da APEOESP, que se iniciava enfocando o PCP, era denominado “Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva”.

esclarecimento, pois na realidade essas etapas se interpenetravam. O que se queria deixar claro é que o PCP, para poder trabalhar, devia antes de qualquer coisa conhecer a escola, partir de sua prática cotidiana e problematizá-la. As questões que daí surgissem deveriam ser objeto de reflexão, por meio da qual o PCP buscaria as causas para os problemas detectados. Somente contando com alguma compreensão a respeito dos problemas apresentados é que se poderia propor e planejar ações e projetos que respondessem às demandas da escola.

Três meses depois, a APEOESP lançava o segundo “Caderno...” (id., 1996c). Em seu editorial era admitida a conjuntura desfavorável em que o PCP teria que se esforçar por trabalhar: desmotivação, ceticismo, baixos salários, inadequação das condições de trabalho etc. A fim de lidar com essas dificuldades, o PCP deveria se formar adequadamente e o modo defendido pelo sindicato para que essa formação se concretizasse era por intermédio da troca de experiências, tema desse segundo Caderno. Dois textos constituíam essa publicação: um de Valente (1996), sobre o tema do Caderno, e outro de Vasconcelos (1996), sobre avaliação. O primeiro dos textos visava embasar conceitualmente tal modo de formação de PCPs e o fazia, inicialmente, refutando o que teria sido uma espécie de reação exagerada ao tecnicismo: o relato de experiências tinha sido banido das reuniões de formação porque poderiam – esse era o medo dos formadores – facilmente ser tomadas como receituário a ser empregado em qualquer contexto, de modo padronizado e sem nenhuma adequação. Era o fantasma do império das técnicas aplicáveis indiferentemente que rondava as reuniões e fazia com que acadêmicos, proferindo palestras de formação, interpretassem qualquer pedido docente de focar a prática escolar como requisição de ‘receitas prontas’. O autor buscava combater esse fantasma valorizando a cultura específica do cotidiano escolar, que se apropriava, segundo suas idiossincrasias, de qualquer experiência, transformando-a e adequando-a. Era defendida a formação dos chamados “grupos de referência”, que deviam reunir regularmente PCPs para trocarem experiências provindas dos mais diversos contextos e refletirem criticamente sobre a possibilidade de suas generalizações.

O mesmo número do Caderno de Formação, que valorizava o cotidiano escolar como domínio da formação docente e do PCP, defendia algo visto como hostil por parte importante desse cotidiano. Seu segundo texto, sobre avaliação, argumentava em favor da superação da reprovação escolar. A combatividade desse

texto era claramente uma resposta à enorme resistência que os docentes apresentam em relação à abolição da reprovação escolar. Esta abolição é uma das inovações, também defendida pelos órgãos centrais do sistema, pela qual os PCPs devem trabalhar. Em geral, os professores tendem a se utilizar da ameaça de reprovação como garantia de que o aluno mantenha o interesse pela aula. Além disso, os professores se defendem dizendo que devem ter o compromisso ético de evitar que o aluno despreparado seja promovido para a próxima série, garantindo desta forma certa homogeneidade na série subsequente e justiça para com os alunos realmente mercedores da aprovação. O texto reunia vários argumentos contra a utilização da reprovação; todos eles, basicamente, tinham como pressuposto a responsabilização da escola, e não do aluno, pelo fracasso escolar. Uma importante precaução, entretanto, era tomada pelo autor: não se podia deixar que a superação da reprovação se tornasse estratégia eleitoreira ou demagógica dos dirigentes do sistema educacional. Forçando a baixa vertiginosa da reprovação, corria-se facilmente o risco de ignorar o zelo pela qualidade do ensino oferecido. Para a superação desse problema propunha-se que o compromisso com a aprendizagem não fosse de forma alguma abalado, que qualquer implantação de inovações fosse gradativa e contasse com a participação docente, que as transformações no tocante ao sistema de avaliação e progressão estudantil viessem acompanhadas das outras frentes de luta – melhores salários, menor número de alunos por classe, mais horas remuneradas de trabalho, melhores instalações e equipamentos etc. Um embate entre tendências progressistas e apego a antigas formas de exercício de poder docente havia sido empreendido; sua trégua seria a luta política pela valorização das condições de trabalho.

O terceiro Caderno de Formação (APEOESP, 1997a), lançado em janeiro de 1997, tematizava a participação do PCP no processo de planejamento escolar. Apresentava, além disso, um texto a respeito da construção do trabalho coletivo (Fusari, 1997a), informes sobre a vida funcional do PCP e uma entrevista com um geneticista mineiro, sob o título: “O que esse artigo tem a ver com o cotidiano da escola?”. A partir de uma breve introdução em que era condenada a burocratização do planejamento tecnicista, valorizava-se o momento de planejamento como oportunidade de se trabalhar em grupo, refletidamente, pela consecução de objetivos comuns à unidade escolar. O planejamento não deveria, ao se afastar das práticas

tecnicistas, cair no espontaneísmo ingênuo ou no voluntarismo. O PCP teria então função fundamental ao estruturar, junto com a direção, as atividades de planejamento: reunir materiais, planejar formas para sua utilização, definir pautas, controlar o tempo necessário a cada uma delas, organizar o registro das discussões e evitar dispersões, garantir a integração dos objetivos da escola com os planos de ensino, mapear necessidades que norteassem a formação contínua etc. Ao PCP era ainda atribuída a tarefa de tornar o planejamento um documento significativo, orientador das práticas cotidianas, e não um mero registro burocrático. Mantendo-se fiel ao teor pragmático de suas publicações, o Caderno ainda trazia sugestões, dia a dia e de acordo com o calendário definido previamente pelo Estado, de como organizar o planejamento de 1997. O texto de Fusari reassegurava o planejamento como momento privilegiado de trabalho coletivo, comentava os inúmeros entraves existentes na instituição para a consecução de tal trabalho (cultura individualista, formação acadêmica inapropriada, desarticulação e incoerência dos órgãos que compõem a Secretaria da Educação, falta de professores etc.) e trazia um roteiro de questões para facilitar as discussões e ações conjuntas. Os informes sobre a vida funcional do PCP esclareciam dúvidas administrativas e legais. Nesses informes, chama-nos atenção o conflito gerado sob o tema das férias: os PCPs, por serem professores, teriam direito a férias no mês de janeiro, entretanto estas lhes estavam sendo negadas pela direção da escola e até pela Delegacia de Ensino, com a intenção de que os PCPs acompanhassem as atividades de recuperação escolar em janeiro e numa clara atitude de abuso de poder e sonegação de informações. Era também em resposta a um conflito gerado no seio da unidade escolar que parecia ter sido incluído nesse Caderno a entrevista com o geneticista. Dando continuidade à discussão sobre avaliação e progressão estudantil, a entrevista assegurava que a genética estava comprovando biologicamente que as raças humanas tinham a mesma capacidade cognitiva. O Caderno propunha que o PCP discutisse a entrevista com o corpo docente, como se ali estivessem sendo apresentadas provas esmagadoras de que os alunos da rede pública não aprendem por causa de dificuldades da própria escola. O fato de recorrer a “descobertas” da Ciência Biológica para esse fim é no mínimo curiosa; no fundo é paradoxal.

O quarto Caderno de Formação (APEOESP, 1997b) pregava a integração entre o PCP e o RE (representante de escola, agente de base do sindicato) e trazia

propostas de estruturação das HTPCs, que deveriam sempre partir do levantamento de problemas concretos, discussão e elaboração de propostas exequíveis e aproveitamento das experiências positivas. A integração com o representante do sindicato dar-se-ia quando as discussões esbarrassem nas más condições de trabalho docente, ou seja, quase sempre: o RE então levaria propostas do grupo à subseção do sindicato e / ou traria estas sugestões de intervenção.

As publicações da APEOESP em auxílio à formação do PCP caracterizam-se pela politização – como seria de se esperar – da inserção da função, por pretender apresentar propostas práticas e por valorizar as experiências docentes como produtoras de conhecimento local. Estas últimas características levariam o sindicato a embrenhar-se nos conflitos que o cotidiano escolar apresenta. Certamente, esses conflitos fazem com que suas propostas não sejam tão aplicáveis quanto desejadas. Também pelo sindicato, o PCP é visto como um grande catalisador de mudanças. Ao contrário de um agente que vem para implantar inovações propagadas pelo sistema educacional, o PCP, pelos olhos do sindicato, é quem poderá organizar, no chão da escola, a reconstrução do sujeito político, inserido num corpo docente sindicalizado e a serviço de uma educação que se auto-transforme e torne-se capaz de contribuir para a transformação social. O cotidiano escolar, entretanto, resiste a essas transformações. O trabalho do PCP-transformador torna-se uma tarefa extremamente complexa, improvável e facilmente assimilável pela burocracia cotidiana ou pela sobrecarga do funcionamento escolar⁷. Tentando a todo custo fazer com que o PCP escape a essa sina, o sindicato estabelece os nortes que guariam a função – além de guardião do trabalho coletivo, o PCP deve estimular a interdisciplinaridade e a formação contínua dos professores de sua escola – chegando inclusive a *negar*, apoiado na lei, sua indefinição: “A função de PCP está prevista no Estatuto do Magistério Paulista, tendo sido regulamentada pela Resolução SE 28, de 4 de abril de 1996, portanto, é uma função que está totalmente definida pela Legislação Estadual” (APEOESP, 1997c, p.17).

⁷ O grande atarefamento dos funcionários na escola não é atual e se acentua com a política neoliberal de ‘Estado mínimo’. Em algumas escolas o coordenador pedagógico foi considerado luxo e uma diretora chegou a afirmar que o trocaria por dois escriturários... (Cruz, 1981)

Versão acadêmica

Entre os pesquisadores em educação e os responsáveis pelas reflexões acadêmicas acerca do PCP há, entretanto, quem defenda a indefinição das funções do PCP. Mate afirma que, apesar de toda a angústia proveniente de uma função mal definida e sujeita a “outras formas de poder e necessidades” (1998, p.18), não se deve desejar que esta função caia no determinismo burocrático. Também valorizando os encontros para troca de experiências, os PCPs, segundo a autora, estariam aprendendo a fazer o cotidiano, criando um espaço de criatividade e evitando assim que uma definição institucional da função passe por cima de especificidades culturais, profissionais etc. Seria como se os PCPs fossem de certo modo ‘abandonados’ pela instituição, estabelecendo assim um espaço dentro do qual eles pudessem se movimentar com relativa liberdade e criar seu âmbito de trabalho. Teria sido também um certo ‘abandono’ que criou as condições para o sucesso do Projeto Noturno (Almeida, 1992, 1998, 2000): ainda que os professores reclamassem que os órgãos superiores tivessem deixado de prestar qualquer assessoria, este foi um fator decisivo para proporcionar as condições para o exercício, mesmo que forçado, de autonomia; foi a partir daí que se pôde começar a construir, de acordo com as particularidades e demandas de cada realidade escolar envolvida no projeto, uma prática pedagógica significativa e democrática. No caso específico do trabalho do PCP, podemos pensar que, além desse ‘abandono’, outros fatores ainda seriam decisivos para o estabelecimento dessa autonomia relativa: a capacidade do PCP de driblar as tarefas administrativas, burocráticas e disciplinadoras que comumente lhe são imputadas, a força com que essas tarefas pressionam seu cotidiano de trabalho, a quantidade de funcionários na escola que acabam realizando a contento essas tarefas e liberam-no assim para a realização do trabalho essencialmente pedagógico, a qualidade de sua relação com a direção e o corpo docente, sua formação, motivação, habilidade em lidar com conflitos, em coordenar grupos etc. Observar, na prática, como se dá a inter-relação desses fatores é um dos principais objetivos desta pesquisa.

Segundo Bruno (1998a), os conflitos inerentes ao cotidiano escolar seriam provenientes basicamente do choque de expectativas dos sujeitos envolvidos: o que

se espera e cobra-se do outro não condiz com o que esse outro faz e pensa sobre o que deve fazer. A solução apontada pela autora seria que cada um pudesse tornar público seus desejos, convicções, princípios e que estes pudessem ser discutidos e conseqüentemente transformados pelo grupo. Para isso, as pessoas teriam que amadurecer para “publicarem” (sic) suas expectativas e participarem do confronto (saber ouvir, criticar construtivamente etc.). O PCP teria papel fundamental nesse processo como favorecedor da formação contínua do grupo, compreendendo seus movimentos e de seus participantes, valorizando suas experiências e colocando-o em contato com teóricos que abordassem os temas emergentes.

Guimarães e Villela (2000) também partem do princípio de que a escola trabalha sobre o equívoco de funções mal-definidas e expectativas que não condizem com a realidade. A ineficácia que se instaura por causa desse desencontro de significações e realidade seria atribuída a alguém, que acabaria sendo culpabilizado. Os autores defendem que o PCP deve ser “capaz de identificar essa trama comunicativa” (p.38) e, de modo bem mais diretivo e para corrigir tais distorções, sustentam que planeje, o mais minuciosamente possível, seu trabalho. Questionários abertos e fechados, entrevistas, análise sistemática de documentos e “conversas informais aparentemente despreziosas” (id., 1998, p. 47) são evocados, entre outros, para a coleta de dados pelo PCP. Estes devem servir para a construção de categorias, ser tabulados, produzir porcentagens e gráficos de barra, de linha ou de setor. A análise e interpretação dos dados deve se materializar em relatórios a serem apresentados aos docentes no início do ano letivo. A apresentação desse diagnóstico deve confrontar as fantasias presentes no grupo, dissipá-las para evitar mal-entendidos, servir de norte para o planejamento das atividades iniciais de início de ano: a partir da caracterização de alunos novos e antigos – de seus *hobbies*, expectativas, disciplina para o estudo etc. – o PCP deve proceder, obedecendo princípios científicos de distribuição, a montagem das salas, preparar os professores para a recepção dos alunos, planejar as atividades especiais dessa recepção, o primeiro dia de aula, a dinâmica de apresentação em sala, o reconhecimento da escola etc. Esse estabelecimento de procedimentos específicos e complexos de avaliação, organização e controle do trabalho escolar certamente nos faz lembrar as fortes influências do tecnicismo em nossa educação. Seja por meio dessa estruturação excessiva, seja norteado por concepções não diretivas para a construção

coletiva de um ambiente psicologicamente mais saudável e maduro, o trabalho do PCP, tal como defendido pelos autores acima, pautar-se-ia por solucionar e evitar os conflitos no interior da escola. Isolando o cotidiano escolar das condições históricas e sócio-políticas que concorrem para defini-lo, seus conflitos são psicologizados e entendidos apenas como interpessoais; as dificuldades de transformação da prática docente são interpretadas como meras resistências a mudanças, as práticas confusas em que se transformam as inovações propagadas pelo sistema são atribuídas inteiramente aos docentes, acusados de serem especialistas em ‘mal-entendidos’...

Não são poucos os autores que voltam sua atenção à unidade escolar, isolando-a em algum grau do restante do sistema de ensino e até de seu contexto político e sócio-histórico. A escola torna-se então a grande culpada pela precária situação educacional e persistente produtora de aberrações, que devem ali mesmo ser consertadas, através de incansáveis intervenções no trabalho de quem supostamente as causa. A responsabilidade recai, quase que invariavelmente, sobre o professor. O PCP seria esse interventor, que quebraria resistências ‘desestabilizando’ a prática docente arcaica e irrefletida (Placco e Sarmiento, 1998), que proporcionaria, aos professores iniciantes, maior segurança, formação e oportunidade de aprender com os mais experientes (Franco, 2000), que faria ser superado o receio que os professores têm em relação às novas tecnologias e, deste modo, ajudaria a escola a abrir suas portas à revolução paradigmática que a influência da informática na educação traria (Sarmiento, 2000), que organizaria as HTPCs com propostas práticas e eficientes, tornando-as produtivas e transformando-as em espaços de formação docente (Bruno e Christov, 2000).

O discurso da APEOESP a respeito do PCP tem como principal tônica, como vimos, a democratização das relações escolares; o discurso acadêmico centra-se na formação docente. Portanto, cada um desses dois grupos defende seus princípios de acordo com o objeto que lhe é mais familiar.

Fusari (1997b) atribui à função supervisora caráter formador:

Analisadas as funções tanto de Supervisão, exercida nas D.E.s, como da Coordenação Pedagógica, exercida nas escolas da rede estadual e municipal, identificamos algumas que de forma mais explícita e outras, de forma mais implícita, desempenhavam a tarefa de treinamento de professores em serviço (p.54).

O autor afirma que esse caráter formador fazia parte das práticas do antigo inspetor escolar, concomitante à sua função de controle. Do mesmo modo, concebe que responderam pela formação de educadores em serviço diversos órgãos intermediários do sistema educacional, que foram criados e extintos ao longo da história, sem nunca ter havido a estruturação de uma política de formação permanente. Esta formação permanente, em serviço e também chamada de educação continuada, teria sua chance de se consolidar na rede pública estadual por intermédio do trabalho do PCP.

Para Christov (1998) a educação continuada, função essencial do PCP, caracteriza-se por ocorrer em serviço – congressos, cursos, reuniões e HTPCs –, por ser imprescindível, pois o conhecimento transforma-se eternamente, e por estar ligada diretamente à prática docente. Pensar a ação para poder transformá-la: esta seria a natureza da formação contínua de docentes para Garrido (2000). Deve se estabelecer um contrato de trabalho entre a escola e o professor de modo a assimilar definitivamente à jornada de trabalho docente sua formação permanente. Isso não deixaria de responsabilizar o professor pela sua própria formação: o Estado deve oferecer condições para seu crescimento, mas não se pode esperar que tal crescimento se dê sem envolvimento e motivação do profissional (Fusari, 2000).

Entretanto, as atividades de formação docente realizadas não têm ocasionado a transformação das práticas pedagógicas, tal como esperado. Essa ineficiência deve-se à desconsideração da prática cotidiana:

Programas são definidos, cursos são desencadeados, conferências são proferidas, mas não se questiona para quem são dirigidos, quais as necessidades dos que deles participam, em que medida influenciam os professores a quem são destinados e como são traduzidos posteriormente em ações concretas nas escolas... (Placco e Silva, 2000, p. 29).

Além de desconsiderar a prática docente, essas atividades de formação comumente parecem ignorar as condições concretas de trabalho nas escolas públicas estaduais: muitas vezes não há como integrar as propostas apresentadas nessas atividades de formação às condições reais que a escola apresenta. As políticas de formação docente têm, reiteradamente, desconsiderado a experiência cotidiana e suas demandas, bem como tentado impor vertentes, teorias e projetos apresentados

enquanto inovações educacionais. A cada semana, nas HTPCs, o PCP é instado a apresentar um texto, ou resolução, ou portaria, ou discutir a respeito de determinado assunto, todos tratados em prévia reunião com supervisores de ensino. A formação docente ou educação continuada, enquanto uma das principais atribuições do PCP, parece ter muito pouco de reflexão da prática pedagógica cotidiana.

Há um invólucro democrático: no início do ano os professores são chamados a planejarem as atividades do ano letivo, a traçarem juntos os objetivos gerais da escola, a aprovarem o calendário escolar. Mas na realidade tudo está de antemão decidido. A impossibilidade de se realizar o planejamento de um ano inteiro em apenas um dia o reduz à cópia do índice de um livro didático. A invasão da reunião por questões administrativas e tarefas burocráticas, que sobrecarregaram os poucos funcionários da secretaria, impedem a discussão de questões pedagógicas. O calendário escolar é praticamente imposto, os objetivos escolares já estão definidos (Santos, 2000). Ao invés de o professor, por meio de sua capacidade reflexiva, utilizar-se da apropriação dos conteúdos curriculares, métodos de ensino e materiais didáticos para conceber seu trabalho, são estes, impostos pela forma de organização do sistema de ensino, que forçam por utilizar o trabalhador na consecução de seus fins, inversão esta que é inerente à alienação capitalista do trabalho: “... não é o trabalhador quem usa as condições de trabalho, ... são as condições de trabalho que usam o trabalhador.” (Marx apud Paro, 1988, p. 53)⁸. Inserida nessa lógica, o que representaria a formação docente, contínua e em serviço? Não é sem propósito que ela vem anexa ao PCP, agente de mudanças: a necessidade de reformas institucionais força o treinamento de seus trabalhadores, que devem se adequar aos novos ditames. Essa adequação, eufemicamente chamada de educação continuada, não precisa ser tão permanente assim: basta que sejam adotadas, a contento, as transformações que se querem impor à rede de ensino. A descontinuidade das atividades de formação,

⁸ Se não levamos em consideração essa inversão, corremos o risco de ignorar contradições básicas: “A coordenadora (...) defendeu as propostas de inovações da SEE, insistindo na organização do trabalho coletivo” (Bruno, 1998b, p. 79). Se se defende propostas que vêm de outro lugar, não se defende o trabalho coletivo organizado a partir da experiência, nem a formação docente a partir do fazer pedagógico. No caso, a coordenadora e a autora tomaram as propostas de inovações da SEE como boas em si, absolutas, abstraídas de seu contexto político, como desejáveis e aplicáveis sem reservas ao cotidiano escolar.

como o PEC por exemplo, não contradiz essa afirmação. Mas afinal, que transformações são estas?

Mate (2000) afirma que, além do PCP estar intimamente relacionado às inovações no sistema de ensino, a própria implantação do PCP faz parte dessas inovações. Estas não seriam em si e nem se pode atribuir-lhes sentido positivo pelo simples fato de serem reformas: elas carregam tentativas de regulação social, adaptando a escola às mudanças e interesses de classe inseridos no contexto histórico atual.

A escola vive sob o signo do neoliberalismo. Ao mesmo tempo em que é impelida a servir como legitimadora de uma ordem simbólica capaz de apoiar o avanço neoliberal, a escola pública sofre suas opressivas conseqüências privatizantes. Surgido na Europa e Estados Unidos como resposta aos Estados de Bem Estar Social, o neoliberalismo repudia o aumento do controle do Estado sobre a sociedade civil. Esta deve ser regulada basicamente pelas leis do livre mercado, tomadas como naturais, e qualquer interferência do Estado é vista como restrição à liberdade econômica e política. Sob forma de um conjunto particular de receitas econômicas e propostas políticas encampadas desde os anos 70, o neoliberalismo prega a vitalidade proporcionada pela concorrência como propulsora do desenvolvimento econômico e social. Os gastos estatais com os serviços públicos devem ser drasticamente reduzidos por meio de uma disciplina orçamentária que garanta a estabilidade monetária, meta indiscutível de qualquer governo neoliberal. O Estado deve ser mínimo; seus serviços são insistentemente sucateados e transferidos à iniciativa privada. Tudo passa a ser mercadoria, sujeita às leis do mercado: as relações sociais de direito coletivo, frutos de conquistas políticas, passam a ser relações econômicas, de compra e venda de serviços e acúmulo de capital. O vertiginoso crescimento das taxas de desemprego enfraquece os sindicatos, as greves deixam de ser instrumentos de luta dos assalariados, os salários cedem à ganância dos patrões. No Brasil, o fantasma da hiperinflação assumiu decisivo papel pedagógico: incutiu na população a idéia de que a estabilidade monetária deveria ser perseguida a qualquer custo; o medo de reformas, de experimentações que viessem a desestabilizar ainda mais as condições vigentes fez com que a população se apegasse a propostas conservadoras. Por essa via, enquanto a economia recuperava-se, o social piorava. (Sader e Gentili, 1995).

A função da escola nesse processo é dupla: estrutural e superestrutural. A primeira relaciona-se com a produção, mais especificamente com a formação de mão de obra adequada às modificações que o mercado de trabalho vem sofrendo. O desenvolvimento da tecnologia e a crise do modelo fordista de produção em larga escala configuram um novo perfil de trabalhador, não menos explorado: não se necessita mais de trabalhadores especializados, que cumpram fragmentariamente seu serviço e não tenham visão total do produto acabado. A flexibilização das linhas de montagem e o desenvolvimento dos meios de produção necessitam agora de trabalhadores – em muito menor número – que se encarreguem de supervisionar o bom funcionamento das máquinas, que as mantenham, que sejam flexíveis o suficiente para se adequarem às flutuações do mercado, criativos para solucionarem novos problemas, conceberem rearranjos e otimizarem os lucros da empresa (Oliveira, 1996). A escola deve então oferecer formação generalista, estimular a criatividade, iniciativa e responsabilidade relativas, possibilitar que o aluno tenha boas condições de interpretação de texto e noções de cálculo simples.

A função superestrutural da escola dar-se-ia pela sua capacidade de difundir uma nova ordem cultural que desse suporte às reformas:

...esta reestruturação do cenário político, econômico e social no capitalismo de fim de século é assegurada – ou tem maiores possibilidades de sê-lo – uma vez que se produza uma reconversão qualitativa das formas culturais e ideológicas a partir das quais se definem e interpretam as noções de ‘democracia’ e ‘direito’ (Gentili, 1995, p. 230).

Educação para a cidadania, democratização da escola, descentralização, responsabilização do sistema educacional pelo fracasso escolar são temas que, entre outros, têm feito parte ultimamente, e de modo inédito, do discurso oficial sobre educação. Entretanto, uma análise pormenorizada revela que por trás deste discurso aparentemente progressista há uma função estritamente reprodutora da escola: ela deve servir ao mercado de trabalho, tal como vem se modificando, formando quem será por ele absorvido e fazendo se conformar quem será por ele marginalizado; determinando uma escola para dirigentes, e que podem por ela pagar, e outra para os que trabalharão em condições precárias, se o conseguirem; continuando a produzir fracassos, mas com mecanismos cada vez mais aprimorados de atribuição desses

fracassos ao próprio indivíduo; exibindo roupagens democráticas e concomitantemente se especializando em práticas autoritárias cada vez mais sutis; difundindo uma visão de sociedade em que os conflitos sejam vistos apenas enquanto manifestações de sua heterogeneidade, e não de sua contradição interna, e pregando o exercício de uma cidadania ‘cognitiva’, mais afeita ao Código de Defesa do Consumidor do que à luta política pela manutenção de direitos coletivos que diminuam as enormes disparidades sociais (Roman, 1999).

Não pretendemos aqui defender que a escola pública seja um eficaz instrumento a serviço das classes dominantes. Se, no cômputo geral, acaba servindo aos interesses gerais dessas classes, está longe de ser dócil a qualquer manipulação que se queira impor. O Estado não é um bloco monolítico; é um intricado de instituições heterogêneas e acaba, por força da burocracia, adquirindo relativa autonomia:

O Estado é uma realidade ambígua. (...) não é completamente neutro, completamente independente dos dominantes, mas tem uma autonomia tanto maior quanto mais antigo for, quanto mais forte, quanto mais conquistas sociais importantes tiver registrado em suas estruturas etc. (Bourdieu, 1998, p. 48).

A burocracia pode ser entendida basicamente como cristalização de princípios e procedimentos. Sua justificativa técnica tem origem no aumento da produtividade, por meio da eficiência que o intenso automatismo traria. Além dessa justificativa, oriunda das linhas de montagem e disseminada às mais diversas instituições, há um forte sentido político na burocracia: a divisão pormenorizada e rígida do trabalho delega as funções de planejamento e decisão a outrem – o gerente, encarregado, coordenador, supervisor etc – subordinando, em suma, o trabalho ao capital. A subtração da prerrogativa de decidir sobre seu próprio trabalho, de refletir e gerir, brutaliza o homem, que se torna assim mero executor e objeto de ordens. Se por um lado esse é um dispositivo de dominação, por outro, qualquer mudança que se queira imprimir, pela mesma via verticalizada, encontra pela frente a resistência de comportamentos sistematicamente enrijecidos (Paro, 1988).

A intenção de imprimir inovações nas práticas educativas, a fim de adequá-las à ‘nova’ hegemonia cultural, e a dicotomização e distanciamento entre planejamento e execução que marcam o sistema educacional fazem com que se crie

uma instância intermediária ligada, por um lado, ao planejamento e decisão e, por outro, à prática cotidiana. Essa instância é o PCP. Afirmar porém que ele, na prática, é agente de mudanças é, no mínimo, precipitado. Como pudemos perceber, a burocracia, os conflitos intra-escolares, os efeitos das apropriações, as diversas expectativas que recaem sobre sua função, entre outros fatores, tornam o trabalho do PCP extremamente complexo, ao ponto de questionarmos se efetivamente podemos chamar de inovações o que através dele se tenta veicular.

O “Caderno de Formação” n.º 5 é dedicado a explicitar algumas dessas “inovações”. Em seu editorial assume que a escola está recebendo uma porção de novidades e enumera-as:

reorganização do Ensino Fundamental por ciclos, progressão contínua dos alunos, ..., outro tipo de avaliação do rendimento escolar, flexibilização do ensino, salas ambiente, parâmetros curriculares, avaliação institucional, ..., (e) a necessidade, colocada pela nova LDB, de que as escolas elaborem as suas propostas ou projetos pedagógicos, que serão a base referencial para a produção do novo Regimento Escolar. (APEOESP, s.d., p.4).

Cada um desses nomes de mudanças traz em si procedimentos que se querem institucionalizar e muitos deles contam com o trabalho do PCP para sua efetivação. Ao invés de explicitar tais procedimentos ou analisar o que está sendo feito deles na prática, cumpre-nos observar que relação eles guardam com o trabalho do PCP. A apropriação dessas tentativas de reforma pelo cotidiano escolar certamente faz parte da trama em que o trabalho do PCP se dá. Nossa intenção é contribuir para situar o PCP nessa trama: o que este profissional faz e o que se faz dele? Como seu trabalho ocorre? Por quê?

II - ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO: IDENTIFICANDO CAMINHOS

RECONCEITUAÇÕES DE OBJETO

A intrincada rede de relações intra-escolares, as características historicamente construídas de nosso sistema educacional e o contexto atual das políticas públicas para a educação interagem para configurar o campo de forças em que o PCP busca construir seu espaço de atuação; tornando-se ele uma força a afetar e a ser afetado por todas as outras. A fim de vislumbrarmos como se dá a confluência desses fatores na prática escolar, optamos por observá-la, realizando um estudo de caso de tipo etnográfico.

Rockwell (1987) defende que o produto mais importante de um trabalho etnográfico é a reconceituação do objeto de estudo. Deste modo, é reconhecido o fato de que qualquer pesquisador, antes de iniciar seu trabalho de campo, possui conceitos a respeito do objeto que se propõe a estudar. Esses conceitos podem ser explícitos, em forma de linhas teóricas pré-assumidas pelo pesquisador, ou podem representar apenas noções, sejam originárias do senso comum, sejam produtos de experiências concretas em relação ao objeto em questão. Está desta forma descartada qualquer identificação entre a etnografia e a suposta neutralidade do pesquisador empirista. Não há como comparecer ao campo isento de concepções a respeito do que se vai estudar e estas necessariamente ajudam a determinar os dados a serem coletados:

Es decir, no se observa para luego construir una conceptualización; es a partir de una conceptualización que es posible observar. No se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir. (id., *ibid.*, p. 39).

Esta conceituação prévia ao ingresso no campo, entretanto, não implica que se defina formalmente o objeto de estudo antes da coleta de dados, que se determine a rigor e previamente suas propriedades e relações. Ao diferenciar-se da posição empirista, o trabalho etnográfico não deve aproximar-se de uma posição racionalista de produção de conhecimento científico: a definição do objeto do estudo etnográfico não se dá antes do trabalho de campo, mas na interação entre os dados e o referencial

teórico. É esta interação que vai construindo o objeto de estudo, por meio de reconceituações que necessariamente o tornam mais denso em relação à conceituação inicial e mais inteligível em sua multideterminação.

É útil explicitar que caminhos foram trilhados pelo processo de reconceituação do nosso objeto, cujas raízes remontam à minha experiência profissional como PCP. Uma vez que o principal instrumento de coleta e análise de dados de um estudo de caso etnográfico é o pesquisador que o executa, essa experiência profissional assume grande relevância. Ela é responsável direta pelas minhas concepções iniciais a respeito da função de PCP e a respeito do cotidiano escolar, concepções estas que nortearam as primeiras elaborações do problema de pesquisa. Além disso, em todo processo de coleta e análise de dados, essa experiência está presente tanto como facilitadora do trabalho quanto como perigo de contaminação. No primeiro caso, a experiência profissional age como otimizadora do instrumento de pesquisa, auxiliando a identificar com mais facilidade situações de maior riqueza para a pesquisa e propiciando um mapa conceitual dos processos e significações inerentes ao cotidiano escolar. Em relação ao segundo caso, a respeito do perigo de se utilizar inconscientemente da situação de pesquisa para confirmar antigas convicções e deste modo não se construir efetivamente conhecimento científico, resta-nos vigiar nossas concepções, expô-las ao processo de transformação por meio da aquisição de novos conhecimentos e da interação com os dados coletados; explicitar, enfim, esse processo enquanto reconceituação e definição do objeto de estudo. Sobre esse processo, Erickson insiste na responsabilidade que o autor de um trabalho etnográfico teria de descrever “las formas específicas em que tuvieron lugar los cambios de sus perspectivas interpretativas” (1986, pg. 82), chegando a sugerir a elaboração de uma narração em primeira pessoa da evolução da investigação antes, durante e depois do trabalho de campo.

Então, em síntese, o que foi minha experiência profissional como PCP? Foi a experiência de uma destituição da função pelo fato de que, no plano mais evidente, não houve entrosamento entre meu trabalho, tal como eu o concebia e tentava realizá-lo, e a forma de trabalho assumida pela direção da escola. A destituição de PCPs por discordâncias com a direção ocorre com certa frequência, apesar de não dispormos de dados quantitativos para afirmá-lo categoricamente. A qualidade das relações entre a coordenação pedagógica e a direção da escola são decisivas para a

configuração do espaço de trabalho da primeira, tanto que Elias (1983) faz desta relação, supostamente conflituosa, o objeto de sua pesquisa. É evidente que o organograma da instituição oferece posição de privilégio para a direção, de tal modo que no meu caso tive meu trabalho interrompido pela determinação da diretora, que fez valer, na prática e por estratégias de poder inerentes à sua posição hierárquica, sua opinião depreciativa em relação à minha atuação. Um intenso teor personalista e paradoxal restou-me desta desagradável e desgastante experiência: uma atuação profissional, ainda que respaldada pelo discurso oficial, podia ser esmagada por seu superior imediato, que dispunha de dispositivos institucionais para fazer valer sua vontade.

As transformações pedagógicas propagadas pelo sistema educacional e que eu trabalhava por implantar no cotidiano escolar pareciam-me boas em si. O problema era o percurso institucional que elas tinham que percorrer antes de atingir os alunos. O conflito que ocorria entre a coordenação e a direção, personificando um embate de forças em que disputavam a transformação de antigas práticas e o burocratismo, devia acontecer em todas as esferas da instituição. Como tratava-se de uma instituição verticalizada, o discurso da mudança tomava aspecto de ordem a ser cumprida e era imposto de modo descendente. Em cada elo da cadeia hierárquica pelo qual esse discurso teria necessariamente que passar deveria haver relações interpessoais de exercício de poder e de conseqüente resistência, relações de conflito, de embate de idéias e ações, de estratégias sutis de exercício de autoridade deflagrando insubmissões veladas, de manipulações de informações, apropriação de dispositivos institucionais segundo interesses particulares e deformação gradual do discurso institucional à medida que ele fosse percorrendo a estrutura do sistema escolar. As deformações seriam como que resultantes de vetores, de modo que ao final, já às portas da sala de aula, cada mudança assemelharia-se a uma prática paradoxal, híbrida. De longe, tudo funcionaria como um sistema pelo qual entravam boas informações – as mudanças tomadas como positivas em si – que eram transformadas, ao final, em descabros – a continuidade da produção do fracasso escolar. Isso justamente porque esse sistema era tratado como máquina; não se considerava o fato de que havia pessoas em seu interior: subjetividades que deviam ser objeto de uma psicologia institucional e não de uma mecânica administrativa.

Devo admitir que o estágio atingido, na época, pela minha formação política fazia-me desconfiar, de modo quase intuitivo, que tais transformações apregoadas pelo sistema não eram tão revolucionárias quanto pareciam. Entretanto, ao ingressar no curso de mestrado, a concepção que trazia a respeito do PCP era a de um agente de transformações no cotidiano escolar, um interventor – no fundo um analista institucional especializado em educação – numa instituição anacrônica, tomada por micropoderes locais exercidos em favor de causas particulares. As inovações educacionais, ainda entendidas de forma acrítica e ganhando seu prestígio pela comparação direta com o cotidiano escolar burocratizado e retrógrado, eram a razão de ser e o mérito do PCP.

As primeiras pesquisas bibliográficas demonstraram a vinculação histórica dos agentes de coordenação e de supervisão no nível da unidade escolar com a implementação de mudanças no cotidiano escolar. Algumas dessas pesquisas consultadas também referiam-se à interferência da estrutura institucional na determinação dessas mudanças: a forma como eram implementadas seguia um modelo autoritário e ao mesmo tempo confuso. A confusão devia-se a disputas entre órgãos superiores de planejamento e administração do sistema escolar, às ambigüidades contidas no cerne das propostas e ao efeito das sucessivas apropriações.

As disciplinas cursadas no programa de pós-graduação, sobretudo as ministradas pelas Prof^{as} Dr^{as} Lisete Regina Gomes Arelaro e Maria Helena Souza Patto, propiciaram embasamento para a crítica das inovações apregoadas pelo sistema educacional. O que antes era entendido por mim como progressista, na verdade revelou-se conservador, na acepção que emprega Martins (1994): o conservador, ao contrário do que é comumente pensado, promove mudanças, não rupturas. Essas mudanças têm a função de evitar que ocorram transformações radicais e o faz por meio da acomodação de pressões sociais a antigas estruturas de exercício do poder:

O sistema político tem demonstrado uma notável capacidade de captura dessas pressões e propósitos, assimilando e integrando o que é disruptivo e o que em outras sociedades foi fator essencial de transformações sociais e políticas até profundas (id., *ibid.*, pg. 13)

A atual crise do capitalismo fazia com que, dentro da mesma estrutura de produção e manutenção das relações de poder, novas respostas fossem buscadas. A educação pública é uma das chaves para essa reformulação da hegemonia sócio-política: é preciso que os trabalhadores sejam adequados ao novo mercado de trabalho; que cidadãos, enquanto sujeitos de direitos públicos, sejam transformados em consumidores de serviços de bem estar social privatizados; que se reafirme que o fracasso social é de responsabilidade do indivíduo. Não se tratava portanto de valorizar as ‘inovações’ apregoadas pelo sistema, mas da “necessidade de distinguir no contemporâneo a presença viva e ativa de estruturas fundamentais do passado” (id., *ibid.*, pg. 14).

Pouco antes de iniciar o trabalho de campo, o PCP continuava sendo, aos meus olhos, um dos principais agentes das reformas que o sistema educacional buscava implementar no cotidiano escolar. Por não representarem transformações radicais das práticas escolares, estas mudanças assumem roupagens democráticas sobre um corpo de práticas e concepções conservadoras, trazendo, já em seu cerne, a ambigüidade. Considerando o PCP como importante fator para o processo de democratização do trabalho pedagógico, de construção da autonomia escolar e de formação contínua de docentes, sindicato e pesquisadores identificam esse profissional como um dos sustentáculos para a construção de uma escola pública de qualidade. As expectativas do sistema educacional, sindicato e pesquisadores entrecruzam-se e por vezes confundem-se. Todas elas têm que se haver, entretanto, com a configuração da rede de relações locais; de como se constituem as relações entre direção e coordenação, entre estas e o corpo docente, entre as tarefas administrativo-burocráticas e as pedagógicas etc. Em suma, o PCP ainda continha ares de interventor, mas num contexto extremamente complexo e que inclusive poderia anular seu caráter intervencionista. Por isso destacava-se o fenômeno da apropriação, em seus variados objetos e sujeitos: das reformas pedagógicas pelos diversos sujeitos do cotidiano escolar; da função de PCP por professores, direção, funcionários e alunos; da função de PCP pelo próprio PCP – todas estas afetando-se mutuamente. O objetivo da pesquisa era conhecer e analisar essa rede de relações e determinações mútuas.

Assim chegamos ao campo. O que pensava a seu respeito dirigia meu olhar para uma gama de fenômenos extensa. Em primeiro lugar o PCP: o que ele fazia; o

que era dele demandado pelos diversos sujeitos que ao seu redor surgiam e, destas demandas, quais eram por ele atendidas; o que ele tentava fazer e não conseguia, ou conseguia apenas parcialmente; o que ele pensava sobre sua atuação e sobre o contexto em que estava inserido. Em meio ao espaço de atuação daquele profissional, buscava eu observar que vestígios indicavam ali o exercício ou a possibilidade de um trabalho efetivamente transformador, democratizante e decisivo para a melhoria da qualidade de ensino. Ao contrário, também dirigia minha atenção para os obstáculos a esse tipo de trabalho. Nesse contexto, interessava-me compreender como as iniciativas de transformação das práticas pedagógicas chegavam à escola, como eram por seus sujeitos recebidas e em que se transformavam; como se davam os diversos episódios de disputa pelo poder, as estratégias de coerção e resistência, a manipulação de informações, a deformação de idéias e práticas.

Entretanto, era preciso delimitar nosso objeto. Rockwell (ibid.) estabelece, para os fins de nossa pesquisa, importante diferenciação entre objeto de pesquisa e referencial empírico. Este último seria o local particular de onde se extraem os dados por meio do trabalho de campo. No caso de nossa pesquisa, o referencial empírico seria a escola e o trabalho do PCP dentro desta. Neste referencial estão presentes as influências das políticas públicas atuais, mas estas não fazem parte da delimitação de nosso objeto de pesquisa. O objeto é menos concreto que o referencial empírico. É produto mais apurado da construção que se dá entre os dados empíricos e o horizonte teórico adotado pelo pesquisador.

As principais questões que norteiam esta pesquisa são: como a função de PCP vem sendo apropriada pela escola e, simultaneamente, como este profissional vem se apropriando da função? Como é constituída a rede de relações da qual o PCP se vale para cumprir sua tarefa? Como são essas relações? O que elas podem revelar a respeito dos mecanismos internos de funcionamento da instituição?

Deste modo, nosso olhar concentra-se sobre o que o PCP *faz*. Imediatamente o vemos em relação: o objetivo desta pesquisa é contribuir para o *conhecimento e análise da rede de relações diretas por meio das quais o PCP realiza seu trabalho*. Cada uma dessas relações pode ser entendida como linhas de força entre dois pólos que se afetam mutuamente⁹. Ao afetar e ser afetado por outros sujeitos, o PCP vai

⁹ A partir das idéias de Foucault (1980, 1988, 1991) e de sua leitura por Deleuze (1995).

delineando, por meio de um processo multideterminado, seu espaço de atuação. A instituição escolar estabelece uma função, designa-lhe um nome e um espaço de atuação mais ou menos definido em letra de lei. Esse espaço é instituído por força de uma conjuntura sócio-política específica, que é produto histórico de relações conflituosas de classes e de grupos e tendências no interior dos segmentos sociais. Quando colocado em prática, o delineamento da função sofre a investida de tendências conflitantes do meio circundante. Esses conflitos provêm das relações interpessoais, do embate por prestígio e poder, do peso da organização histórica de funcionamento institucional, do desdobramento das mesmas conjunturas sócio-políticas que simultaneamente criaram a função e influenciam a vida dos indivíduos envolvidos no fazer cotidiano da escola. Esse lugar reservado ao PCP, conflituoso em si pelas várias razões apresentadas acima, é ocupado por um indivíduo que não se acomoda a ele como um bom ator a seu papel. Este indivíduo traz à escola crenças, pontos de vista idiossincráticos, traços de personalidade e sentimentos que interagem com o lugar que lhe é reservado, criando assim um campo de trabalho específico, que articula certo grau de autonomia e de conformação às demandas da escola, que transforma necessariamente em outra coisa o que dele se esperava, configurando um estilo próprio de trabalho e uma história única de desempenho da função.

André (1995) define três dimensões que devem ser consideradas no estudo da prática escolar: a dimensão pedagógica, a filosófica e a institucional. Esta última é considerada pela autora como insuficientemente abordada em seus estudos, constatação esta feita a partir de reuniões de discussão das pesquisas com os próprios informantes (professores). Nestas reuniões “foram enfatizados os condicionantes institucionais, tanto ligados à própria escola quanto os referentes à Secretaria da Educação e aos órgãos diretamente responsáveis pela implementação das políticas educacionais” (p. 93). Com o propósito de contribuir para sanar esta lacuna apontada por André, essa pesquisa se orienta por focar as relações institucionais que estão em jogo no trabalho do PCP e compreender como estas relações contribuem para determinar a prática pedagógica. Além disso, a pesquisa busca documentar a implantação da função do PCP no cotidiano escolar.¹⁰

¹⁰ Fusari (1997b), ao apontar a descontinuidade e desvalorização da função de coordenação pedagógica na rede estadual, ressalta a importância de se acompanhar a implantação desses

Utilizamos-nos do pensamento de Agnes Heller (1972), que define cotidiano como sendo, basicamente, a vida diária de todas as pessoas, em que se colocam “‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (p. 17). No cotidiano, o homem se reproduz enquanto realiza as atividades necessárias à sua subsistência, apropriando-se da natureza e das condições historicamente construídas, objetivando-se e dando continuidade, assim, ao processo histórico. O homem tanto é entendido como ser particular, dotado de capacidades e interesses singulares e orientado para a consecução de sua própria vida, como é entendido enquanto ser genérico, representante da espécie e portador das potencialidades humanas, compartilhando com os outros homens todas as características desenvolvidas até então pela sua sociedade como um todo. A esfera cotidiana é, sobretudo, onde se dá o exercício da particularidade, da organização para a satisfação de necessidades básicas e de desejos. Apesar disso, o humano-genérico não deixa de se manifestar na vida cotidiana, pois não há um limite claro e estanque entre particularidade e genericidade; ambas se interpenetram e se inter-relacionam.

No processo de delineamento do espaço de atuação do PCP, interessa-nos saber que aspectos de um processo de efetiva democratização da escola pública estão presentes. Ao buscarmos indícios deste processo no cotidiano escolar, estamos procurando ressaltar que aspectos da genericidade estão ali presentes enquanto elementos potenciais de superação da particularidade (Heller, 1987). Queremos dizer com isso que os sujeitos no cotidiano escolar estão oprimidos por condições alienantes de trabalho, que os força a tornarem-se objetos do sistema de funcionamento instituído. Diante de tal mecanismo, são impelidos a exercerem funções fragmentadas, heterônomas, cristalizadas em procedimentos automatizados e que exigem a atualização de parte, apenas, de suas potencialidades humanas. A efetivação dessas funções se dá por interesses particulares, de exercício laboral enquanto atividade de subsistência e reafirmação de poder pessoal. A integralidade das potencialidades humanas, no entanto, estão ali presentes e buscam formas de

profissionais para verificar, inclusive, se haverá ou não consolidação dessa função nas escolas. Ver nota de rodapé da p. 29 da tese de Fusari.

manifestação, em meio à cotidianidade, por meio do exercício do trabalho criativo e autônomo, da utilização das capacidades intelectuais e intuitivas.

Para operarmos a transposição do conceito de cotidiano para o ambiente escolar também buscamos apoio nas reflexões de Ezpeleta e Rockwell (1989a, 1989b), especialmente no tange à necessidade de elaboração de categorias de análise adequadas à cotidianidade e, também, à consideração de uma de suas fortes marcas, ou seja, a heterogeneidade. Deste modo, cada um, em sua ação diária, irrefletida, traz à instituição escolar saberes que de antemão a ela não pertenciam, mas apenas às experiências individuais dos professores, diretores, etc., que vão interagir com os ditames dos órgãos superiores e com a estrutura de funcionamento da instituição, tal como ela se organiza ou se transforma historicamente. “Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola” (Ezpeleta & Rockwell, 1989a, p. 13).

SOBRE O MÉTODO

Servimo-nos de técnicas etnográficas, tais como definidas por Geertz (1978) e adaptadas ao contexto escolar por André (1995), para documentar o não-documentado do cotidiano do PCP numa escola. Das características inerentes à etnografia, passaremos a explicitar as que serviram aos nossos propósitos, relacionando-as com as particularidades da nossa pesquisa.

Toda pesquisa etnográfica envolve um trabalho de *campo*. É neste que o pesquisador vai se aproximar das pessoas e do contexto relacionados ao seu objeto de estudo. Nosso campo é o mesmo em que se dá o trabalho do PCP. Este tem lugar predominantemente na unidade escolar em que está alocado, mas não se restringe a esta: tivemos oportunidade de observar uma reunião setorial, realizada em outra escola e com a presença de vários PCPs, coordenada por supervisores de ensino e diretores de escola.

Optamos por acompanhar o trabalho do PCP do período noturno de uma escola estadual de ensino médio de periferia, que atende população de baixa renda. O fato de nossas observações restringirem-se ao trabalho do PCP em apenas uma escola configura nossa pesquisa como um estudo de caso do tipo etnográfico. A escolha de ser apenas um caso o objeto de nossas atenções deve-se ao aprofundamento que se deseja alcançar de uma realidade complexa, cuja definição depende da inter-relação de vários fatores¹¹. O período noturno de escolas de periferia parece ser o que mais sofre com as más condições da educação pública – e com a má qualidade de vida – em nosso país e talvez seja onde as tentativas de transformação das velhas práticas de exclusão e de melhoria da qualidade de ensino encontrem maiores dificuldades. Velho (1987) ressalta a grande utilidade de estudarmos situações limite, pois são capazes de reorganizar conceitualmente o que conhecíamos a respeito de tal contexto; certos eventos de rompimento do cotidiano teriam, inclusive, a capacidade de iluminar a própria rotina.

Os investimentos em educação no país dirigem-se prioritariamente para o ensino fundamental, refletindo o estímulo a uma educação básica e generalista. Por sua vez, a partir de manobras governistas, o ensino médio deixa de ser obrigatório. Parece que se estabelecem assim as condições de gradual desresponsabilização estatal pelo ensino médio e sua transferência para a iniciativa privada. Entretanto, as políticas de incentivo à educação generalista também são dirigidas às escolas desse nível de ensino, tentando paradoxalmente associar reformas educacionais que se pretendem efetivas a recursos cada vez mais escassos. O sucateamento do ensino médio e as tentativas de reforma da prática pedagógica materializam-se no trabalho diário do PCP, agente de mudanças pouco exequíveis e profissional cujo espaço de atuação ainda está em processo de consolidação. Essa confluência de fatores – precarização da educação pública, intenção de reforma da prática pedagógica, condições institucionais e sócio-históricas desfavoráveis e processo de definição de uma função institucional – configuram uma fértil situação a ser pesquisada.

Como se estivesse silenciosamente alheio a toda essa trama, o prédio da Escola Estadual do Jardim Topázio¹², principal palco da pesquisa, continua

¹¹ Para a justificativa de um estudo de caso etnográfico, ver capítulo 4 de André (1995).

¹² Todos os nomes relativos à escola e seus trabalhadores são fictícios.

recebendo os alunos da região para oferecer-lhes parte do Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª séries – e o Ensino Médio. Entretanto, o prédio não consegue ficar alheio às cíclicas enchentes que o castigam. Grande parte do Jardim Topázio, bairro da periferia de São Paulo, coincide com a várzea do córrego vizinho à escola. No verão, a influência do córrego é categórica: nos dias quentes e secos um forte odor de esgoto invade os corredores e salas de aula; os alunos cobrem seus narizes com a gola da camisa, os professores persistem bravamente à frente do quadro negro, deixando escapar apenas um breve comentário ou uma expressão facial de nojo. Quando começam as chuvas da estação, no mês de dezembro, a escola entra em estado de prontidão: a diretoria e a coordenação pedagógica, que situam-se na parte térrea do prédio, são transportadas para o andar superior, passando a ocupar parte da biblioteca. Nos dias de chuva torrencial, quando muitas das casas humildes e barracos da região pressentem o lodo infecto, a água pode chegar a um metro no andar térreo da escola. Isso porque a escola está situada num terreno elevado em relação à rua: nos muros das casas defronte, a marca barrenta da enchente pode chegar a mais de um metro e meio de altura. Mesmo quando não invade a escola, a água barrenta impede que os alunos tenham acesso ao seu portão. Quando a água abaixa, o grosso barro fétido ainda permanece. Os moradores o expulsam incansavelmente de suas casas para a rua e ficam à espera do caminhão da prefeitura que vem para limpá-la ou da próxima chuva que, se for relativamente fraca, pode ajudar a dissolver a lama e empurrá-la ao bueiro, se for muito forte pode trazer nova enchente e reforço da camada de barro. De qualquer modo, nos dias críticos, geralmente a chuva seguinte precede o caminhão.

Em dezembro, quando parte da biblioteca da escola é ocupada pela direção e coordenação, as cadeiras e carteiras do andar térreo também são transportadas para o andar superior. Isso só é possível graças ao término das aulas regulares, quando os alunos que permanecem na escola por força das atividades de recuperação escolar são em menor quantidade e podem todos ser acomodados no andar superior. Durante o mês de janeiro e parte do mês de fevereiro, período em que não há frequência de alunos, o andar térreo permanece quase vazio e a espera das fortes chuvas. A chegada dessas coincide praticamente com o retorno dos alunos e das cadeiras e carteiras, que devem ser novamente transportadas para o andar térreo. Qualquer chuva nessa época coloca todos de sobreaviso. À medida que a chuva torna-se mais

forte ou insiste em permanecer, os professores vão retirando seus carros do estacionamento, que é o primeiro lugar a ser atingido pela enchente; na última delas, o carro da vice-diretora ficou totalmente imerso. Os alunos que estão em aula começam a ser dispensados; em determinado ano, muitos ficaram ilhados na escola e foram resgatados pelo corpo de bombeiros. Mães preocupadas e alunos do período posterior iniciam uma série incessante de telefonemas querendo saber se a escola já foi invadida pelas águas e se ainda haverá aulas naquele dia; a escola chegou, por causa dessa situação calamitosa, a aparecer numa reportagem do Fantástico.

A rua que abriga a escola é larga e asfaltada. Ao seu final, quase perpendicularmente, está o córrego, margeado por um estreito matagal ocupado por entulhos e lixo. Entre esse matagal e o muro da escola há uma pequena rua de terra, que serve de acesso ao estacionamento destinado a professores e funcionários. O acesso de alunos se dá pela rua asfaltada, cuja largura e inadequação de seus postes de iluminação fazem com que se torne particularmente escura nos horários de entrada e saída do período noturno. Os alunos desse período geralmente são trabalhadores, muitos deles desempregados. De acordo com dados da própria escola¹³, sua clientela é heterogênea: provém dos níveis sócio-econômicos médio e, em sua maioria, “médio / baixo, com os pais tendo, em média, escolarização de Ensino Fundamental completo”. Os problemas financeiros que a clientela enfrenta força os pais a trabalharem fora e a deixarem seus filhos, ainda pequenos, sozinhos em casa. Isso é definido pela escola como “alto índice de desestruturação familiar”. Apesar disso, são poucos os casos de extrema pobreza. A carência afetiva é tomada como um dos obstáculos para o sucesso da aprendizagem. Os alunos são descritos como violentos, utilizando formas agressivas de comunicação e linguagem chula, apresentando baixa criticidade, falhas na “formação da cidadania” e no “comportamento social”. Há grande número de alunos por sala. Apesar disso, a escola declara-se relativamente bem sucedida na tarefa de discipliná-los, afirmando que os alunos novos chegam freqüentemente indisciplinados e atrasados em relação ao conteúdo escolar e são, portanto, objeto de intervenção particularizada.

¹³ Dados retirados do “Plano de Gestão Quadrienal 1998 / 2001”, elaborado pela direção e coordenação da escola e homologado pela Dirigente Regional de Ensino responsável.

É neste contexto específico que encontramos o PCP, protagonista de nossa pesquisa. Durante o período em que realizamos o trabalho de campo, tivemos oportunidade de acompanhar parte do trabalho de dois PCPs do período noturno, José Aparecido e Dirce, mais precisamente os períodos que abrangeram a saída do primeiro e o ingresso da segunda na função, coincidindo respectivamente com o final do ano letivo e início do ano subsequente. O primeiro ocupou a função de junho de 1999 a fevereiro de 2000 e Dirce assumiu-a a partir de março de 2000. A saída de José e a entrada de Dirce na função ajudam-nos a compreender, nas condições concretas em que se deram, o lugar que o PCP ocupa na constelação de inter-relações escolares. Reservamos a análise dessas condições para a análise do trabalho de campo, a partir do próximo capítulo. Segue abaixo apenas uma breve apresentação dos nossos protagonistas.

José tem 56 anos e ministra aulas no Estado desde 1977, mas não de modo ininterrupto: trabalhou na iniciativa privada ora exclusivamente, ora simultaneamente ao trabalho no serviço público. Como muitos professores da rede estadual, também leciona em escolas da prefeitura. Para se formar no antigo ginásio, chegou a participar de um programa de ensino à distância, assistindo aulas por televisão. Cursou colégio técnico de Edificações e frequentou dois anos do curso de Engenharia em Itatiba, interior paulista. Abandonou o curso de engenharia para graduar-se em Pedagogia. Concluiu Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e atualmente cursa Faculdade de Letras. Diz ter ministrado todas as disciplinas do Ensino Básico, com exceção de Geografia. Atualmente ministra aulas para o curso de magistério, pelas seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática, Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais e Sociologia da Educação. Afirma ter participado de todos os programas de treinamento em serviço oferecidos tanto pelo Estado quanto pela Prefeitura. Durante muito tempo foi membro ativo e conhecido da subsede da APEOESP na região onde trabalha; costumava percorrer as escolas intervindo em horários de intervalo na sala dos professores, distribuindo panfletos e incitando a organização docente para atuação efetiva nos movimentos deflagrados pelo sindicato. Afastou-se das atividades sindicais por ocasião de sua Pós Graduação e de seu posterior ingresso na função de PCP.

Dirce é professora efetiva de Português no Estado e ministra aulas de Inglês em escola municipal, onde trabalha diariamente das 7 às 15 hs. Tem 39 anos e 13 de exercício de magistério na escola pública. Graduou-se em Letras – Português e Inglês – e Pedagogia. Pretende prestar o próximo concurso para preencher vagas de direção de escola.

Outros sujeitos são de fundamental interesse para a compreensão do contexto de trabalho do PCP. Destacando-se do rol de pessoas com quem o PCP interage cotidianamente, a direção e, principalmente, a vice-direção da escola representam importantes influências na configuração da função. Sônia, a vice-diretora, é quem acompanha o período noturno. A diretora, Elisa, costuma trabalhar apenas de manhã e à tarde. A primeira tem 44 anos e trabalha há 14 no magistério; é pedagoga e antes de ocupar a vice-direção foi PCP do período diurno da mesma escola. Elisa tem 53 anos, também é pedagoga e, de acordo com a professora que mais aguerridamente representa a oposição na escola, é ligada a políticos da atual gestão administrativa.

Aproximamo-nos da escola no início de novembro de 1999. Estabelecemos contato inicialmente com José Aparecido, buscando saber se ele dispunha-se a ser sujeito da pesquisa. Como respondeu afirmativamente, pedimos autorização à direção e vice-direção para que pudéssemos iniciar o trabalho de campo. Devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e seus métodos, Elisa e Sônia consentiram e colocaram-se à disposição para auxiliar no que fosse necessário.

Passamos a acompanhar parte do trabalho de José, a observar como ele participava da rotina escolar e como cumpria (ou não) suas atribuições. As ocasiões em que nos pusemos a observar seu trabalho foram as mais diversas: entrada de alunos, organização da fila da merenda no horário do intervalo, coordenação de reuniões pedagógicas, interações ocasionais com a direção e vice-direção, aplicação de sanções a alunos indisciplinados, realização de trabalhos organizativos-burocráticos, reuniões de Conselho de Classe etc. Ao mesmo tempo em que observávamos, buscávamos por um lado não interferir no desenrolar dos acontecimentos e, por outro, interagirmos com os sujeitos envolvidos, pretendendo saber o que estes pensavam e sentiam a respeito do que acontecia. Em um caderno utilizado como diário de campo anotávamos, à medida que os acontecimentos e conversas davam-se, palavras chave, frases, impressões e detalhes que nos proporcionavam um roteiro seguro para elaborar, fora da situação de campo, um

relato ampliado do vivido. Esse relato era escrito dentro de 48 horas depois do observado (Mercado, 1987). A reunião dos relatos ampliados totalizam 89 páginas digitadas com espaço simples entre as linhas (150 laudas). Ao todo são 33 relatos concernentes a observações realizadas no período de 08 de novembro de 1999 a 09 de maio de 2000, completando aproximadamente 55 horas de permanência no campo. O anexo I (pg. 168) mostra um índice das observações realizadas.

Fomos gradualmente estabelecendo relações empáticas com José (depois com Dirce), Sônia e Elisa, com professores, alunos e funcionários que conhecemos por intermédio das situações de observação. É inegável o caráter interativo dessas observações; mais do que isso: é desejável. Fomos capazes, deste modo, de apreender diversas perspectivas sobre o mesmo fato, opiniões discordantes, alianças e conflitos, os sentimentos envolvidos e as sutis modalidades de exercício de poder. O envolvimento recíproco entre pesquisador e pesquisado nessas condições é inevitável. Mas também são essas condições que garantem a profundidade do observado. Tal envolvimento foi então, além de instrumentalizado, transformado em dado de pesquisa. Assim, apesar de permanecermos na postura menos ativa possível, consideramos nossa presença ao lado do PCP como um dos fatores que concorre para determinar sua ação e seu discurso. Além disso, assumimos a postura de sempre vigiar nossas concepções a respeito dos eventos que estávamos presenciando, fazendo prevalecer o recolhimento das diversas significações dos sujeitos envolvidos e evitando ao máximo tomar partido, adotar apressadamente significações (nossas) ou emitir gesto que denotasse juízo de valor.

Além da observação, caracterizada como participante (Ezpeleta e Rockwell, 1989a, 1989b), outras duas modalidades de coleta de dados foram utilizadas: entrevistas e análise de documentos, comuns à pesquisa etnográfica.

A entrevista é a técnica utilizada para coletar e aprofundar as significações concebidas pelos sujeitos em relação aos fenômenos observados. Na realidade, como esses sujeitos participam ativamente de tais fenômenos, a interação de suas significações relaciona-se intrinsecamente, numa visão semiótica de cultura (Geertz, 1978), com os próprios fenômenos. A entrevista é então um instrumento de explicitação dessa complexa teia de significantes, contexto do discurso institucional. Realizamos entrevistas com José Aparecido e Dirce (os dois PCPs), com Cleide e Josiane (professoras do período noturno) e com Sônia (a vice-diretora), todas elas

gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas com os PCPs podem ser consideradas como abertas: buscavam oferecer oportunidade para que os sujeitos falassem livremente sobre o trabalho que realizavam; como o entendiam, o que sentiam, como imaginavam que deveria ser etc. As outras entrevistas foram semi-dirigidas, com questões a respeito de como entendiam a função de PCP no cotidiano escolar e de como percebiam o desempenho dessa função pelos sujeitos observados. O anexo II (pág. 173) traz o roteiro implícito de entrevista com os PCPs e o anexo III (pág. 174) a entrevista com José Aparecido.

A análise de documentos é outra das técnicas comumente utilizada pela etnografia em sua coleta de dados. Em nossa pesquisa, é de grande relevância as resoluções que instituem a função de PCP. Mas não consideramos como documentos apenas os textos de lei. Também nos utilizamos dos impressos internos, cartazes, avisos nas salas dos professores e da coordenação, enfim, mensagens espalhadas por toda parte e que são tão comuns ao cotidiano escolar que passam despercebidos por seus sujeitos, mas não que deixaram de ser objeto de estranheza para o pesquisador.

APONTAMENTOS SOBRE A ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Charlot (1992), a intenção do estudo etnográfico aplicado ao contexto escolar é a articulação entre o micro e o macrossocial, a explicitação dos meios a partir dos quais a função reprodutora da escola, conceito sociológico, constitui-se cotidianamente na interação entre indivíduos. A mudança social deve ser percebida, por meio da etnografia, “não apenas ao nível das grandes transformações históricas mas como resultado acumulado e progressivo de decisões e interações cotidianas” (Velho, 1987, p. 132). Entretanto, o cotidiano não é a ordem social em menor escala; ele tem suas características próprias, o que nos impede de usar indistintamente categorias macrossociais para defini-lo. Deve-se ter cuidado no uso dessas categorias e criar outras, mais apropriadas ao contexto. As categorias de análise emergem do processo de investigação; da interação entre os conceitos que se tem a respeito do objeto em questão, os dados de observação e os conceitos com os

quais se vai estabelecendo contato a fim de conceber interpretações mais abrangentes e a partir daí observar novas relações.

Erickson (1986) distingue alguns momentos do processo de análise de dados e redação do relatório de trabalho etnográfico. Segundo esse autor, os relatos ampliados compõem o quadro narrativo. A partir da familiarização com os elementos desse quadro, o pesquisador elabora a respeito deles comentários interpretativos. Uma vez elaborados esses comentários, o pesquisador busca no conjunto de relatos outros elementos que corroborem o comentário, elementos estes que seriam chamados de exemplos análogos. A reunião de comentários interpretativos com seus respectivos exemplos análogos compõe uma afirmação a respeito do corpo de dados.

Procurando evitar qualquer categorização precoce e buscando alcançar uma espécie de “impregnação” (Michelat apud Lüdke e André, 1988) de seu conteúdo, procedemos a várias leituras do conjunto de relatos ampliados. A partir de certo momento passamos a destacar aleatoriamente no texto passagens que nos chamavam a atenção. Estas passagens ganhavam, ao seu lado, na margem da folha, algum tipo de comentário, que talvez possa ser identificado com o comentário interpretativo de Erickson. Antes de atribuir alguma significação para os dados, é preciso, no nível mais próximo do empírico possível, organizá-los segundo traços descritivos:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes (Lüdke e André, 1988, pg. 45)

Diretamente relacionadas ao empírico, as *categorias sociais* (Rockwell, 1987) são aquelas proferidas pelos próprios sujeitos da pesquisa, ou seja, são significações que preexistem como objetos do discurso local. Principalmente no início do trabalho de análise, é comum a utilização de categorias sociais como categorias analíticas. Estas últimas relacionam-se mais explicitamente com a teoria adotada e podem ter graus diferentes de abstração: tanto maior será o grau de abstração de uma categoria quanto maior for sua implicação com o referencial teórico. Assim considerando, partimos, em nosso trabalho de análise, do meramente empírico e das significações que os sujeitos proferiam a partir do que realizavam, estando, em parte, no campo das categorias sociais. A partir delas, entretanto, procedemos a uma primeira organização dos relatos segundo algumas categorias que já podem ser consideradas

analíticas, pois relacionaram-se com questões preliminares da pesquisa e com conceitos da teoria foucaultiana. Houve, portanto, seis categorias que serviram de organizadoras iniciais do conjunto de relatos e que se situam na passagem do que seria objeto de categorias sociais para categorias analíticas em nível primário de abstração. Vejamos quais foram essas categorias.

Uma de nossas questões primordiais, que direciona os objetivos dessa pesquisa, é basicamente identificar o que o PCP em seu trabalho cotidiano faz. O que ele faz é visível, destaca-se nos relatos ampliados e é a primeira separação clara no conjunto de dados. Quando chego no campo, vejo-o, por exemplo, repreendendo alunos ou coordenando reuniões docentes: sou eu-observador, que percebo a situação e a descrevo em meus relatos. Os dados que assim se destacam são da ordem do jogo de micropoderes, da afetação mútua de forças (Deleuze, 1995) no cotidiano escolar: em resposta ao meio circundante, que o impele, o PCP responde, afetando esse meio e concorrendo para delineá-lo. Esse jogo dá-se geralmente por meio de palavras – ordens, explicitações, pedidos, etc. – que implicam o objeto a que se dirigem, forçando-o a assumir uma postura ou executar uma ação: é a linguagem-ação. A primeira categoria é *o que o PCP faz* (ou é levado a fazer).

Ao realizar suas tarefas, o PCP discorre sobre elas e daí advêm outras duas categorias interdependentes. Não estamos mais no registro da linguagem-ação, das estratégias de poder, do visível dos fazeres, mas sim no que lhe é intrínseco¹⁴; estamos no registro da descrição, da atribuição de sentidos, da manifestação de saber local, do enunciável. A palavra não se dirige mais a um objeto que se espera coagir, dirige-se a mim (sujeito que deseja conhecer) e refere-se a outro domínio, exterior à relação pesquisador-sujeito de pesquisa. Ao contrário da categoria anterior, não sou eu aqui que vejo e relato, é o PCP que fala sobre o que faz e sobre o contexto geral que explica sua ação, é sua significação que está em jogo. Duas categorias: 1) o PCP para-si, pensando-se enquanto função dentro do contexto escolar, e 2) o contexto enquanto força que o afeta, tal como o PCP o sente e o significa: desde as forças desse contexto que mais lhe afetam diretamente até o quadro geral que explica, no

¹⁴ “Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 1991, pg. 30)

entender do PCP, a natureza dessas forças. As duas categorias, o *PCP pensador de si* e o *PCP pensador do contexto*, podem ser consideradas como provenientes de situações ótimas, tal como as define Rockwell (ibid.), em que o sujeito discorre livremente sobre a temática, expondo suas definições e categorias – categorias sociais, portanto –, articulando para o pesquisador sua estrutura conceitual. As entrevistas realizadas com os dois PCPs são, evidentemente, situações ótimas e também proporcionaram grande parte dos dados para essas duas categorias.

Ainda tendo o PCP como fonte de dados, em seu discurso ou atitude, há uma quarta categoria que diz respeito aos elementos subjetivos que são veiculados pelo discurso do PCP. O PCP não diz sobre eles, diz neles. É o que está nas entrelinhas de suas palavras e que revela defesas psicológicas, por exemplo, que ele utiliza para lidar com as situações angustiantes de seu trabalho; são seus desabafos, lamentações, pedidos explícitos ou implícitos de ajuda, traços de sua relação imaginária com o pesquisador. Ao contrário da categoria anterior, não contamos aqui com a significação do PCP a respeito; apenas com minha percepção e interpretação. São falas que não têm a função de afetar alguém ou alguma relação (poder) nem de construir significação (saber), mas manifestam efeitos de economia psíquica. Batizamos essa categoria de *elementos subjetivos*.

O PCP faz e fala sobre o que faz e o que o leva a fazer, é tomado por emoções e relações imaginárias que transparecem, à sua revelia ou não, em seu discurso: ele é o protagonista desta pesquisa. Mas não temos contato apenas com ele no cotidiano escolar. Ao longo do trabalho de campo, pudemos conversar com professores, direção e vice-direção, funcionários, alunos e pais. Reunimos o que esses sujeitos pensam e falam a respeito do PCP numa outra categoria, a quinta na ordem da nossa exposição: *o PCP significado pela escola*. Os dados provenientes desta categoria também podem ser considerados como advindos de situações ótimas (quando os sujeitos discorrem livremente para o pesquisador) e grande parte deles provém também das entrevistas realizadas com as duas professoras e com a vice-direção.

Quando realizei o trabalho de campo, não tinha tão delimitado o objeto de estudo. Interessava-me observar, além do PCP, as influências das políticas públicas no cotidiano, o efeito da burocracia escolar e as relações interpessoais de forma geral. Os dados provenientes desse interesse, difuso, formam um grande conjunto de dados que pode ser considerado como contexto geral para o entendimento do

trabalho do PCP. Nele estão contidos basicamente dois tipos de observação: situações ótimas em que os sujeitos falam a mim sobre a escola (descrições) e observações de eventos e interações percebidos por mim, ambas sem a implicação direta do PCP. Essa categoria foi nomeada como *contexto geral*.

Essas seis categorias iniciais surgiram das leituras sucessivas do conjunto de observações. A partir de certo momento decidimos sublinhar, na tela do computador e com cores diferentes, o que identificávamos como sendo 1) a realização de tarefas pelo PCP, 2) o que ele pensava sobre o que fazia, 3) o que pensava sobre o contexto imediato, 4) elementos subjetivos, 5) o que os sujeitos do cotidiano escolar pensavam a respeito do PCP e 6) o contexto geral. O anexo IV (pág. 211) traz um exemplo de relato ampliado desta forma sublinhado, além de conter também cópia dos comentários iniciais, feitos originalmente na margem da página impressa, a respeito de trechos que nos chamavam atenção. Depois de identificadas no corpo do texto as passagens que se relacionavam às categorias, compusemos arquivos no computador, um para cada categoria, e fomos assim preenchendo-os com as passagens correspondentes.

Concordamos com Queiroz (1983) a respeito do risco de fragmentação dos dados que uma análise deste tipo pode acarretar. Cada relato ampliado diz respeito a um dia em que compareci à escola para observar e conversar com os sujeitos da pesquisa. Há portanto, em cada um deles, um desenrolar de eventos e discursos, de modo que cada acontecimento ou fala somente pode ser compreendida a partir de sua relação com o que aconteceu logo anteriormente. A sucessão dos conteúdos num relato ampliado constitui em si um todo de significado, ajudando a esboçar dois eixos de análise: transversal, ou de temas e categorias que se estendem por diversas observações, e de aprofundamento de cada dia no campo.

Tomando o cuidado de não desprezar o eixo de aprofundamento de análise de cada dia no campo, tomamos a primeira categoria, *o que o PCP faz*, e a subdividimos entre as diversas modalidades de tarefa que ele cumpria: servir de inspetor de alunos, puni-los, coordenar HTPCs etc. O destaque concedido a essa primeira categoria deve-se ao fato de que ela está, da forma mais direta, relacionada aos objetivos desta pesquisa. Os dados agrupados pelas outras categorias foram relacionando-se às tarefas: o que o PCP pensava, por exemplo, sobre sua atuação como inspetor, o que sentia, como a escola o demandava para isso etc. A partir daí, as modalidades de

tarefa, e suas respectivas significações e sentimentos, constituíram temas a serem expostos na redação do próximo capítulo, estruturando aos poucos uma linha narrativa.

O processo de significação dá-se *a posteriori*, retroativamente. O movimento de reconceituação do objeto, exposto no item anterior, somente pôde ser narrado a partir do distanciamento oferecido pela ocasião de escrita: primeiro o movimento, com seu sujeito imerso no interjogo das idéias e experiências, depois a tomada de consciência do trajeto percorrido. Da mesma forma, minha mobilidade no campo, os sucessivos focos para onde direciono minha atenção, as palavras que destaco do mar de falas, tudo, enfim, que constitui os dados de observação ganha sentido somente no processo de análise. A começar pela própria categorização exposta acima. A massa de dados esperava indefinida; era preciso lê-la, relê-la, re-conhecê-la. Destaques que se davam a certas partes do texto, comentários livres da margem e pé de página foram encaminhando para uma divisão do conteúdo em temas mais ou menos distintos. Procedemos a repartição de todo o material dos relatos ampliados segundo esses temas e, depois, no debruçamos sobre o que havíamos feito. Certamente, as leituras teóricas realizadas têm papel fundamental no processo, mas somente após operar os dados é que se pode retroativamente perceber que se fez. A justificação de cada tema exige certo grau de reflexão teórica; isso faz com que os temas interajam com a teoria, definam-se, ganhem corpo na descrição de seus atributos. Essa definição ocasiona movimento dos dados: observações consideradas anteriormente como pertencentes a uma temática migram para outra, já transformada em categoria, que melhor as posiciona. Sou obrigado a novamente operar com os dados, a fazer. Isso necessariamente estabelece novas relações de saber e define assim o processo de conhecimento como práxis.

O conhecer, que é ação e portanto práxis, vai exigindo certas definições a respeito de seu objeto; e, plenamente definido este, é possível então buscar a uma profundidade maior os delineamentos das linhas gerais que foram seguidas ao se desenvolver a ação de pensar, formatando-as em palavras e condensando-as em sínteses mais e mais abstratas (Queiroz, 1983, p. 63).

III – O PCP E SUA TRAMA COTIDIANA¹⁵

TURBILHÃO

Logo de início, desde o primeiro contato, ainda telefônico, constatei que o PCP era levado a ser um verdadeiro agente polivalente naquela escola. José consentiu que marcássemos nossa primeira reunião, de apresentação dos objetivos e procedimentos da pesquisa, somente depois do término do intervalo do período noturno, mais precisamente após ele ter “colocado” os alunos para dentro das salas de aula. Daí teríamos um período de maior tranquilidade na escola e poderíamos então ter melhores chances de conversarmos detidamente; isso se não houvesse alguma intercorrência. E também pude logo perceber que conversar detidamente é algo que em absoluto não ocorre naquele contexto: a sala do PCP sempre acolhe, em ritmo imprevisível, alunos, funcionários e professores com as mais diversas demandas. Todo funcionamento do período requer, em seus múltiplos detalhes, o empenho direto deste profissional. No início de determinada noite de observação, participei de uma situação emblemática: bati no alto portão de ferro que dá acesso à escola,

Veio o próprio José falando ao telefone sem fio. Abriu, cumprimentamo-nos com mudos sorrisos e ele continuou falando ao telefone. Foi também assim que ele, ao passar pelo saguão, conferiu o quadro de horários, subiu as escadas com uma professora que se juntara a nós no saguão, abriu um

¹⁵ Excertos de entrevistas e de relatos ampliados de observação de campo foram grafados em *itálico*. Quando longos, aparecem recuados à direita e à esquerda em relação às margens do texto normal. Em seguida ao término de um excerto de relato ampliado, entre parênteses, figura sua localização no conjunto geral de dados de observação. Assim, como exemplo, a indicação *R7, p 22, 04* significa que o excerto é proveniente do relato ampliado de número 7, está localizado na página 22 do conjunto de dados de observação e inicia na quarta linha da página. Impressões, sentimentos, questões e reflexões do pesquisador em situação de campo são indicadas, nos excertos, por meio de colchetes [], assim como pequenas expressões que buscam facilitar a leitura dos trechos. As aspas duplas, quando denotam falas dos sujeitos da instituição, referem-se a citações literais, anotadas no caderno de campo no mesmo instante em que proferidas; aspas simples referem-se a citações aproximadas, resgatadas no momento de escrita do relato ampliado (cf. Mercado, 1987).

banheiro que estava sendo utilizado como almoxarifado, entregou algumas folhas almagão para a professora e guardou a chave do “almoxarifado” na secretaria. Neste momento a ligação telefônica teve fim e pudemos nos cumprimentar então com palavras: “e aí, tudo bem?”. Ele declara que “hoje tá um pouco meio complicado”, mas não explica porque. Logo o telefone toca outra vez. Ele atende descendo as escadas. Já em sua sala, sentado, continua falando com alguém que parece ser da escola, talvez a vice-diretora. Conversam sobre uma reunião; José informa seu horário e por quem seria coordenada, fulano da FDE. Lê para a pessoa do outro lado da linha uma lista de assuntos a serem tratados nessa reunião: 1- vistoria às escolas e análise de construção do convênio FDE/APM; 2- Kit tecnológico: TV, vídeo, antena; 3- Kit pedagógico, etc. (R 7, p 22, 04)

À primeira vista, o final do trecho acima poderia dar a entender que o PCP, apesar do desempenho simultâneo de várias funções, representa elo de inserção de importantes inovações pedagógico-administrativas no interior do cotidiano escolar. Isso faz parte do emblema. Ainda que possamos, nesse fragmento, identificar a tarefa meramente informativa que o PCP realiza em relação a estas inovações, examinaremos adiante os indícios de como se dá a relação entre o PCP e os desdobramentos das diretrizes da política educacional. O que é evidente no excerto acima é a versatilidade, a simultaneidade, o acúmulo de tarefas díspares que confundem o profissional e impedem-no de refletir com clareza, o desempenho de papéis definidos por outros nomes que não o de coordenação pedagógica: porteiro, recepcionista, almoxarife, bedel (acrescentaríamos executor de sanções disciplinares, secretário, office boy interno, balcão de informações, etc.). Dirce inicia assim nossa entrevista: “primeiro lugar... eu faço tudo... menos o serviço da coordenação...”. Tal qual o banheiro transformado em almoxarifado devido à falta de espaço especificamente planejado para esse fim, o PCP também tem sua função desvirtuada; assim como uma função vital (fisiológica) deixa de ser exercida por aquele banheiro, à medida que cresce o desvirtuamento da função pedagógica do PCP, podemos tomar

isso como indicativo de que, progressivamente, o caráter essencial da escola é deixado de lado: a educação.

Banheiros e metáforas à parte, é preciso que nos debruçemos por um momento sobre a seqüência de atividades que o funcionamento do período noturno da escola requer do PCP, a fim de que possamos, de fato, vislumbrar de que forma e com que intensidade o PCP é tomado por funções não-pedagógicas e, conseqüentemente, que espaço lhe resta para o fazer educativo.

Tanto José quanto Dirce costumeiramente chegavam antes do horário de entrada de alunos, pois havia uma tarefa muito importante que lhes era atribuída: “fazer a entrada”. Seria injusto dizer que esta complexa tarefa era realizada apenas pelo PCP; isso seria humanamente impossível. Tia Clotilde, ex-cozinheira e funcionária “readaptada” que acabava assumindo funções de inspetora de alunos, e Sônia, a vice-diretora, também atuavam nas várias etapas do processo cotidiano de entrada de alunos na escola. Além disso, sempre havia uma ou duas policiais cujo papel era zelar pela segurança da escola impedindo que estranhos a adentrassem. Entretanto, não se pode exigir com rigor que uma funcionária que tivera problemas de saúde – e que por isso havia sido retirada de suas funções iniciais e colocada à disposição da escola – desempenhe outra função definida, de inspetora por exemplo, ainda mais se essa função representa desgaste explícito, que é o caso. A aura da doença acompanhava Tia Clotilde; impedia que grandes esforços fossem dela cobrados e sintetizava-se no atributo “readaptada”, categoria legitimada e respeitada de funcionários, espalhados por toda rede de ensino, vítimas de síndromes muitas vezes misteriosas, corporificadas amiúde pelo estresse advindo das extenuantes condições de trabalho. Apesar dessas restrições do trabalho de Tia Clotilde serem freqüentemente testadas até seus limites, o funcionamento do período tinha que contar em muito com o empenho organizativo da vice-direção e da coordenação pedagógica. Na divisão de funções entre a direção e a vice-direção, esta última, a cargo de Sônia, tinha sido responsabilizada pela gestão direta do noturno, mas como além desta, Sônia acumulava várias outras funções, essa gestão acabava mesmo sendo protagonizada por José e Dirce.

Na rua, o portão de entrada da escola é um ponto de encontro da juventude local. Por volta das 19:00 hs. observa-se grande concentração de grupos de jovens, “*carros, motos exibicionistas, adolescentes com livros, paqueras, namorados*”

esperando até o último momento para se separarem”. (R 16, p 40, 04). O portão da escola é aberto geralmente por Tia Clotilde, alguns minutos antes do horário de entrada. Para a maioria dos jovens esse é um evento insignificante; apenas um grupo de alunos, que usualmente se mantém bem próximo ao portão, adentra a escola e dirige-se ao pátio, separado do prédio de aulas por outro portão. Esse portão, gradeado, deixa ver o lado de dentro do prédio, em cujo vestíbulo são recolhidas as carteirinhas. Ainda separados do bloco de aulas pelo portão fechado, aos alunos, que gradualmente formam ali uma pequena multidão, é possível ver a carteira escolar e a cadeira onde sentará Tia Clotilde, bem próximo ao portão, para verificar o recolhimento das carteirinhas ao escaninho. Esse escaninho é uma caixa de madeira repartida em vários compartimentos: ao passar pelo portão gradeado, cada aluno deverá depositar, sob o olhar atento de Tia Clotilde, da vice-diretora e do PCP, sua carteirinha no compartimento correspondente à sua classe, como indicado pelas pequenas placas que cada compartimento exhibe.

Nem sempre é o PCP quem faz soar o sinal de entrada; às vezes é Tia Clotilde, às vezes Sônia, mas certamente o PCP é peça chave no início das atividades do período noturno, marcado pelo som estridente de algo que se assemelha a uma sirene de fábrica. É o PCP quem muitas vezes decide se, por exemplo, atrasará em alguns minutos o sinal em virtude do número insuficiente de alunos, o que ocorre comumente nos dias de chuva, vésperas de feriado ou jogos importantes de campeonatos futebolísticos. Batido o sinal, o portão do prédio de aula é entreaberto. Apenas um aluno deve passar por vez, depositar sua carteirinha e seguir para a sala de aula. Alguns tentam burlar: entrar sem carteirinha ou mantê-la consigo num movimento furtivo que se assemelha ao de ilusionistas. Porém, os olhares atentos e de pouca conversa de Tia Clotilde, Sônia e José ou Dirce intimidam os menos ousados, detectam as fraudes, barram os desprovidos e reprovam clamorosamente os ilusionistas mal ensaiados. O clima é de tensão: os alunos entram silenciosos, pressionados pelo fluxo da fila que às suas costas espreme-se e pela tarefa de não errar, ao passar pelo escaninho, o compartimento correspondente à sua classe.

À medida que a pequena multidão no pátio se desfaz, o PCP sai em direção ao portão da rua, para trancá-lo. Mas esta não é uma ação imediata. Sempre há alunos chegando. Além disso, na penumbra da rua mal-iluminada, não é possível distinguir nos grupos de jovens que ali se encontram quem é aluno; muitos preferem

permanecer ali conversando e entrar na segunda aula. O PCP lança mão de um recurso persuasivo: passa a bater o cadeado no portão de ferro, fazendo ecoar um sinal quase pavloviano de que o portão será fechado. O PCP ameaça fechá-lo, alguns alunos se apressam para atingir o pátio, outros ignoram a ameaça. Uma vez fechado o portão da rua, o PCP passa a incitar que os adolescentes que ocupam o pátio, reunidos em rodas de conversa, passem pelo outro portão. E o processo repete-se: batidas de cadeado no portão, alguém, geralmente o PCP ou Tia Clotilde, ameaça fechá-lo, os alunos ameaçam entrar. O portão sempre deixa de fora, no pátio, alguns alunos: são os que estão sem carteirinha.

Uma vez fechado este último portão, inicia-se outra etapa, batizada por Sônia de “arrastão”: *“é o trabalho de colocar os alunos, que agora lotam os dois corredores (do térreo e do primeiro andar) para dentro das salas”* (R 18, p 47, 25). Geralmente Sônia encarrega-se de um corredor, o PCP do outro. Vão caminhando entre as portas das salas com o peso da autoridade visível, presença-sinal aos alunos de que é preciso sair do corredor, deixá-lo vazio, esconder-se na sala. Somente às vezes têm que se utilizar de incitações verbais. Tia Clotilde também auxilia nessa etapa, mas *“tem que usar de outras estratégias além do olhar e da palavra que bastam a Sônia e Dirce: ela quase que os empurra para dentro da sala. Alguns alunos a olham entre a indiferença e o desprezo. Outros demonstram carinho brincalhão”*. (R 18, p 47, 32). É muito mais desgastante para Tia Clotilde. *“Feito isso, o trabalho é dos professores, que [vão chegando, assumindo as salas e] devem realizar outro tanto de esforço para imprimirem ritmo de aula, ou algo que o valha (ou não...)”* (R 18, p 47, 26).

Corredores vazios, o PCP deve agora se ocupar com os alunos que permaneceram no pátio, impossibilitados de entrar por falta de carteirinha. Declaradamente, as carteirinhas serviriam como importante meio de identificação dos alunos daquela escola, mas, mais do que isso, elas corporificam um trabalhoso esquema instituído para controlar a entrada e saída de alunos. O princípio é simples: ao entrar, o aluno deposita sua carteirinha no escaninho, juntando-a com todas as outras da sua classe, e antes de sair ele a recebe de volta, devendo apresentá-la no dia seguinte. Isso, em tese, deveria forçar que o aluno, uma vez dentro da escola, assistisse a todas as aulas oferecidas no período, evitando assim que ele cabulasse. O PCP está diretamente envolvido nesse dispositivo: na entrada, os alunos que não

apresentam carteirinha passam pelo seu crivo. Ele pergunta a cada um a razão de não a estar portando. Alguns alunos respondem que a esqueceram em casa, outros que a perderam, outros ainda que saíram apressados da escola na noite anterior e esqueceram de pegá-la; todas as justificativas são anotadas pelo PCP numa planilha, fazendo emergir aos poucos, dos registros, os alunos que têm o hábito de cabular. Depois de justificarem-se, os alunos recebem permissão do PCP para entrar na aula.

Antes do início da segunda aula, o PCP ainda tem um momento em que atualiza a lista dos alunos em débito com o esquema das carteirinhas; planeja que alunos devem ser chamados para serem advertidos, que alunos devem trazer dinheiro para confecção da 2ª via da carteirinha, quantos esquecimentos de carteirinha cometeu determinado aluno, que carteirinhas estão sem fotos, etc.

Logo deve ser aberto o portão para os alunos que, por problema de horário de serviço ou por trabalharem muito longe, não conseguem chegar às 19:00 hs. A esses alunos é permitido, mediante a entrega de um atestado de trabalho, que entrem a partir da segunda aula. Novamente o PCP é instado a participar do processo de recolhimento de carteirinhas, colocação dos alunos em sala, controle e registro dos alunos sem carteirinha.

Caso algum professor falte, o que é freqüente, o PCP é rapidamente informado, ainda na primeira aula. De posse do quadro de horários, ele analisa a situação, decide se deve chamar o professor eventual ou permitir que se “adiante aulas”. O professor eventual deve assumir as aulas do professor faltoso naquela noite e para isso deve contar com atividades pré-preparadas para serem utilizadas nesses casos. É pedido para que cada professor deixe em uma pasta alguns textos que podem ser utilizados pelo professor eventual em sua ausência. Como isso pouco ocorre, o professor eventual é pouco chamado. Além disso, faltas são geralmente inesperadas para o PCP, que deve dar uma resposta imediata, que não pode esperar o telefonema para a casa do professor eventual e o deslocamento deste para a escola. Por isso a prática de adiantar aulas é largamente utilizada: consiste em fazer com que um professor fique com duas salas ao mesmo tempo. As salas devem ser próximas, forçosamente no mesmo andar, daí o papel do PCP de analisar a situação e determinar que professor deve realizar a proeza, com sua inteira autorização. O professor indicado deve então determinar alguma tarefa a ser realizada pelos alunos de uma das salas; enquanto os alunos a cumprem o professor dirige-se à outra sala,

determina uma tarefa, os alunos passam a cumpri-la, ele volta à primeira sala, fiscaliza o andamento da tarefa, ajuda os alunos, retorna para a outra sala, etc. Obviamente que esse tipo de prática exige um acordo tácito entre os alunos e o professor: para que todos possam ir para casa mais cedo, é preciso que os envolvidos cooperem e isso significa o vai e volta do professor entre as salas, por um lado, e o compromisso, por parte dos alunos, de manterem a uma disciplina suportável em sala. Esforços realizados, todos deixam aliviados a escola antes do horário normal de término das aulas; todos ‘ganham’, ainda que a educação propriamente dita seja relegada.

Esta é uma das fortes marcas presente não somente no trabalho do PCP mas em todo funcionamento da escola: a educação, tarefa primordial da escola e de seu PCP, é atropelada por outros interesses e afazeres. Tanto Dirce quanto José sentem-se pressionados por uma ordem de eventos que os oprime, que privilegia o agir apressado em detrimento do pensar, que conduz à tentativa desesperada de organizar a enchente de acontecimentos que invade suas noites de trabalho e força o afogamento de qualquer atividade educacional. Depois de fiscalizar inutilmente a fila da merenda, no intervalo, para que a respeitassem em dia de disputada carne enlatada com macarrão, e depois de ser interpelado por alunos que queriam sair da escola antes do horário regulamentar, José senta-se por alguns segundos em sua sala e *“declara que não tem feito ‘nada no sentido pedagógico-teórico’. Ficamos lá por um breve instante. Logo o sinal de término do intervalo toca e voltamos ao pátio”*. (R 3, p 10, 47). Ele teria que imediatamente ajudar a colocar os alunos para dentro do prédio de aulas, caminhar pelos corredores incitando-os a entrarem nas salas. Provavelmente José reforça o termo pedagógico com o teórico, em seu modo de falar, para tentar demarcar claramente limites, fazer frente à inundação de acontecimentos que lhe impõe uma prática irrefletida. Essa pressão, em ritmo alucinante, coloca o PCP em estado de constante alerta, de sobre-exposição fatigante a diversos e heterogêneos estímulos, de aumento de irritabilidade: *“Dirce diz-me que não é uma pessoa tão estressada assim, que está assim por causa do trabalho como PCP”*. (R 25, p 66, 06).

É evidente que a sobrecarga e inadequação do trabalho de Dirce e José tem uma de suas raízes na insuficiência numérica de funcionários na escola. Ao assumirem funções organizativas e repressivas, os PCPs envolvem-se em disputas,

são levados a assumirem posturas que os distanciam do papel que deveriam adotar para a construção de relações pedagógicas, de coordenação; os diversos agentes do cotidiano escolar passam a se relacionar de outro modo com a função. José fala um pouco sobre isso em sua entrevista:

no caso ali a gente estava tratando de assuntos que não tinham a ver com a coordenação... por exemplo [ri] entrada e saída de aluno não é da coordenação... certo? isso daí tem inspetor de aluno para fazer, isso, se não tem inspetor de aluno... se coloca um... um servente ou uma pessoa mais subalterna para ver essas... questões porque... em primeiro lugar... se põe alguém da direção... ou da coordenação... há desgaste dessas duas figuras... eles vão se expor mais, vão estar mais expostos, vão estar com... com atritos e com algumas coisas às vezes que não se tornam irreversíveis mas que se... deixam meio estigmatizado algumas decisões que a gente possa tomar... e... você presenciou [ri] e ali o portão era aquela coisa... né? e depois outra: a formação do pedagogo não é de policial...

Como também trabalha em escola da prefeitura, Dirce identifica a falta de uma função equivalente ao *assistente de período* como uma das grandes dificuldades de organização do cotidiano das escolas estaduais. Nas escolas da prefeitura, o inspetor de alunos e o assistente de período organizam o funcionamento geral da escola e possibilitam assim que o coordenador pedagógico ocupe-se com tarefas pedagógicas. Como não há quem cumpra, formalmente, essa função organizativa nas escolas estaduais, a vice-direção, o PCP, as serventes, os funcionários readaptados, etc. acabam sendo obrigados a sanarem essa dificuldade. E isso faz-se de súbito; não há quem faça e é urgente que se faça:

a diretora ficava durante o dia ... eu ficava durante a noite sozinha... aí você vê, era aquela coisa de fazer a entrada, verificar se faltou professor, se não faltou... aluno querendo sair mais cedo e vinha toda hora... é entrega de documentação, procurando uma coisa, procurando outra... e aí sozinha tendo para resolver, para resolver as questões pedagógicas... (...) mas você vê que precisa fazer, você vai lá... arregança a manga e vai

fazer né? dentro do período... sou eu que tenho que fazer? não sei se sou eu que tenho que fazer... sei que tem, a escola tem que providenciar... (Dirce)

ENTRE ESBARROS, CONTENDAS, ARTICULAÇÕES E REVIRAVOLTAS

Não devemos imaginar que a resignação dos PCPs a essa ordem de coisas, distante do trabalho pedagógico, dê-se espontaneamente. Tanto Dirce quanto José tentaram afastar-se dessas tarefas de organização do cotidiano escolar para poderem realizar o que haviam planejado quando se candidataram para a função. Em determinada noite, logo após coordenar uma reunião de HTPC e ainda conversando com uma professora de Português a respeito de como melhor abordarem análise sintática nas séries do Ensino Fundamental, Dirce lembra-se repentinamente que teria que “fazer a entrada”, mas imediatamente resolve experimentar: “*decide não ajudar na entrada para ver o que vai dar*” (R 25, p 68, 24). Os resultados são catastróficos: frente à má vontade dos alunos em entrarem para as salas, Tia Clotilde, impaciente, fecha o portão que dá acesso ao prédio de aulas, deixando vários alunos no pátio. Eles permanecem junto ao portão, reclamando, querendo entrar e assistir às aulas. Dirce é acionada imediatamente; passa pelos alunos revoltados no pátio, busca apoiar a posição de Tia Clotilde atribuindo-lhes a culpa, incita-os a deixarem a escola pois teriam direito de entrar nas salas somente na segunda aula. Fecha o portão que dá acesso à rua. Alguns alunos, que são proibidos de entrar e se recusam a ir embora, permanecem no pátio. No saguão, na frente dos alunos, Dirce apela à diretora; denuncia que os alunos não querem sair. A diretora reage ríspida, dizendo que o noturno é de responsabilidade de Dirce e da vice-direção; que resolvam então o problema...

Saio da escola [antes do sinal da segunda aula] e percebo, do lado de fora, um grupo de uns 10 ou 15 alunos de frente para o portão, querendo entrar, reclamando que deram o maior duro

no serviço naquele dia, que vieram para a escola e que não estavam deixando eles entrarem. Percebo alunos mais velhos entre o grupo... (R 25, p 69, 04).

Sem a ajuda do PCP a organização do período parece aproximar-se do esfacelamento. Ele é solicitado de modo persistente e contínuo por um conjunto de eventos fugazes: alguns instantâneos e sem maiores conseqüências, outros episódios de uma cadeia infinita de acontecimentos, todos multideterminados por uma série de fatores que escapa àquela cotidianidade. Foi apostando no arrebatamento do PCP por esse conjunto de eventos que a vice-diretora Sônia entregou a função à ‘problemática’ Dirce. Quando a função de PCP ficou vaga, após a saída de José, Sônia começou a recrutar professores para seu preenchimento. Certa noite,

pergunto a Sônia como está a escolha do novo PCP. Ela diz que já tem quem vai assumir a função. Tem conversado com a professora Dirce, de Português, e ela já aceitou ser a nova PCP. [Parece ter ocorrido um considerável trabalho de persuasão.] (...) fala espontaneamente que, a exemplo daqueles alunos que dão problema na sala e a gente pega eles para serem monitores ou para ajudar, Dirce também dá problemas com alunos e está sendo pega para ajudar. (R 14, p 36, 27).

Utilizando-se da antiga tática da ultra-responsabilização corretiva – referida pelo provérbio segundo o qual deve-se, em certas ocasiões, entregar à raposa a chave do galinheiro –, lançando mão desse tipo de artimanha Sônia destaca-se, no desempenho de sua função, como força decisiva para o delineamento do trabalho do PCP do noturno. Em manobra curiosa, é ela quem imaginariamente faz Dirce coincidir com um aluno indisciplinado e aplica-lhe uma fórmula que geralmente é bem sucedida, enchendo-a de responsabilidades em troca de reconhecimento diferenciado e algumas regalias. Adiante veremos de que instrumentos valeu-se Sônia para concretizar seu propósito de empossar Dirce na função – afinal de contas o processo de escolha de PCPs é supostamente democrático e conta com a participação do corpo docente e do Conselho de Escola. Mas o fato é que, por força desse estratagema e de outros fatores envolvidos, ainda que no início experimentando resistir ao constante apelo de organização do período, Dirce foi adequando-se com tal intensidade à deformada

função de PCP naquela escola que começa a almejar o desempenho de funções administrativas legitimadas:

[Dirce] *Começa a falar que tem sido uma grande experiência ser PCP, tem aprendido muito. Diz que vai até assumir algumas funções da direção, já que elas estão um pouco enroladas para cumprir. Pergunto ‘o que, por exemplo?’.* Ela cita a questão do controle da merenda. (...) *Diz que pretende algum dia ser diretora, mas afirma enfaticamente que não quer tomar o lugar de ninguém.* (R 31, p 81, 43)

Com José a história foi diferente. Foi também pressionado diretamente por Sônia a assumir tarefas organizativas e até certo ponto foi arrebatado por estas, mas, ao que tudo indica e até onde foi possível, José tentou poupar-se da sobre-exposição às diversas demandas. Segundo José, Sônia chamou-o e advertiu-o: *“olha, o pessoal não está contente, você não, você não veste a camisa da escola, porque, olha, eu e Elisa [a diretora], nós ficamos aqui das sete da manhã todos os dias, nesses tempos aí, eu vim aqui, pinteí a escola...”* Nesta entrevista, José diz angustiado que não recebia seu salário para pintar paredes, que é preciso *“meter a mão na massa, em algumas circunstâncias sim, mas não, não assim, sistematicamente, porque aí você deixa de fazer a tua função, para fazer uma função que qualquer subalterno pode fazer.”* Sônia disse-lhe que o corpo docente estava descontente com seu trabalho, que José teria que escolher: ou pedisse demissão ou passasse por uma votação em que os professores pudessem fazer valer seu ponto de vista.

De fato, a própria designação de José para a função havia sido, meses atrás, articulada por Sônia. Nas palavras da professora Cleide:

olha... o José... agora eu tenho que falar tudo né? você não vai colocar o meu nome mesmo aí... quando nós... quando o José chegou aqui... éh nós não aceitamos o José como coordenador... não por que ele fosse de fora não... porque nós sentimos que... quando nós vimos a proposta éh... nós não sentimos assim, como diz a menina, “firmeza” na proposta dele né? Primeiro porque ele chegou já com o símbolo da APEOESP, né?; falando em APEOESP e já misturou as estações: nada contra a APEOESP né? mas são coisas distintas

dentro de uma escola né? e nossa... ninguém votou no João... (...) bom... aí como... aí entra na complicação da organização da escola... como a Sônia tinha que atender como direção e coordenação (...) então elas [da direção] tinham que fazer tudo... então elas realmente... sabe? foi quase que imposto para nós o José... ‘porque olha, se vocês não aceitarem o José não tem como fazer o HTPC’, porque ela não podia... a Sônia não podia estar deixando de fazer as coisas dela para atender à coordenação... então realmente foi imposição...

Alguns professores realmente estavam descontentes com a atuação de José: achavam que ele não era enérgico, que era democrático demais e não cobrava compromisso de certos professores desleixados; condenavam sua desinformação a respeito de legislação pedagógica e das inovações propagadas pelo sistema de ensino; reclamavam impotentes que às vezes ele deixava de exercer sua autoridade ao não conversar com alunos indisciplinados, encaminhados à sua sala por algum professor que, diante de tantos alunos para atender, não sabia mais como lidar com o caso. A maioria dos professores, entretanto, entendia que José estava preso às exigências de um modo de funcionamento escolar anacrônico, em que tudo é sempre “prá ontem...”. Ao ser pressionado por Sônia, José hesitou, não ofereceu resposta imediata, consultou o grupo de professores para certificar se sairia vitorioso ou não de uma possível votação. Os professores ofereceram-lhe apoio. José, contudo, foi prudente; não quis medir forças com sua superiora hierárquica:

não tem sentido, eu acho que não é boa política você não estar bem com quem está na direção... você pode se ferrar mais cedo ou mais tarde, né? brigar com o chefe não é boa política, né? ainda mais quando ele... ele sabe muito bem tramar as coisas, né? aí é meio complicado... e foi isso aí... ah, aí então eu peguei, não quis fazer, me submeter à eleição por causa disso daí... aí eu peguei, fiz uma carta-renúncia à designação, pronto e acabou... (José)

Assim, na mesma noite em que conheço Sônia e em nossa primeira conversa ela caracteriza o PCP como alguém que deve efetivamente trabalhar pelo pedagógico dentro da escola, sendo um mediador entre os professores, alunos, sala de aula e as

propostas construtivistas, auxiliando a implantar novas formas de ensino e traduzindo em prática e a partir do cotidiano do aluno a tão almejada interdisciplinaridade, apesar de ouvirmo-la discorrer assim a respeito da importante missão desse profissional, podemos constatar, minutos depois, ela entregar a José dois alunos acusados de colarem durante uma prova: que o PCP registre o caso, produza e arquive anotações a respeito, que elabore provas a serem talvez utilizadas posteriormente em algo parecido com um processo penal, uma vez que não conseguiram extrair dos acusados a confissão. Com poder suficiente para recrutar e empossar PCPs ou expurgar do desempenho da função quem julga nocivo à escola, Sônia representa uma força que pressiona o PCP a ser um apêndice da direção escolar, tal como esta se caracteriza. O PCP não tem, entretanto, toda autoridade de um diretor ou vice-diretor de escola. Apenas parte dessa autoridade lhe é outorgada, o bastante para representar nas disputas com alunos e professores o poder da decisão hierarquicamente superior. Arrancados de sua função pedagógica, o desempenho de funções administrativas, disciplinares ou organizativas por PCPs pode ser entendida como uma ‘proletarização’ desse profissional: mero instrumento de transmissão do poder outorgado, à mercê dos processos de trabalho, o PCP assume um fragmento das funções do diretor, intrinsecamente ligado à execução, que dispensa a reflexão – chegando inclusive a dificultá-la –, aproximando sua atividade da aplicação de forças físicas e reproduzindo a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal (Coelho, 1983). Isso certamente contribui para caracterizar o lugar de PCP como aparentemente impossível de ser ocupado: depois de muitos conflitos fui dele expulso; José, mais sensato, foi obrigado a deixá-lo; o antecessor de José, por desavenças com um grupo docente hegemônico da escola, também fora obrigado a deixá-lo; Sônia, antes PCP do período diurno, parece ter almejado galgar um degrau na escala de transmissão de poderes disciplinares-administrativos e tornou-se vice-diretora; Dirce esboça o mesmo movimento. Vimos, na pesquisa bibliográfica, quantas expectativas, muitas inconciliáveis, rondam a implantação dessa função no cotidiano escolar. A prática viria, por outros caminhos, a confirmar o paradoxo que representa esse lugar?

Quanto mais o PCP conforma-se em não realizar tarefas pedagógicas, mais ele parece adequar-se ao que dele é esperado por grande parte das pessoas que com ele se relacionam. Quanto menos ele realiza tarefas pedagógicas, mais é chamado a

participar ativamente do turbulento jogo de forças entre os vários grupos e agentes no seio da escola. Essa participação significa esforçar-se por fazer cumprir as normas por alunos e professores, organizar o acesso diário de alunos à escola, administrar a ocupação de seus espaços, cadenciar a circulação de alunos e professores por seus corredores, conformar condutas, punir transgressores, sofisticar e aguçar os instrumentos de controle para acompanhar a sofisticação e acirramento dos meios de transgressão.

CONTROLE E CAOS

Dirce, sem ver por onde escapar, passa a incorporar cada vez mais o sentido da organização. Por permanecer impossibilitada de funcionar nos dias de enchente, é dever da escola repor, aos sábados, esses dias perdidos. Os alunos são obrigados a comparecer, mas na maioria das vezes não há aulas. A escola organiza eventos, campeonatos, festas. Tive oportunidade de observar uma dessas reposições, a “Festa dos 500 anos”, em que podemos perceber claramente o papel organizador de Dirce. Todo o primeiro andar estava tomado por alunos colando cartazes nas paredes e transportando maquetes. Os cartazes traziam gravuras e pequenos textos sobre povos indígenas, comidas típicas, regiões brasileiras, algo sobre história do descobrimento, etc. As maquetes, feitas dos mais diversos materiais e sobre folha de isopor vendida no pequeno bazar da esquina, representavam ecossistemas poluídos, lavouras canavieiras com mão de obra escrava, tribos indígenas, etc. Uma professora do diurno avaliava os trabalhos ao lado dos alunos autores, ávidos para reconhecerem um S (satisfatório) nas anotações que a professora ia fazendo em seu diário de classe. E chegavam mais alunos com maquetes e cartazes, que se amontoavam nos corredores, saguão e pátio. Os alunos começaram a formar uma pequena multidão ao redor da professora que avaliava os trabalhos; ela ralhou: que não se acotovelassem pois haveria oportunidade para que todos mostrassem seus trabalhos – como que ignorando que o interesse maior ali, de cada aluno, era o de ser logo avaliado e ter assim sua presença legitimada, de modo que ficassem livres para deixar a escola e

aproveitar a linda manhã de sábado. Enquanto essa docente desgastava-se, outros enchiam a sala de professores e permaneciam sentados, fumando e conversando sobre o tédio que representava estar ali num dia de descanso tão radiante e zombando da hipocrisia de se comemorar 500 anos de injustiça social.

Eis que Dirce chega.

Quase que imediatamente, as maquetes que se ajuntavam no saguão são transportadas para o pátio. Mal tenho oportunidade de cumprimentá-la. Ela anda de lá para cá, retira carteiras das salas, organiza alunos, distribui tarefas, dispõe as carteiras para receber as maquetes, arquiteta e constrói uma verdadeira exposição no pátio. (R 24, p 64, 20)

Quando chega o momento, é ela quem “*caminha pelo pátio evocando os presentes: ‘cantar o hino!’*”. Elisa, a diretora, fica admirada e praticamente sem palavras para elogiar Dirce quando fala a um pequeno grupo de professores que se reunia no pátio: “*Vocês viram? Dirce chegou e já pá pá pá!*”. Mas não devemos nos deixar contaminar pelo êxtase incomunicável da diretora pois, no fundo, o que essa situação tem de exemplar não é a capacidade organizativa do PCP: é sua luta para abrandar o caos, que não desiste de se manifestar.

Se quisermos apreender a desordem que permeia a frenética tentativa de Dirce de organizar, temos que recolher indícios nos bastidores de sua ação e recuar um pouco no tempo. Diante da movimentação de cartazes e maquetes naquele sábado, uma professora de geografia chamou minha atenção para o fato de que tudo aquilo que víamos era esforço do período diurno, que o noturno não havia feito nada pois seus professores nem tinham sido avisados por sua coordenadora; os professores e alunos do noturno não tinham sido envolvidos no evento por falha de comunicação e a culpa, de acordo com essa professora, cabia inteiramente a Dirce. Recuemos um pouco no tempo para melhor compreendermos esse episódio. Dois dias antes, eu havia presenciado uma conversa entre Elisa e Dirce. A primeira afirmava que a muda de pau-brasil seria plantada naquele sábado mesmo (estávamos na quinta-feira): têm que repor aula por causa das enchentes, então que aproveitem a ocasião para plantar a muda enviada pelo governo como comemoração dos 500 anos, tal como mandaram. Que Dirce, na reunião de HTPC que naquele momento se iniciava, decidisse então com os professores do noturno onde vão plantar a muda e como –

desde que tivessem o cuidado de escolher um lugar onde a enchente não a carregasse. Alguns professores entram na sala a tempo de ouvirem a conversa. Assim que Elisa sai, começam a criticar a intenção: não houvera tempo algum para trabalhar o tema em sala de aula, não houvera elaboração de nenhuma proposta pedagógica; um dos professores colocou-se veemente contra a postura de fazer por fazer, só porque mandaram; denunciou que isso, no fundo, fazia parte de uma velha estratégia de evitação do enfrentamento; que a direção sabe que há muitos assuntos que não são consenso, mas que evita discuti-los e vai protelando até, de última hora, empurrar uma decisão “goela abaixo”, que um grande exemplo dessa estratégia é a discussão sobre o calendário escolar, etc. A escola estava sem luz. À medida que a tarde caía e a penumbra intensificava-se, os professores chegavam à reunião e os assuntos sucediam-se. Em determinado momento, Dirce manifestou claramente que não sabia o que fazer com tantos docentes, dez ao todo: em dia atípico, a HTPC fora inesperadamente invadida por professores dos outros períodos que precisavam freqüentar a reunião naquele horário porque tiveram seu horário normal de reunião modificado. Não se falou mais sobre o evento que aconteceria dois dias adiante. Assim como os alunos, os professores simplesmente foram convocados a comparecer. Daí o fato de encontrarmos, naquele sábado, tantos professores alheios aos acontecimentos.

A muda de pau-brasil foi plantada numa lata de óleo de 18 litros em gesto pretensamente solene, pouco percebido pela pequena multidão que se deixava absorver por conversas e brincadeiras. Imediatamente após ter sido organizada, a exposição de maquetes e cartazes começa a ser dissolvida, fazendo com que Dirce se ocupasse com trabalho oposto ao que tinha acabado de fazer e dando a impressão de ato contínuo e paradoxal. Logo após o término da ‘solenidade’, a diretora anunciou o início de uma gincana que não ocorreu por falta de planejamento, ao que tudo consta, do professor de educação física (a diretora estava mal-informada; pensava que a gincana estava organizada). *“Começam a guardar as maquetes, recolher carteiras. Inversamente, a professora de geografia e dois alunos estão preparando um painel no saguão: pregam papel crepom, elaboram uma bela e complexa exposição”* (R 24, p 65, 35), que deve ter sido concluída quando não havia mais alunos na escola e que não mais existia quando observei o saguão na segunda-feira.

Condições precárias de trabalho, conflitos marcados por formas autoritárias de gestão escolar, cumprimento de formalidades distantes de fins pedagógicos, confusão e situações paradoxais que beiram o absurdo fazem parte do cotidiano da escola e invadem constantemente o trabalho do PCP.

Retornemos ao esquema das carteirinhas, que tanto exige empenho de Dirce e José e muito revela da interação de fatores que delinea o cotidiano de seus trabalhos. Apesar de ser considerada pública e gratuita, a escola do Jd. Topázio cobra de cada um de seus alunos R\$ 3,00 para a confecção da carteira de identificação estudantil, sem a qual o ingresso do aluno na escola é barrado. Alunos matriculados e reconhecidos pelos funcionários da escola correm o risco de perder aulas por esquecer a carteirinha em casa, perdê-la ou não ter dinheiro suficiente para tirar uma foto e pagar os R\$ 3,00. Essa situação torna possível cenas como a abaixo descrita, retirada de uma observação de HTPC:

Elisa entra interrompendo: diz que uma mãe ligou dizendo que sua filha não havia entrado na escola porque não tinha carteirinha, pois não tinha dinheiro para pagar. Dirce acha um absurdo porque nem estão exigindo que apresentem a carteirinha ainda. A professora de inglês diz que isso é “papo de aranha” [mentira, enganação]. Elisa levanta a hipótese de que talvez a aluna tenha ficado com vergonha de não ter o dinheiro, por isso não entrou. Mas mesmo assim, disse à mãe pelo telefone e agora contava a todos na reunião, que poderiam conversar, dar um jeito, depois pagava. Elisa fala para Dirce que a aluna virá conversar com ela e é para falar para aluna que ela venha à escola de qualquer jeito. Dirce responde que vai dar uma bronca na aluna, pois não se justifica que ela não tenha entrado por causa disso! Elisa reclama que depois a mãe liga lá na Diretoria Regional e aí eles caem de pau em cima da escola: aluno tem que estar dentro de sala de aula! Ela conta a respeito de um conflito que teve com a Diretoria em relação ao uniforme. Lá eles diziam que o aluno não pode voltar para casa porque não tem o uniforme. Elisa respondeu-lhes que eles iam voltar para casa sim! ‘Durante uma semana, depois aprende...’

A professora Márcia observa que isso está no regimento da escola, e questiona: “e eles [da Diretoria Regional] vão contra o regimento?”. “Vão”, responde Elisa prontamente. Repete que para a Diretoria aluno tem que estar na sala. Reclama que eles [os alunos e pais] ligam muito para lá para falar mal das escolas. [Ligam] “Para reclamar e para elogiar, só que do rio para cá [creio que quer se referir às escolas de periferia] é só reclamação. Mostra-se ofendida quando diz que até e-mail os alunos mandam para a Diretoria Regional falando mal da escola. [Como se fosse impróprio a eles, ou ‘quem eles pensam que são?’]. Márcia completa dizendo que os professores não têm nem computador... Elisa sai. (R22, p 58, 02)

Não sabemos ao certo, na situação tal como descrita acima, se a aluna quis utilizar-se do fato de não ter carteirinha para não entrar na escola, cabulando aulas e mentindo para sua mãe, ou se intimidou-se e recuou por não ter o dinheiro para pagar a carteirinha. De qualquer modo coloca-se claramente, e como se fosse o mais natural dos hábitos, o fato de que a escola barra a entrada de seus alunos. A segunda hipótese, levantada também pela diretora, diz respeito à introjeção, por parte da aluna, da impossibilidade de freqüentar a escola por meio de um sentimento humilhante de resignação. Resignando-se menos que a filha ou revoltando-se, a mãe aciona a escola, provavelmente munida do rancor advindo de tantos direitos básicos negados. Por transmissão de responsabilidades, a ação descarrega-se no PCP, que pretende culpar a aluna: ela teria antecipado-se à proibição imposta pela escola e contribuído para acirrar rivalidades precocemente. A diretora, protagonista do mesmo embate em escala maior, manifesta a irritação que sente pela falta de apoio dos órgãos superiores, como se estes, traidores, permanecessem sempre do lado da comunidade que, sendo de periferia, sempre está descontente, nunca elogia, são destrutivos, só reclamam. Não se reconhece o direito irrestrito da aluna em ter acesso à escola pública; não se questiona o fato de uma escola gratuita cobrar de seus alunos, mas sim a versão duvidosa da aluna (“papo de aranha”). Quando fala em relação aos e-mails que a comunidade envia à Diretoria, Elisa manifesta um certo despeito: os alunos reclamariam sem motivo pois têm até e-mail e, afinal de contas, ‘quem são eles para terem e-mail?’; como se isso fosse algo acima de suas

capacidades. Provavelmente ela mesma, por uma razão ou outra, não tem correio eletrônico. No fundo, Elisa parece desprezá-los: ‘o que sabem e quem pensam que são para se alçarem ao ponto de reclamar da escola junto aos órgãos superiores?!’ A fala final, da professora Márcia, é a voz do lamento irônico, muito presente por estar ligado à uma das principais causas desse quadro calamitoso: a desvalorização docente.

A carteirinha, juntamente com o esquema que lhe dá suporte e suas decorrências, condensa múltiplas disputas e ajuda-nos a desvendar traços fundamentais do embate entre a escola e seus alunos; embate este que perpassa todo o cotidiano escolar. Impossibilitada de oferecer um ensino de qualidade, prazeroso e significativo ao segmento social a que serve, a educação escolar repele os alunos. Entretanto, como que insistindo na efetivação de um direito fundamental, os alunos teimam em freqüentar suas aulas, conformando-se, suportando-as com esforço e, na maioria das vezes, desenvolvendo uma relação ambígua de aproximação e repulsa. A escola lança mão de recursos físicos, não pedagógicos, para enredar o aluno quando este aproxima-se: ergue muros e grades a seu redor. Uma vez dentro do bloco de aulas da escola do Jardim Topázio, o aluno não consegue sair. A não ser sob o controle de Tia Clotilde, de José ou de Dirce. É corrente a afirmação, entre educadores e funcionários de escolas públicas de periferia, de que sua arquitetura prisional justifica-se para evitar que ‘marginais’ invadam a escola. Para uma escola que não compartilha dos interesses de classe da comunidade circundante, é comum ter seu espaço freqüentemente agredido pela clientela que ela reiteradamente ajuda a marginalizar. Também é comum educadores e funcionários afirmarem que devem proteger os alunos contra a investida bárbara de membros da comunidade – como se os próprios alunos não fizessem parte dessa comunidade; como se a escola contivesse o bem e o mal estivesse apenas fora, nos outros, marginais, prontos para fantasiosamente retaliar a falta em que a escola historicamente incorre ao ser propensamente antagônica aos interesses das classes subalternas. A coação é um dos desdobramentos desse antagonismo: uma vez atraído à escola, o aluno é impelido a submeter-se às suas influências até o limite de tempo definido pela instituição. Justifica-se que a carteirinha seria um meio de evitar que estranhos invadam a escola. No início do ano letivo, quando ainda não há carteirinha, é impossível realizar esse controle. Quando as carteirinhas ficam prontas, Tia Clotilde e o PCP já são capazes

de reconhecer visualmente os alunos do período e aí as carteirinhas passam, na realidade e paradoxalmente, a representar uma provável *dificuldade de ingresso de alunos* na escola. Mas certamente sua função coercitiva está ligada ao controle da *saída* dos alunos.

A coerção encontra reações, as reações novas coerções. Os alunos arrancam as fotos das carteirinhas, José as retém e estipula um prazo para o aluno trazer nova foto: carteirinha sem foto não entra! Os alunos rabiscam as fotos, desenham longos cabelos, brincos e batom sobre as imagens dos colegas, perdem suas carteirinhas. José rejeita carteirinhas com fotos adulteradas, estabelece preço da 2ª via (R\$ 5,00), divulga prazos para que os faltosos regularizem-se, elabora registros a respeito dos transgressores.

Acuados, alguns alunos procrastinam o momento de entrar na escola. Valendo-se de sua condição de trabalhadores, afirmam que chegaram atrasados à escola por causa do expediente ou do trânsito, reivindicam entrar na segunda aula. Dirce pede atestados de trabalho especificando seu horário, endereço do estabelecimento e telefone para contato; desconfia de alguns atestados, desmascara impostores. Há, porém, muitos atestados. Exibindo um monte deles a mim, Dirce denuncia que “*alguns trabalham bem perto da escola, saem antes das 19:00 hs. e ainda assim trazem atestados para poderem ir para suas casas, tomar banho, jantar, etc. Tem gente que sai 17:00 hs. e traz atestado!*” (R 23, p 69, 17). Dirce determina que o atestado passe a servir apenas para justificar que os alunos entrem na segunda aula, mas que não seja um recurso para abonar as ausências. O aluno que atingir o limite de faltas, 25% no ano, será reprovado. Os alunos desentendem: como pode a escola legitimar o atraso ao mesmo tempo que os reprova por aquelas faltas? Dirce institui a carteirinha branca – a usual é amarela – que é destinada aos alunos que, segundo ela, realmente precisam entrar na segunda aula. Diante das inúmeras reclamações dos alunos – dentre elas a de que a carteirinha branca custaria mais R\$ 3,00 – Dirce busca se armar e consultar a legislação: estaria a escola obrigada por lei a aceitar que alunos entrassem depois do início do período?

Alguns alunos passam a respeitar as normas. Outros usam de artimanhas sutis para entrarem na escola sem entregarem suas carteirinhas, podendo assim cabular no decorrer do período. Outros ainda utilizam das mesmas artimanhas com o simples intuito de assistirem às aulas, num furtivo e absurdo cabular para dentro da escola...

Muitos misturam-se às classes que estão sendo dispensadas por falta de professores para poderem assim fugirem das aulas. No início da noite seguinte utilizam-se então do pretexto de que esqueceram de pegar a carteirinha na noite anterior. Às vezes a situação assemelha-se a um verdadeiro e fugaz jogo de estratégias e a escola a um grande tabuleiro:

[Quando chego em sua sala,] Dirce diz que perdi o “auê” de ainda há pouco. Explicou-me: tinha que dispensar 6 salas pois 3 professores faltaram, aí as aulas foram adiantadas e seis salas não teriam as duas últimas aulas, depois do intervalo. Ela não podia dispensar direto do pátio, no intervalo, pois aí os alunos de outras salas iriam embora também. Então teria que todo mundo subir para as salas, os professores que fossem dar aulas entrarem em suas salas e as segurarem e aí sim as salas que não tivessem aula iriam embora. Mas quem disse que queriam subir? Aí teve ela que fazer eles subirem, conversar nas classes (...) diz que os alunos já não quiseram fazer fila na hora da merenda... (R 21, p 55, 15)

PUNIR E TRANSGREDIR

Diante da desordem acirrada, a escola, através de seu PCP, vale-se frequentemente de dispositivos punitivos. A punição dá-se geralmente a partir de incitações docentes. A sala de aula é por excelência o lugar em que o combate entre a escola e seus alunos adquire suas formas mais agudas. Numa reunião de HTPC em que os professores queixavam-se da indisciplina em sala de aula, expondo múltiplos casos de confrontos e afirmando que a cada ano a situação parecia tornar-se mais insustentável, Dirce incita-me a ver o problema de perto: não estaria eu, pesquisador, buscando retratar a verdade? Para isso, deveria então observar o comportamento dos alunos em sala e constatar quão difícil é ser professor; estar no *front*. Somente assim poderia entender as dificuldades apontadas ali: o desgaste emocional, o sentimento

de impotência, o amparo na utilização de advertências, suspensões, anotações em diários de classe, apelação aos pais, ameaças de repetência, de recuperação nas férias, etc.

Os casos de transgressão fora dos limites da sala de aula são geralmente trazidos à sala do PCP por Tia Clotilde. São alunos que entraram na escola irregularmente e foram descobertos, que dela fugiram deixando vestígios, que desrespeitaram algum funcionário ou que danificaram o patrimônio público. Os casos de indisciplina em sala de aula chegam à sala do PCP através de indicações verbais dos professores. Ou o PCP, depois de ouvir o professor queixar-se, manda chamar o aluno ou o professor, não sabendo mais como lidar com a situação, expulsa o aluno da sala em momento de tensão, mandando-o “conversar com o coordenador”. Dirce, buscando regularizar esse procedimento, institui o bilhete: uma espécie de boletim de ocorrência, elaborado pelo professor, que o aluno traz consigo ao chegar à sala ou que o professor entrega ao PCP para que este tome as devidas providências. Acompanhei o caso que inaugurou a instituição do bilhete:

A queixa principal era que o aluno não fazia nada. Ele se defende imediatamente; desafia a verificarem seu caderno, “Pode olhar; eu faço!” Dirce rebate dizendo que faz em casa, passa o caderno a limpo, ‘Por que não faz na sala?’. Ele não responde. Na aula fica ‘batendo papo’, acusa Dirce a partir do bilhete enviado pela professora. Além disso, há o episódio da torneira: ele teria aberto a torneira do laboratório inundando toda a sala. Ele nega a autoria de tal delito, mas afirma que sabe quem foi, apesar de não poder dizer, pois aí estaria sendo alcagüete, o que é falta gravíssima entre os jovens. Dirce não o pressiona a falar. Pergunta onde senta-se na sala. Ele diz que cada dia em um lugar. Dirce completa dizendo: ‘mas sempre no fundo da sala’. Ele sorri. Dirce pergunta sua idade: 16 anos. Ela diz que ele não é mais criança, que não está mais na 5ª série, que está na hora de pensar em si, de não se deixar levar pelos colegas. Ele pede para trocar de sala. Não é possível, diz Dirce. Ele argumenta que naquela sala há uma turma que quando se junta sempre sai bagunça. Dirce pergunta porque ele

não senta em outro lugar. Ele responde que eles sentariam também junto a ele. E aí não consegue se controlar, pois fica um “zoando” com o outro. Dirce explica que desta vez não vai chamar seu pai nem nada, mas que ele terá que assinar o bilhete que a professora mandou. Ele pega para assinar. Dirce pergunta mais uma vez se não foi ele quem abriu a torneira do laboratório, ele diz que não, então que escreva isso no bilhete pois, explica ela, se somente assinar estará concordando com tudo que está escrito. Ele compõe uma pequena observação no bilhete, assina e sai da sala com um sorriso nos lábios. Dirce comenta sobre o aluno. Diz que foi seu aluno durante alguns anos, que é bagunceiro. Fala de um modo quase carinhoso, reconhecendo sua malandragem. (R18, p 47, 44)

Dirce sabe das artimanhas utilizadas pelo aluno para se defender e tentar driblar a punição: sua experiência como docente, aliada a certa astúcia no trato com adolescentes, auxilia-a a lidar com a situação, a mostrar ao infrator que ela conhece os ardis de que ele se utiliza. Isso certamente o desarma, mas não o intimida: lança mão de outra estratégia, a de afirmar que o problema são os outros, o grupo de colegas, que acabam levando-o para o mal caminho. Há uma certa cumplicidade no ar: a esperteza do garoto e o reconhecimento de suas artimanhas por Dirce. Um típico caso de indisciplina incoseqüente, marota. Dirce tenta chamar-lhe para a responsabilidade de uma vida quase adulta, ameaça chamar seus pais, registra o caso com a devida ciência do acusado e arquiva-o. O aluno parece sair orgulhoso da sala, como se tivesse conseguido enganar seu algoz. Dirce, por sua vez, limita-se a conformar o caso segundo o trâmite usual de procedimentos sucessivos, preparando assim a documentação necessária ao processo de desresponsabilização da escola e de condenação da conduta individualizada do adolescente. Apenas de modo muito débil a indisciplina é associada ao próprio contexto escolar. José, por exemplo, chega a dizer “*que o problema é que os professores permanecem naquele ‘ramerrão’*”, que continuam querendo ensinar do mesmo modo que aprenderam há décadas, “*não querem mudar, querem fazer tudo sempre igual; depois reclamam de alunos que se recusam a acompanhar a matéria, que se recusam a trabalhar em sala de aula...*” (R 07, p 23, 16). Entretanto, a reação evidente da escola em relação à indisciplina de

seus alunos, longe de ser uma resposta de âmbito educacional, é a intensificação da repressão, a disseminação do controle, a descentralização da prerrogativa de punir, a sofisticação dos instrumentos de culpabilização do aluno. Presa do registro burocrático, o aluno corre o risco de passar a ser valorizado pela escola, no conselho de classe, pelo que não transgrediu e não pelo que aprendeu:

[Dirce mostra-me] uma pasta e diz que está organizando um esquema de ocorrências de alunos (...) Quando o aluno vier falar com ela, tomará notas e com uso de um papel carbono terá duas cópias da ocorrência: uma para a pasta, outra para o livro de ocorrências. Diz que isso é uma burocracia que está criando, mas é necessária para que na hora do conselho se possa consultar facilmente o que o aluno fez ou deixou de fazer. (R18, p 49, 04)

E também a ele, aluno, é pedido que exerça função controladora, que estenda as malhas do poder capilar:

Entra uma aluna. Parece que havia sido chamada por Dirce (...), que lhe entrega uma lista de alunos e pede para que verifique, naquela sala, que aluno está presente, quem nunca veio, etc. (R 28, p 74, 38)

José (...) pede para cada aluno-monitor que apresente os nomes dos alunos de sua classe que estão com a carteirinha sem foto. (R 03, p 09, 43)

As punições multiplicam-se e transbordam da sala do PCP para as mãos docentes, que passam a contar com impressos amplamente distribuídos pelo PCP para esses fins. A seguinte situação ilustra claramente o embate, que se dissemina:

As salas estão bem vazias. Comento isso com Dirce, ela justifica dizendo que é porque é sexta feira... Subimos as escadas e encontramos Conceição [professora de inglês], que pede a Dirce um termo de advertência. Pergunto a Conceição o que aconteceu. Ela me diz que os alunos jogam na sala. Jogam qualquer coisa: cartas, dominó, etc. E quando se pede a eles que parem, que recolham tudo para que possam ter aula ou trabalhar, eles não obedecem. 'Não têm limites'. Conceição

continua falando que um dos alunos levou suspensão no ano passado por ter xingado Dirce: quando ela chegou para dar aula, ele disse com raiva: ‘aquela vaca chegou!’. Conceição reclama que os alunos vêm para a escola e não querem assistir a aula. (R 23, p 62, 01)

Várias vezes vi alunos pulando o muro e ganharem a liberdade mal iluminada das ruas da periferia. Certa vez, presenciei Tia Clotilde abrir o portão da rua para receber legumes para a merenda: uma aluna imediatamente esgueirou-se pela fresta e fugiu, ouvindo as repreensões ameaçadoras por parte de Tia Clotilde: ‘deixa que amanhã eu te pego!’. Até funcionários vi fugirem de uma reunião tediosa de formação de Conselho de Escola. Alunos freqüentam semanas de quatro dias, invadem e fogem da escola, assistem aulas em classes em que não estão matriculados. São barrados, advertidos, fichados, arquivados, suspensos.

Ana Paula [professora de língua portuguesa] começa a questionar: “Prá que serve a advertência?”. Diz que na hora do Conselho, quando o papel da advertência surgir da pasta que Dirce está preparando, de que adiantará?

Dirce responde que a advertência vem para corroborar o baixo rendimento: comprova porque o aluno está com nota baixa.

Ana Paula concorda, mas pergunta um pouco angustiada: “mas o que fazer para resolver o problema?”

Dirce diz rindo ironicamente: diminuir o número de alunos por sala. (Fala como se essa fosse uma solução tão óbvia quanto utópica. Por isso a pronuncia em tom de brincadeira, como se desculpando por bater sempre na mesma tecla.) Dirce retoma a seriedade e diz que o que deveria ser feito é eles [a Secretária da Educação] pararem de dar cursos para que os professores pudessem então estudar e saber como dar aulas de modo diferente e para 50 alunos numa sala de aula.

Ana Paula despede-se e sai. (R 25, p 68, 25)

Enredado pelos papéis, o aluno é tido como aquele que não aprende porque é indisciplinado, tal como comprovam os registros. A escola, por sua vez, não ensina a contento porque não tem condições. Há muitos alunos por sala. O cursos oferecidos

para docentes pelo sistema educacional não servem; são, para Dirce, descolados da realidade escolar; mais atrapalham que ajudam. Sendo assim, ao aluno é imputada a culpa pelos efeitos de um sistema precarizado, de uma escola que ao se ver impossibilitada de cumprir a contento sua tarefa de ensinar, investe energias para livrar-se dessa responsabilidade. É como se fosse possível à escola esquivar-se de uma represália futura, de um tribunal superior ou da ira popular, a partir da defesa: ‘vejam, tentamos ensinar o aluno, mas ele é um transgressor, tal como demonstra sua ficha de acompanhamento de conduta; logo a culpa é dele, não nossa’.

LOGRO

Às condições precárias de trabalho e de vida que marcam o cotidiano escolar, freqüentemente associa-se algo de falácia consentida, legitimada, arquitetada, naturalizada, que é utilizada como recurso de exercício de poder, de defesa, de contra-ataque, de simulacro e de sobrevivência numa ordem institucional disparatada. Ao deparar com uma dessas falácias, que assume tantas formas, tão sutis quanto óbvias, e atravessa de tal modo o cotidiano escolar que torna-se familiar, o observador é tomado por um sentimento de desconfiança, de que há logro.

Dirce é chamada a uma classe que estava em aula vaga e que o professor Lúcio [de física] havia se recusado a adiantar aula. Dirce explica à sala que isso é uma escolha do professor, adiantar ou não aula, e que o professor deve ter se recusado a adiantar porque aquela classe não deve ter contribuído com ele. Uma aluna reclama, não sabe o que fizeram para ele, não fizeram nada, ‘ele é que começa a bagunça e depois não consegue parar’. Na sala, alguns jogam baralho, outros, mais impacientes, não param de reclamar: querem a qualquer custo que o professor adiante a aula para poderem ir para casa mais cedo. Dirce é inflexível, repete que isso é escolha do professor e que em breve vai abrir o portão para eles esperarem no pátio.

Ao sair da sala, ameaça dizendo que não quer ver nenhum aluno no corredor. Dirce sai da sala dizendo-me que o professor Lúcio está naquele momento dando aula no andar de cima, que ele não consegue nem controlar uma sala; vai se dividir em duas, uma em cada andar? Ele mesmo falou que não quer. (R 29, p 76, 22)

Nessa interação entre a PCP e uma classe, podemos vê-la tentando acalmar alunos impacientes. Dirce empreende essa tarefa defendendo o professor e tentando culpar os alunos, como se dissesse: ‘foram vocês que fizeram bagunça ou algo errado’. Ora, o professor apenas havia se recusado a adiantar aula, com muito bom senso aliás, mas Dirce aproveita a ocasião para transformar tal situação numa demonstração de poder e aplicação de sanção: o gesto do professor adquire conotação de punição à classe por sua suposta indisciplina.

Não são apenas os alunos alvos de manipulações e estas, às vezes, nem parecem ter autor ou servir ao interesse de alguém determinado, chegando a dar a impressão de que servem à própria efetivação do embuste em si. As reposições de aula, por exemplo, não têm frequentemente nada de aula; são apenas *dias letivos*. Para ser considerado dia letivo, por lei, a escola deve contar com a presença de alunos. Isso impede que as reposições possam ser feitas por meio de reuniões docentes. Obrigam-se alunos e professores a comparecerem, mas como as ausências são numerosas (de ambos os lados) e nem se pode obrigar que alunos trabalhadores, que cumprem expediente nas manhãs de sábado, compareçam, os docentes não podem ‘dar matéria’. Realizam-se então campeonatos e eventos; muitos vêm à escola para absolutamente nada fazerem: cumpre-se assim o número de dias letivos determinado por lei. As aulas que deixaram de ser dadas por causa das enchentes, que deveriam ser repostas, são assim oficializadas como repostas: enganação de aula imposta pela ordem calamitosa de fatores, em que o cumprimento burocrático da lei é constituído por uma série de pequenos ilegalismos. Quem, despercebidamente, engana? A escola, por meio da participação forçada de professores e alunos. A quem a escola engana? Supostamente, os superiores hierárquicos da Diretoria de Ensino, como se estes já não soubessem dessa artimanha; no fundo, escola – compreendendo direção, coordenação, professores e alunos – e Diretoria de Ensino (dirigente, supervisores, etc.) compactuam com o faz-de-conta da reposição de aulas

contribuindo com um fator a mais para a diminuição da qualidade do ensino público oferecido às classes populares.

Além das reposições, há outros motivos, às vezes inimagináveis, que levam o dia letivo a ser mera formalidade. Na situação descrita acima, é possível vislumbrar com certo grau de clareza como se dá a relação de mútua enganação, quem são seus autores e que conseqüências tal fato acaba acarretando. Mas o quadro pode aproximar-se de uma pintura surrealista. Ainda não havia visitado a escola meia dúzia de vezes quando, certa noite, *“ao entrar na rua da escola, passei por uma mesa com uma toalha branca, colocada no final da rua (perto do rio fétido). Havia também alguns longos suportes dourados para colocar não sabia o quê e um considerável movimento de pessoas. Logo percebi que se tratava dos preparativos para um culto religioso.”* A paróquia tencionava contar com a participação dos alunos do Jardim Topázio para aquela missa ao ar livre. José, depois de hesitar, decidiu transmitir o convite aos alunos. Os católicos praticantes poderiam assistir à missa e deveriam voltar a tempo de tomarem a merenda oferecida no intervalo e assistirem às últimas aulas: para isso as carteirinhas não seriam entregues. Assim propôs aos alunos, passando de classe em classe. O corredor abarrotou-se de católicos praticantes. Numa das classes chegou a haver pressão docente para o abençoado enforcamento de aula: *“não dá para ir alguns e outros ficarem! Ou vai todo mundo, ou não vai ninguém...”* Apesar de a escola ter firmado acordo com a cantina (que vende refrigerantes, salgadinhos, cachorro quente, etc.) compromissando-se a não dispensar alunos antes do intervalo, algumas classes estavam sendo dispensadas (por falta de professores) e misturaram-se aos que supostamente assistiriam à missa. O pátio encheu-se com católicos praticantes, aproveitadores e alunos dispensados. O portão da rua foi aberto, as carteirinhas foram distribuídas para as classes dispensadas; para as outras classes foram negadas. Logo o sinal do intervalo toca, José fecha o portão e recolhe-se à cozinha para descansar um pouco e comer a merenda. Passeio pelo pátio esvaziado tentando entender a situação, mas

*Dali a pouco vejo novamente José no portão [Não ia comer?].
Alguns alunos queriam sair para assistir à missa. Tinham ficado na escola até aquele momento para poderem receber a merenda. Outros queriam retornar justamente para comer. Uma*

verdadeira confusão no portão: alunos querendo a carteirinha, alunos querendo comer, querendo sair, entrar; a missa já tinha acabado? José perguntava a alunos de que classe eram, deixava alguns saírem, outros não, recolhia carteirinhas, dava broncas. (R 6, p 21, 09).

Há um embuste no ar, que às vezes arrebatava os sujeitos parecendo materializar-se espontaneamente, como se os diversos fatores que compõem o cotidiano escolar estivessem dispostos de tal modo a facilmente impossibilitar a consecução de objetivos realmente educacionais. Essa disposição também oferece elementos que, sob articulação de astutas mãos, são instrumentalizados a serviço de interesses pessoais ou de segmentos dentro da instituição. Um bom exemplo desse tipo de manipulação foi a tentativa ‘legal’ de afastar José da função:

[José] Conta-me a história do pedagogo não poder ser coordenador do noturno. Que um dia alguém da direção veio comunicar-lhe que não poderiam ficar com ele pois a coordenação do noturno não poderia ser ocupada, segundo prescrição superior, por pedagogo. Ele quis imediatamente ver a portaria ou resolução ou seja lá o que for que regulamentasse essa prescrição. A pessoa da direção não soube informar. Foram à diretoria de ensino. Atendidos pela supervisora de plantão, esta confirmou tal determinação, mas como José delicadamente pediu-lhe que mostrasse a “lei”, ela disse que já a tinha visto e que iria procurá-la para mostrar-lhe. Nunca foi mostrada e José continuou na função. Pergunto-lhe se ele acha que a supervisora agiu de má fé: “É claro”, respondeu de pronto. Afirmou que isso se relacionava ao enxugamento administrativo que vem sendo realizado pela atual gestão. Explicou-me que, com a municipalização, o município vai se responsabilizar por todo o ensino fundamental, que hoje é em sua grande maioria provido pelo Estado. A Secretária [da Educação] afirma que o que vai acontecer é simplesmente uma migração dos professores do Estado para as prefeituras, mas ele mesmo prestou concurso em um município da Grande São

Paulo o ano passado e cadê de chamá-lo? Afirma que muita gente vai ficar de fora. E imagina as fusões que terão nos órgãos superiores! Muita gente que hoje está lá em cima vai ter que voltar para a escola. E como tem muito professor que tem pavor de sala de aula, o jeito é resguardar espaço na coordenação e direção. Por isso inventaram essa história de que pedagogo não podia ficar na coordenação do noturno, para sobrar mais vagas para eles. [Sinto-me mais indignado que o próprio José. Ele conta em tom grave, porém calmo]. (R 3, p 11, 31)

O funcionamento da instituição como um todo é regulado por leis, decretos, resoluções e portarias, que são chamados genericamente de *legislação* pelos educadores e funcionários. A legislação comumente assume, no imaginário institucional, a aparência de núcleo irradiador de um poder simultaneamente centralizado e capilar, inquestionável. Quanto mais voltados apenas para as questões pedagógicas de sala de aula, mais distantes os educadores sentem-se do conhecimento desses códigos legais. Quem mais conhece a respeito de legislação na unidade escolar geralmente são os membros da direção, seguidos pelos funcionários da secretaria escolar. Há supervisores escolares que se tornam famosos por seu vasto conhecimento desse emaranhado universo. Os educadores forçosamente travam contato com esse âmbito legal a partir de seus efeitos concretos, tais como os decorrentes do plano de carreira, das regulamentações da avaliação e progressão escolar, do regimento escolar, etc. Adquirem então a sensação, a partir de como as coisas se dão, de que a legislação representa um poder absoluto, extrínseco, impessoal. Alguns, diante da desafiadora visão dessa esfinge burocrática, resolvem empenhar-se em seu deciframento e acabam reconhecendo no imenso arsenal tanto as estratégias utilizadas por algum inimigo quanto possíveis táticas de defesa. Dirce tenciona consultar a legislação para saber até que ponto os órgãos superiores podem pressionar a escola a se adequar às demandas específicas das classes trabalhadoras; Josiane, professora de língua portuguesa e líder da oposição à gestão da diretora Elisa, apóia sua militância num aparentemente sólido conhecimento legal e revela em sua entrevista: coordenador bom era o que ocupava a função antes de José; esse sim entendia de legislação... Entretanto, outros educadores recuam; refugiam-se no

domínio da sala de aula e preferem pensar que ali as atividades são pautadas apenas por princípios pedagógicos. O cotidiano, porém, insiste em fazê-los entrar em contato com as decorrências de uma enigmática estrutura legal que concorre para reger os processos do funcionamento escolar e freqüentemente os sujeita. As demonstrações de autoritarismo bem-sucedido dos órgãos superiores vêm reforçar a sensação de que algo externo e inexorável, indiscutível e avassalador, subjuga qualquer argumento ou prática local, por mais fundamentados que estes últimos possam estar em princípios éticos e educacionais. Sem o conhecimento da lei propriamente dita, a esses educadores restam a sujeição e/ou, até onde for possível, a esquiva, o simulacro de que se está adaptado aos ditames, a elaboração de um reino de faz-de-conta que engana a fiscalização. Sem o conhecimento da lei propriamente dita, esses educadores, que parecem compor a maioria, abrem margem para manipulação feita pelos superiores, que se valem de sua posição para esconder manobras de favorecimento pessoal sob o peso imaginário e intimidador da lei. Foi o que tentaram fazer alguns supervisores no episódio descrito acima. José porém não se intimidou e descobriu a farsa. *“Diz que lhe serviu muito a experiência acumulada pela antiga militância na APEOESP, pois se não fosse atrás estaria sem esse emprego. Afirma que muitos PCPs do noturno devem ter perdido a função por isso e ainda estão perdendo. Conclui que ‘professor é acomodado’, pois não corre atrás de seus direitos”*. (R 03, p 11, 49).

Não é difícil inferir que até os mecanismos mais democráticos da instituição podem ser completamente desfigurados e manipulados por interesses particulares. Vejamos como se deu o processo de seleção de Dirce para a função. Vimos que ela foi convencida por Sônia, a vice diretora, a candidatar-se, a partir da crença desta última que melhor seria cooptar Dirce do que ter que se haver com os problemas que ela geralmente causava, tática que acabou dando certo. Dirce, por sua vez, enxergou no desempenho da função a oportunidade de driblar obstáculos impostos por sua situação funcional dentro da instituição: ao conversar com um ex-aluno, revela as razões que a levaram a ser PCP:

O aluno pergunta porque ela está na coordenação. Ela responde que foi para resolver algumas complicações. Demorou um pouco para falar de tais complicações. Depois de um breve silêncio, quase que contrafeita, ela continua: conta que se

efetivou como professora de língua portuguesa naquele ano no Estado. Depois de se efetivar, um professor só pode assumir aulas daquela disciplina. Aqui na escola há vagas para cinco professores de língua portuguesa e há cinco professores. Dirce ficou em último lugar na escala de escolha de aulas. Seria obrigada assumir carga didática e aí teria que se sujeitar a aceitar as aulas que sobrassem, em qualquer horário, etc. (ou então ir para outra escola). Por isso assumiu a coordenação. (R 21, p 55, 36)

Sônia com a intenção de minimizar os problemas que chegavam até sua sala e Dirce pensando em melhor adequar horários de trabalho sem deixar de trabalhar perto de sua casa, foram ambas participar do processo de escolha de PCP para o período noturno, a primeira como gestora do processo, a segunda como candidata: ambas totalmente alheias ao que deveria realmente representar uma coordenação pedagógica no período. A legislação prescreve para essa escolha – é oportuno que se recorde – um processo democrático e participativo: o candidato deve 1) ser aprovado em teste de conhecimentos pedagógicos, 2) submeter um *projeto de coordenação* à aprovação pelo corpo docente da escola, 3) ser, uma vez tendo seu projeto aprovado, legitimado pelo Conselho de Escola e, finalmente, 4) ser designado pela direção da escola. Há tempos, Dirce, por curiosidade, havia prestado a prova (testes de múltipla escolha) e acertado mais da metade das questões, superando assim a primeira fase. Agora iria submeter seu projeto à discussão e à aprovação pelos docentes. Quando entrei na sala de professores para acompanhar essa reunião, nem Dirce nem Sônia haviam chegado. Perguntei às professoras presentes se *“naquele dia iriam discutir a proposta do novo PCP. Não sabiam, não haviam sido avisadas. Mas revelaram que havia outra concorrente além de Dirce. De pronto já declararam que votariam em Dirce, mesmo sem terem lido nenhuma das duas propostas. (...) Sônia chegou pouco depois avisando que a outra candidata não viria: tinha ligado para ela e avisado-a de que Dirce, sua concorrente, era da própria escola e que talvez não valesse a pena ela vir concorrer.”* Sônia distribui cópias do projeto escrito por Dirce e deixa a sala.

Decidem lê-lo em conjunto. Uma professora se oferece para ler, mas quer ler apenas a última parte, intitulada “Da Competência do Professor Coordenador”(…) Outra professora

se oferece para ler dizendo que “lê rapidinho”(…) Leitura mecânica, rápida, sem pausas nem discussão. Ao seu término, os professores elogiam a professora leitora pela agilidade e clareza. Ninguém comenta o conteúdo do projeto. Sônia volta (...), manifesta preocupação quanto ao atraso de Dirce, diz que apenas vão assinar a ata para elegê-la, apenas cumprir uma formalidade. Uma professora de língua portuguesa, a pedido de Sônia, copia a ata da reunião de escolha do PCP do diurno, para que sirva também para o noturno. Ao terminar, passa a ata para que todos assinem. Dirce chega, pergunta se já leram seu projeto. Respondem que sim. Alguém diz que são todos iguais. Dirce tenta rebater, diz que o dela é diferente. Alguém a apóia dizendo que pelo menos não tem a palavra “aluno crítico”. Ela recebe o elogio com bons olhos. Diz que pôs “ser pensante, agente comunicador e transformador, homem-cidadão”. (R 15, p 38, 10)

O trecho acima mostra como um mecanismo democrático de escolha pode transformar-se numa adequação de vários interesses particulares, esvaziando-o de sentido e reduzindo-o a mera formalidade. Dirce já havia sido escolhida e por Sônia convencida a ocupar a função antes daquela reunião “de escolha”. Para não haver nenhum risco de ocorrência de imprevistos, Sônia telefona à outra candidata desestimulando-a: se a vice-diretora deixa claro que ali nenhum concorrente externo é bem-vindo, quem ousaria empregar energias em uma concorrência desleal, em que estaria fadado ao fracasso? Mas nem seria preciso o empenho de Sônia: os professores anunciavam que o que importa é designar para a função alguém conhecido, da escola. Seu projeto de coordenação não importa, tanto que ele nem é propriamente lido, é apenas transformado em palavras vazias, sons fugidios, leitura que não tem outra função senão buscar rapidamente seu próprio fim. A seleção de candidatos, a leitura do projeto, a ata (copiada), tudo é mera formalidade. A farsa é múltipla, composta, tão evidente que permite aos participantes tecerem comentários sarcásticos, que pressupõem a cumplicidade diante da óbvia e abismal distância entre o que se diz ou se escreve e o que realmente se faz. Há substituições de locuções emblemáticas, de “aluno crítico” para “homem-cidadão”, mas todas soam vazias,

sem correspondência alguma com a prática. Nessa não-relação entre projetos de coordenação e o que realmente o PCP é levado a fazer, todos os projetos parecem iguais e compartilham o mesmo destino: o arquivo morto de algum esquecido fundo de gaveta.

‘INOVAÇÕES EDUCACIONAIS’

Temos visto até aqui nossos PCPs sendo arrastados para longe de funções pedagógicas e passando a exercer atividades disciplinadoras, punitivas, de suporte ao funcionamento escolar, de participação direta ou indireta no que temos caracterizado como farsa, embuste, engodo, simulacro de processos educacionais e democráticos. Temos caracterizado a própria função de PCP como um engano; como se fôramos atraídos a observar a importância, na prática, de uma nova função pedagógica na escola pública estadual – de suposta construção coletiva do trabalho pedagógico, articulação e integração, formação docente e transformação de antigas práticas – e ao nos aproximar fôssemos arrebatados por um turbilhão de forças que nos mostrasse apenas disfunção. É bem verdade que nossos dados podem servir como uma espécie de labirinto ao nos prender na busca de uma densa descrição dos fatores que transformam o PCP em algo visivelmente disparatado em relação à sua definição em letra de lei. Temos assumido a postura metodológica de perscrutarmos o considerado como trivial pelos sujeitos que tecem o cotidiano escolar, mas também é preciso que tentemos buscar em nossas observações o que escapa ao usual. Além de estranharmos o familiar, temos que nos debruçar sobre o infrequente, na tentativa de encontrarmos ao menos indícios do que deveria ser comum. De modo simples: em que medida os PCPs observados aproximam-se, de alguma forma, do desempenho de funções pedagógicas?

Vimos que tanto Dirce quanto José tentaram afastar-se das tarefas que o cuidado com a organização escolar impõe. Ambos foram mal-sucedidos: José tanto insistiu em tentar preservar algum espaço para a construção de um trabalho pedagógico que foi deposto, Dirce, sentindo que seria impossível a organização da

escola prescindir de sua ajuda, resolveu ‘arregaçar as mangas’ e fazer o que fosse preciso. Mas não devemos pressupor que o desempenho dessas tarefas impossibilite totalmente o envolvimento em atividades pedagógicas. Nem mesmo devemos conceber uma rígida distinção entre tarefas não-pedagógicas e tarefas pedagógicas realizadas pelo PCP. A punição, por exemplo, pode ser entendida como um dos elementos de uma pedagogia que busca inculcar a responsabilização dos próprios alunos pela sua má formação; por outro lado, muitas das inovações pedagógicas propagandeadas atualmente pela gestão educacional, como veremos, caem no vazio e assemelham-se, muitas vezes, a pura cosmética.

Há duas situações em que o PCP é colocado em lugar de destaque, de coordenação de grupos docentes, em que pode então, em tese, ver-se menos à mercê do ritmo freneticamente impositivo das demandas cotidianas: as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e os Conselhos de Classe. As HTPCs são marcadas para ocorrerem semanalmente, durante uma hora ou uma hora e meia; os Conselhos de Classe ocorrem apenas no final de cada bimestre. Antes de analisarmos essas duas situações, que ocupam pouco tempo do trabalho do PCP, cumpre ainda investigarmos o grosso de seu trabalho diário em busca de vestígios de desempenho de funções ao menos próximas daquelas definidas na resolução que o institui.

A Resolução nº 28 (São Paulo, 1996a) ressalta a importância do “planejamento, acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e recuperação da aprendizagem e conseqüente diminuição dos índices de evasão e repetência” enquanto diretrizes para a instituição da função de PCP. Logo no início de seu exercício como PCP, Dirce ocupou-se diretamente, junto com Sônia, da elaboração ‘conceitual’ do que viria a ser o projeto de reforço e recuperação na Escola do Jardim Topázio. Como estava por ali, fui convidado a acompanhar essa pequena reunião. Conhecimento e desconhecimento, precariedade e ingresso de políticas educacionais no cotidiano escolar pintam o seguinte quadro:

A tarefa das duas era diferenciar recuperação e reforço. Logo me dizem: no reforço o aluno já teve contato com a matéria e tem então que sanar dificuldades a respeito do que não entendeu direito. Na recuperação o aluno não teve contato com a matéria por algum motivo: ou porque faltou ou porque foi transferido, etc. Sônia, a propósito da recuperação, diz que se

refere aos alunos “pré-requisitos, que não pode mais falar”. A dificuldade, dizem, é definir isso no papel. (R18, p 49, 14)

Nomes (de práticas pedagógicas divulgadas como transformadoras) são ouvidos em reuniões com superiores e reproduzidos como passaporte de competência. Esses nomes, porém, têm relação muito remota com práticas concretas, acentuando a divisão entre dois domínios: o das palavras emblemas, que pretendem funcionar segundo um poder mágico de materialização, e o das práticas confusas, locais e sujeitas às mais diversas apreensões por seus executores. As palavras não parecem traduzir conceitos operacionalizáveis; destacam-se do concreto como se assumissem vida própria e como se quisessem, ao mesmo tempo, reger esse concreto: “aluno pré-requisito”, que antes denotava um rótulo¹⁶, passa a ser palavra tabu, não pode mais ser dita, como se assim não fosse mais acontecer.

(...)

Dirce fica buscando em seu caderno de anotações uma diferenciação entre reforço e recuperação. Diz que trataram disso na última reunião. Eu pergunto se havia sido esclarecedor. Ela acha que deixam sempre as coisas mais importantes para o final da reunião. Quando já estava todo mundo indo embora que eles falaram essas coisas. Estava anotado no caderno de Dirce: ‘reforço: o que falta; recuperação: o que perdeu’. Pergunto qual seria a diferença na prática. Dirce fala de uma ficha de encaminhamento preenchida

¹⁶ Mesmo quando a escola valia-se amplamente da reprovação, alunos chegavam a determinada série sem dominarem totalmente os conteúdos ministrados nas séries anteriores. Isso prejudicava o desenvolvimento curricular desses alunos e criava um problema. Quando em Conselhos de Classe perguntava-se porque determinado aluno não conseguira aprender, era comum seu professor justificar que o aluno não dispunha dos *pré-requisitos* necessários à aprendizagem de determinado conteúdo curricular. Como, por exemplo, alguém poderia aprender equação de 2º grau (conteúdo de 8ª série) se nem sabia dividir números naturais (conteúdo de 4ª e 5ª séries)? Culpabilizando épocas anteriores e assumindo a impossibilidade de ensinar aquele conteúdo na série corrente – era preciso seguir o planejamento, dar atenção ao restante da classe, etc. –, o Conselho registrava apenas que o aluno apresentava “falta de pré-requisitos”. Não sendo o problema de modo algum solucionado, sua cronificação fazia incorporar ao aluno o rótulo, como se passasse a ser intrínseco ao próprio ser e explicasse suas sucessivas reprovações: “*aluno pré-requisito*”

pelo professor, que deve informar que dificuldade o aluno que está indo para o reforço tem.

As reuniões com os supervisores de ensino parecem não cumprir efetivamente sua função. Não há circulação de informações importantes, que são deixadas para o final da reunião. Essa seria uma tática para evitar contestações? Ou seria mera desorganização? Recuperação e reforço ganham, nas anotações de Dirce, conceituação muito vaga. Quando pergunto a respeito da diferença entre reforço e recuperação na prática, Dirce refere-se ao fato de que o reforço é feito na escola, com ficha de acompanhamento informando o que o aluno tem que aprender. A recuperação é realizada em outra escola, nas férias de janeiro.

(...)

Ficam tentando escrever uma definição para as duas práticas que as bem diferencie. Olham para mim, pedem ajuda. Eu sorrio, digo que não sei, que é muito difícil para mim.

Dirce diz que no Ensino Médio, como os alunos têm que trabalhar, não há reforço. Sônia diz que pode ser feito antes do horário da aula, às seis da tarde, como a DP [dependência]. Dirce pergunta-se: 'será que poderia ser junto com a DP?'

"Ainda tem a DP...", falo. Elas repetem, como se reconhecessem a confusão.

(...)

Pergunto como a DP se relaciona com o reforço e a recuperação. Sônia diz que o aluno vai primeiro para o reforço, se não conseguir aprender fica de recuperação e aí pode ou não ficar de DP. Diz que a recuperação é de postura, que portanto ninguém é reprovado, mas pode acontecer. Diz que se a recuperação fosse bem feita, seria interessante: o aluno voltaria consciente da importância de estudar, voltaria com outra atitude.

O Ensino Médio tem reforço que não pode ser cursado. D.P. e reforço figuram indistintos e podem ser feitos em conjunto, recuperação diferencia-se porque é realizada em outra escola e 'não visa conteúdos, mas mudança de postura'. Seria algum tipo de lição de moral? As peças não se encaixam: a recuperação seria

destinada a quem não teve contato com determinado conteúdo, por outro lado não oferece ao aluno oportunidade de vê-lo. Seria mesmo a recuperação direcionada para quem não teve contato com algum conteúdo? Na explicação de Sônia ela aparece como recurso suplementar, depois de um fracasso no reforço...

(...)

Continuam se esforçando para definir por escrito. Eu peço licença para fazer uma pergunta: se a diferença entre recuperação e reforço já tinha sido definida em reunião com supervisores ou se já constava de documentos oficiais, por que elas teriam que definir novamente? Dirce responde que ‘não definiram. Tentaram. Aí sobrou para as escolas...’ Sônia diz: ‘nós é que temos que nos expressar, colocar no papel o que entendemos.’

Sônia define novamente recuperação como sendo os antigos alunos ‘pré-requisitos’, mas reafirma que não se pode mais falar assim, essa palavra está proibida.

Ineficácia da reunião: não serve para compreensão, serve para adoção de algumas palavras e tentativa de banimento de outras. Dirce detecta contradições no próprio corpo das idéias: nem seus superiores, dos órgãos técnicos e dirigentes, sabem ao certo do que falam. Mas é a escola que deve arcar com as conseqüências, costurar um discurso vazio e traduzi-lo em prática. Sônia fala como se tratassem as escolas como alunos, como se dissessem: ‘agora escrevam com suas próprias palavras...’; como se fossem por este meio avaliadas. O que importa são palavras, de preferência escritas.

(...)

Dirce lembra que ainda existe a recuperação paralela, a recuperação contínua, aquelas recuperações que o professor dá em sala de aula, junto com o restante da classe, com 40 alunos na sala. Dá a entender que é algo impossível. Eu digo: ‘impossível...’ Sônia responde que até dá para fazer: dá-se um trabalho ou algo parecido.

Os mecanismos de maquiagem: ‘dá-se um trabalho ou algo parecido’... Finge-se que se avalia, finge-se que se ensina e se aprende. Mas se alguém duvidar de algo,

está tudo devidamente documentado com folhas e folhas de trabalho escrito e ‘avaliado’.

(...)

Ao final escrevem uma diferenciação: reforço se refere ao já trabalhado, recuperação ao que o aluno não teve oportunidade de ver. Deixam o escrito para a PCP do diurno; para ela completar ou ver se concorda. (R18, p 50, 29)

Como podemos ver, não avançam na conceituação e diferenciação das práticas. Como na reunião realizada com os supervisores, deixam para o outro concluir o que no fundo já está concluído. Há algo de farsa e de falha no ar. Os mecanismos da chamada correção de fluxo escolar multiplicam-se e confundem-se na prática cotidiana; dão-nos a impressão de que exprimem uma determinação de extinguir a repetência e a disparidade idade / série a qualquer custo, por decreto, desprezando a própria qualidade de ensino e aprendizagem, que não aparecem nos gráficos oficiais. A quantidade de nomes – reforço, recuperações paralela, contínua, de verão, de inverno, DP – parecem querer impressionar pelo alto grau de especialização: um tipo de prática para cada modalidade de dificuldade escolar, para cada fase do ano letivo, em cada etapa do processo de ensino aprendizagem. A passagem acima é exemplar para mostrar as sutilezas que se criam para ornamentar essas práticas, atribuindo-lhes aspecto de especificidade técnica compreendida apenas por iniciados. Isso certamente acarreta confusões e cumpre função de desconhecimento, por meio de uma maquiagem que busca esconder paradoxos e inconsistências, que ilude e impõe. Na passagem acima ainda houve uma pseudoparticipação democrática da escola no delineamento das chamadas medidas de progressão continuada; na situação abaixo nem isso houve:

José toma alguns papéis e começa a fazer o horário de DP. Pergunto o que é. Ele me diz que é como na faculdade. Quero saber se aquilo seria para o ano seguinte [estamos em meados de novembro]. Ele diz que não e eu pergunto qual seria a diferença, então, de uma recuperação. Ele não sabe responder, diz que na realidade não sabe disso direito ainda. Afirma saber apenas do que estão falando por aí... (R 03, p 11, 27)

É impressionante o descuido com que importantes informações circulam pela instituição. Se nem o profissional responsável pela coordenação pedagógica na escola sabe a respeito de um importante dispositivo de recuperação da aprendizagem, quem poderia saber? José, ainda na situação descrita acima, diz não gostar nada dessas prescrições que chegam à escola em “terceira mão” e que sempre devem ser providenciadas “prá ontem”. Afirma que buscará saber ao certo sobre a DP. Dois dias depois, quando encontro José novamente,

Ele informa que está chegando de uma reunião. Pergunto como foi, ele diz “boa, mas nem tanto”. Diz que foi lá pensando que iria ser tratado outro tema, mas não foi. Não diz que tema e a princípio eu também não pergunto. Pergunto mais sobre a reunião e ele diz que houve um texto, questionário, avaliação... Fala como se já estivesse farto desse mesmo procedimento. Na reunião não trataram do tema que lhe interessava, mas, afirmou, por telefone iria falar não sei com quem que poderia lhe informar sobre tal tema. Depois de algum tempo pergunto-lhe que tema é este. Ele diz que é sobre a D.P., em tom de quem acha que eu já deveria saber. [Penso que ele sente um misto de vergonha e irritação por ter que lidar com algo que ignora e por escancarar a mim esse desconhecimento]. Pergunto se ele já conseguiu terminar de fazer o horário da D.P. Ele afirma que sim, que o terminou naquela mesma noite em que o iniciara e que a D.P. iria começar na semana seguinte. (R 04, p 13, 23)

Não é preciso que os executores entendam, é preciso apenas que executem, ainda que às vezes dá-se a impressão de que os executores participam do processo de planejamento. O PCP, no caso, é o executor da organização: é ele quem divide o tempo, determina os espaços e prepara a ação docente. Depois irá distribuir fichas de encaminhamento de alunos para a DP (a serem preenchidas pelos professores), cobrar sua entrega, compor classes. José sabe exatamente o que deve fazer naquele momento, tanto é que o faz: a DP deve iniciar-se na semana seguinte, a organização dos horários, impreterivelmente, deve estar pronta. Entretanto José desconhece o que realmente vem a ser esse mecanismo de pretensa recuperação da aprendizagem. Como numa grande linha de montagem, José recebe apenas um comando e sabe

apenas o suficiente para executar sua tarefa, sem enxergá-la em conexão com o processo total ou o produto final. Isso provoca efeitos de subjetivação. Por um lado há uma visível irritação: o sistema educacional desconsidera sua capacidade de compreensão, de pensar processos educativos. O sistema não apenas impõe medidas; ele impede que essas medidas sejam pensadas. As informações são fragmentadas; José, para acessá-las, deve recorrer a um telefonema escuso, como se buscasse elementos num mercado clandestino. A exemplo do que ocorre com a responsabilização dos alunos pela má qualidade do ensino, aqui também parece ocorrer algo parecido: apesar da instituição produzir frequentemente desconhecimento e sujeição, seus agentes são levados a sentir como dificuldades próprias de entendimento, competência, formação, etc. o que é inerente ao funcionamento institucional. Isso fica mais claro quando os comandos se fazem acompanhar de disfarces, de chavões, de simulacros de reflexão e decisão. Daí podemos testemunhar seqüências de falas e pensamentos com frágil conexão com o real, reproduções de discursos que mais parecem cumprir a função de esconder uma suposta incompetência e escapar de temíveis perseguições, um abstracionismo que parece arquitetado para desviar olhares e mentes das condições concretas de precariedade.

NUMA CERTA REUNIÃO COM SUPERVISORES

Observei uma dessas reuniões com supervisores de ensino da Diretoria Regional. A importância de analisarmos o que ocorreu nessa reunião é múltipla. Oportunamente, ela tem como um de seus principais temas a chamada progressão continuada. O reforço e a recuperação, tal como discutidos por Dirce e Sônia e analisados logo acima, são mecanismos de progressão continuada. A reunião, portanto, oferece-nos chance de tomar contato com o mesmo tema em outra perspectiva e vislumbrar assim mais uma parte do caminho que percorrem as medidas educacionais antes de alcançarem a sala de aula. Tanto por José quanto por Dirce, as reuniões com supervisores de ensino foram criticadas. José vai a uma

reunião tencionando buscar informações sobre determinado assunto e não é atendido, Dirce afirma que as informações mais importantes, nessas reuniões, são deixadas para o final. Cumpre portanto avaliarmos em parte o que ocorre em uma dessas reuniões cuja análise, veremos, condensa e aprofunda vários dos aspectos já descritos.

Nessa reunião também estavam presentes, além de PCPs da região, vários diretores de escola. Não é comum que esses últimos freqüentem essas reuniões. Elas são pautadas por assuntos eminentemente pedagógicos e direcionadas a PCPs. Apesar disso, nem Dirce nem José conseguiam freqüentá-las. Como muitos professores no ensino público, ambos trabalhavam em outras escolas durante o dia, período em que as reuniões eram realizadas. De acordo com José, não havia reuniões à noite porque os supervisores não queriam trabalhar nesse período. Isso certamente aumentava a desinformação dos PCPs do período noturno daquela Diretoria Regional e diminuía a integração entre pares. Na reunião que observei, Dirce não compareceu nem tomou conhecimento das discussões ali travadas. Da escola do Jardim Topázio foram a PCP do período diurno e Sônia, representando a direção.

A presença de diretores assinalava que aquela era uma reunião, como pude saber em seu início, diferente das anteriores. Era a quarta reunião do ano (estávamos na segunda semana de maio): a primeira havia tratado do tema “plano de gestão escolar” e as duas seguintes serviram para tratar da progressão continuada. Como, no decorrer das primeiras reuniões, os supervisores sentiram que as escolas ali representadas eram muito diferentes entre si, o objetivo agora seria detectar as demandas e problemas específicos daquele grupo, de modo que esses pudessem ser abordados e aprofundados nas reuniões seguintes. Seria portanto uma situação de escuta a respeito do cotidiano das escolas e, para isso, os supervisores, como agora declaravam na abertura daquela reunião, haviam pedido auxílio a alguns diretores para coordena-la. Ao invés da transmissão descendente de prescrições vindas dos órgãos técnicos superiores, como parecem ter sido as reuniões anteriores, aquele encontro teria o importante objetivo de democratizar a palavra e considerar a realidade concreta das escolas. Aparentemente desacostumados com esse tipo de prática, os supervisores não se sentiriam à vontade para empreender tal ato sozinhos. É a esta hipótese que a fala dos supervisores, ao justificarem a presença de vários diretores ali, nos faz chegar. Entretanto, a presença de diretores naquela reunião pode

ter cumprido outras funções. Talvez estivessem ali para enfrentar, diante dos supervisores, os problemas que os PCPs vinham causando nas escolas. Assim, a presença de diretores poderia representar uma estratégia para fazer emergir e dissolver conflitos entre diretores, representantes das ordens estatais nas escolas, e PCPs, representantes da resistência docente. Obviamente que a dissolução desses conflitos seria empreendida por meio da tentativa de cooptação dos PCPs pelas políticas estatais, reforçadas ali pela presença dos supervisores, temidos superiores hierárquicos.

Antes de passar a palavra à diretora que iria propor a primeira atividade do encontro, um supervisor anunciou que, devido ao atraso, não poderiam ler o texto que haviam planejado para a abertura dos trabalhos naquela manhã. Mesmo assim quis ler uma frase do texto, que o sintetizaria e seria, segundo o supervisor, de suma importância para todos eles: “A ação é diferenciada, mas o rumo tem que ser o mesmo para todos”. Não houve comentários a respeito da frase. Há, no entanto, uma clara intenção por parte dos supervisores, que fizeram questão de assinalar com a frase, e a propósito do objetivo daquela reunião, que a diversidade de ações é admitida, mas é preciso que se busque, em algum nível, uniformidade. O conflito entre uniformidade e diversidade, que já figura na frase lida, aparecerá no decorrer do encontro.

Quase todos os participantes da reunião já haviam chegado (aproximadamente quarenta pessoas) quando uma das diretoras presentes propôs a divisão em subgrupos de discussão: que se levantassem as questões mais prementes nas escolas ali representadas. Antes que os subgrupos se constituíssem, essa mesma diretora comentou sobre a diversidade de problemas que as escolas tinham que enfrentar: algumas, por sua localização específica, tinham que se haver com a grave questão da violência, outras sofriam com a falta de recursos para a manutenção de suas instalações e deveriam então imaginar formas de ‘estar mobilizando essa comunidade’ – numa associação imediata e privatista entre falta de investimento estatal e aumento da participação financeira por parte da comunidade –, outras ainda tinham dificuldade na parte administrativa, pois várias novidades estavam surgindo e muitas escolas ainda estavam presas em velhas formas de funcionamento.

A diretora havia proposto a formação de subgrupos de cinco integrantes; formaram-se grupos bem maiores, de dez a quinze integrantes, causando-me a

impressão de que os participantes assim desejavam esconder suas opiniões e passarem despercebidos sob a grande quantidade de pessoas presentes. Os PCPs estavam inibidos diante de tantos supervisores e diretores. Eu era capaz de distinguir visualmente quem era PCP e quem era diretor ou supervisor, mesmo sem conhecê-los: os primeiros mantinham-se recatados, hesitantes, os segundos expansivos, convictos.

Começa a discussão. No subgrupo em que permaneci havia seis PCPs e cinco representantes da direção de escolas (entre eles Sônia). Quatro supervisores mantiveram-se do lado de fora do grupo reunido em círculo, acompanhando atentamente e interferindo na discussão que ali se desenrolava.

Uma PCP inaugura a discussão dizendo que em sua escola os professores reclamam apenas da indisciplina, como se não houvesse outros problemas. Outros integrantes do grupo imediatamente respondem que a escola não consegue estabelecer limites claros aos adolescentes, que chegam estragados por uma educação doméstica descuidada. A escola, afirmam, deve puni-los mais intensamente. Talvez a PCP que inaugurara a discussão tivesse por intenção, ao denunciar que os professores reclamam *apenas* da indisciplina, chamar a atenção do grupo para a responsabilidade da própria escola pela má qualidade dos serviços por ela oferecidos. Mas a resposta do grupo desloca a questão: a escola, provavelmente por meio de seus professores, não sabe colocar limites claros. Este seria o modo de solucionar um problema que, na realidade, viria da educação familiar. Começa-se a culpar o professor por não saber lidar com alunos frutos de uma educação familiar desviante, esta sim tida, historicamente, como a grande responsável, a raiz do problema, situado fora dos muros escolares.

Sônia, que desde o início revela-se a líder do grupo, afirma que a indisciplina é causada pela ausência da comunidade na escola. Explica que atualmente as mães trabalham fora o dia inteiro. Quando chegam em casa ainda devem cumprir jornada doméstica: cuidar da cozinha, dos filhos, do marido. Defende que deve haver maior divisão de funções entre marido e esposa para que a família tenha condições de acompanhar a vida escolar de seus filhos. Como não há esta divisão de afazeres, a família não conseguiria sequer educar sobre valores básicos, sobre noções de higiene, regras de convivência, etc., papel que seria empurrado à escola, forçando inclusive uma mudança de sua função social, que passaria a ser mais compensatória em

relação às deficiências ocasionadas pela pobreza e pela sobre-exploração do trabalho (principalmente feminino). Esta visão de família neo-desestruturada encontra aprovação da maioria do grupo. Nem chegam a ouvir uma PCP que tenta defender que a escola deve adequar seus horários para receber as famílias, que comumente estão trabalhando no período em que são marcadas as reuniões de pais: como podiam reclamar da ausência da comunidade na escola se esta a chama quando ela não pode comparecer? Mas nesse momento já se falava animadamente que a escola deveria se adequar a novas funções sociais: deveria encaminhar para serviços gratuitos de saúde, de assistência social, de psicologia, etc. A escola deveria se adequar à precariedade em que se encontravam seus alunos, oferecer-lhes noções básicas de convivência, de valores e higiene, como se eles houvessem apenas recebido até então educação sub-humana. Os alunos seriam insolentes porque provinham de famílias impossibilitadas de educar. Restaria à escola oferecer civilidade e isso representaria, em parte, impor limites claros, punir. Para tanto, precisariam contar com o auxílio da comunidade: os pais dos alunos deveriam vigiar seus filhos, complementar em casa o programa de disciplinamento. Mas permanecer na escola à noite para receber pais já era demais: isso conflitaria com interesses da vida pessoal dos educadores.

Começam a falar da má formação que os alunos apresentam. A situação era reconhecidamente calamitosa: alunos de Ensino Médio foram inscrever-se no programa “Jovem Cidadão”, para arrumar emprego, mas nem sabiam preencher formulários! Contam casos de alunos que mal sabiam escrever o próprio nome, horrorizam-se, por um momento, com várias aberrações pedagógicas como se nada tivessem a ver com a escola oferecida a esses alunos, ou seja, com o trabalho deles próprios. Mas isso não dura muito: logo uma diretora refere-se a uma pesquisa que teria sido veiculada por um importante jornal de São Paulo e uma famosa revista nacional. A pesquisa, diz a diretora, escancara o quanto os alunos estão deixando as escolas despreparados para a vida em sociedade e, completa, a culpa é atribuída ao professor.

O assunto encaminha-se para a discussão da progressão continuada. Depois da era da produção em série da repetência, a pesquisa popularizava o que já se mostrava evidente: a era da educação placebo. O supervisor que havia aberto a reunião não se contém e começa a defender, do lado de fora do grupo, a progressão

continuada. Assevera que ela foi vítima de um “*mal entendido*” em toda rede pública estadual, que foi incorporada como “*promoção automática*”, em que os alunos são aprovados indiscriminadamente, não importa como. “*Tem que entender a filosofia da progressão!!*” (R 33, p 86, 08), exalta-se o supervisor.

Outra supervisora assegura que a progressão continuada é prescrita pela LDB, mas reconhece que não está dando certo. Diagnostica uma falta de “*estrutura na rede para a implantação*” dessa nova prática, que do modo como está sendo exercida não há lugar para a aprendizagem.

A rede não se estrutura prioritariamente para dar lugar à aprendizagem, estrutura-se minimamente para corrigir as falhas de escoamento de alunos que passam pelo sistema. Para isso retira das mãos do professor o que funcionava como gargalo. Abandonando o raciocínio iniciado pela supervisora, de que havia uma impossibilidade estrutural da rede de ensino, alguém no grupo restringe a questão e comenta que o professor tinha a nota vermelha como instrumento de coação; quando se tirou isso dele, ele passou a não saber mais o que fazer, perdeu-se: por não poder reprovar mais, afirma a pessoa, o professor passa a crer que não deve recuperar o aluno.

Estranha lógica essa. Negar-se-ia um professor a recuperar seu aluno? Essa negação seria uma reação ao fato do sistema educacional ter lhe tirado um fundamental instrumento de afirmação de autoridade? Por que não recuperaria o aluno? Por ser um professor insolente, teimoso? Por não ter preparo? Por resistir a posturas autoritárias? Por que a rede não lhe oferece condições concretas?

A classe docente não se desfaz facilmente desse instrumento de poder: uma supervisora reclama que até no projeto das classes de aceleração, que não deveria contar com qualquer tipo de atribuição de notas, estas não deixam de figurar frequentemente em relatórios e estatísticas compostos pelas escolas: “*A filosofia do projeto foi para o espaço!*” (R 33, p 86, 22). Os próprios pais, acrescenta Sônia, cobram a divulgação de notas pela escola, querem saber se seus filhos obtiveram alguma distinção. A mesma supervisora conclui que esse seria um traço cultural, de difícil transformação. Os alunos não seriam capazes de conceber a utilidade da aprendizagem em si; concebê-la-iam apenas como meio para se atingir boas notas e ‘passar de ano’.

O supervisor que havia chamado a atenção do grupo para o fato de que a progressão continuada teria uma filosofia e que esta não havia sido compreendida pelos professores, retoma a palavra para expor que “filosofia” seria essa. Tratava-se de uma nova forma de pensar a educação, que não conseguia impor-se por causa da formação arcaica que se transmite de docente para docente há gerações. O supervisor sintetiza assim essa inovadora forma de educação: “*não se reprova mais, mas o professor tem que recuperar o aluno!*” (R 33, p 86, 29).

Esse *tem que* soa autoritário. Há tempos a escola se vale de mecanismos coercitivos para prender a atenção do aluno à aula precarizada. Até alunos e pais compartilham dessa cultura educacional. Repentinamente os órgãos técnicos superiores privam a escola do uso de um mecanismo coercitivo fundamental. Os docentes apegam-se a ele, não querendo perdê-lo. A cúpula exige mais; que a escola passe a fazer o que tampouco conseguia utilizando-se da coerção: ensinar. A escola pouco ensina, alunos são aprovados sem saber, docentes são acusados de não entenderem a filosofia da proposta, de não terem formação adequada.

O tempo da discussão em subgrupos aproxima-se do fim. Os subgrupos devem sintetizar as questões discutidas para apresentarem ao grupo todo. O supervisor que defendia a filosofia da progressão quer sintetizar assim os problemas discutidos naquele subgrupo: o problema é a formação docente, tanto de natureza específica, no que se refere a novas propostas pedagógicas e ao novo papel social da escola, quanto de natureza geral, de competências didáticas. Começam a discutir se o problema seria de formação ou de atualização. Uma das poucas PCPs que ousa colocar sua opinião, diz angustiada que o professor não tem condições de se atualizar: ganha pouco, tem que correr de escola para escola, cumprir uma carga horária absurda, foi educado num regime em que não podia se expressar, não podia ser criativo, e agora era obrigado a ensinar isso a seus alunos.

Poucos ouvem o protesto angustiado da PCP. Várias pessoas falam ao mesmo tempo, começam a levantar para tomar café. Ninguém desenvolve a idéia de que a implantação de um novo projeto, com tamanha repercussão, deve ser possibilitada pela própria estrutura estatal.

Todos dispõem-se num grande círculo. Sônia é aclamada como porta-voz do nosso subgrupo. É a primeira a falar, resumindo a discussão que seu subgrupo acabara de empreender. Diz que tocaram em vários assuntos. Afirma que começaram

discutindo o problema da indisciplina, que tinha relação direta com a ausência da comunidade na escola (nunca com seu modo de funcionamento interno); relata que depois passaram a discutir a progressão continuada, que teria sido mal compreendida pelo professor.

O tema mobiliza discussões. Uma supervisora repete o que seria a filosofia da progressão continuada: “*O professor não retém mais o aluno, mas tem obrigação de recuperar*” (R 33, p 87, 26). Alguém afirma que a recuperação não é apenas de conteúdo, mas que é preciso recuperar o aluno como cidadão também. A respeito da “nova função social” que a escola estaria assumindo atualmente, Sônia defende a educação de valores e regras de convivência. Cidadania ganha assim ares de redenção dos alunos: significa que a escola teria a missão de salvar os alunos da barbárie em que presumivelmente se encontram e adequá-los à ‘nova’ ordem social. Alguém fala que se o grupo de professores entenderem isso, vão atualizar-se. O professor, defende Sônia, deve se esforçar.

Uma PCP diz que se o problema era de entendimento da proposta, por que não poderiam vir os docentes obterem esclarecimentos diretamente com os supervisores, que eram os que mais entendiam do assunto? Começava-se a questionar assim a *forma* como a inovação vinha sendo implantada.

Respondem-lhe que não se trata apenas de incompreensão. A partir de posição acrítica e tomando a proposta da progressão como inquestionável e factível, alguém afirma que muitos professores são teimosos, que não querem mudar.

Não obstante, um supervisor explica que a progressão continuada fora implantada há muito tempo no primeiro mundo e com sucesso. Por isso ela havia sido transferida para a realidade “tupiniquim” sem nenhuma adequação. E o Brasil é campeão em reprovação, o que coloca sérias dificuldades pois esta é uma cultura enraizada, termina o supervisor. A *essência* da proposta era abertamente questionada pela primeira vez naquela reunião, e por um supervisor.

Um PCP pede a palavra (...) Começa dando um exemplo: ‘se eu falo alguma coisa e todo mundo aqui entende menos a Sônia, pensamos que há um problema de entendimento da Sônia; mas se eu falo uma coisa e ninguém entende, o problema é meu, que não consigo me comunicar’. Fala da progressão continuada, que as pessoas ali estavam dizendo que era mal entendida pelos

professores, mas “é o sistema que não entendeu!” Sua fala causa desconforto nos dirigentes da reunião: parecem engolir a seco, mexem-se na cadeira, todos querem falar ao mesmo tempo, se defender. (R 33, p 88, 51)

A fala cai como uma bomba. O questionamento incisivo do modo como vinha sendo implantada a progressão continuada e de sua própria essência enquanto proposta educacional ocasionam grande burburinho. O PCP intensifica a voz para continuar com a palavra. Diz que a escola é “esquemática”, que os alunos vão às aulas porque são obrigados, que, desmotivados, não conseguem aprender. Os professores inevitavelmente têm que lidar com dificuldades provindas de aprendizagens que deveriam ter sido cumpridas há muito tempo. Quando se fala aos professores que estes devem “voltar a matéria”, recuperarem o aluno – e aí são criadas todas essas formas de recuperar o aluno, explica o PCP – os professores reclamam, dizem que são obrigados a cumprir o programa de ensino, que existe a cobrança dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Várias pessoas começam a falar simultaneamente. Alguém diz que a situação encontra-se de tal modo que as escolas escolhem, ao elaborar relatórios estatísticos para a Diretoria Regional, se assumem a verdade ou não: ou enviam os gráficos cheio de notas azuis (satisfatórias), desconsiderando se o aluno realmente aprendeu, ou, assumindo o quadro real, os enviam todos vermelhos. A situação precária da qualidade do ensino oferecido parece ser geral: ou se esconde através de maquiagens ou se escancara. Uma supervisora afirma categoricamente que as recuperações, o reforço, etc. “são facilitadores de aprendizagem, não de promoção”, tomando assim o ideal por real, as palavras pelas condições concretas, a maquiagem pela situação precária.

Um dos supervisores, buscando impor ordem à reunião, incita o outro subgrupo a expor sinteticamente o que haviam discutido. O PCP autor da fala bombástica é o porta voz desse outro subgrupo. Ele toma a palavra e relata que as discussões de seu subgrupo giraram em torno do que consideraram como problema central nas escolas: a “falta de *auto-estima*”, tanto de alunos quanto de professores. Estes últimos, completa o PCP, sentem-se muito pressionados e desvalorizados pelo sistema escolar.

Surge assim um tema muito comum em discussões docentes e que parece unânime: auto-estima debilitada. Aqui ele aparece diretamente ligado a um modo de funcionamento institucional que pressiona e desvaloriza, tiraniza e embrutece. Ao implantar projetos muitas vezes transplantados de outras realidades e sem a devida adequação, a instituição desconsidera a capacidade criativa e intelectual de seus agentes, impelindo-os a portarem-se como meros executores de comandos, como reprodutores do que, na prática, não adquire sentido. A opressão da capacidade de pensar deflagra sentimentos de menos valia, automatismo, conformismo, rebeldia inerte, reações de indignação, revolta.

A fala seguinte é de uma supervisora. Ela afirma que *“esse é o sistema de que dispomos, que há que se fazer alguma coisa a partir dele pois não há outro, infelizmente. Entretanto, afirma ela, todo sistema tem suas brechas. É através das brechas do sistema que, defende, todos devem construir uma educação melhor”* (R 33 p 88, 26). Um supervisor começa a falar da inutilidade de alguns conteúdos ensinados nas escolas. Diz que além de ensinarem coisas sem significado, ainda desconsideram o modo particular com que cada aluno resolve problemas: a escola impõe um modo único de pensar.

Esse sistema figura na voz da supervisora como algo gigantesco, que age autonomamente e prostra qualquer construção de individualidade criativa. Também os supervisores sentem-se prostrados. Acredita-se que a partir das vulnerabilidades dessa máquina padronizadora, de suas “brechas”, é possível transformar algo. A fala seguinte, entretanto, sugere que muito mais facilmente os agentes institucionais são levados a agirem como instrumentos inscientes dessa força padronizadora.

Querendo concluir a reunião, o supervisor que a inaugurou diz que os temas que pareciam sintetizar as discussões travadas ali eram a “nova postura do professor e a auto-estima”. Explica então que esses dois temas seriam levados para reunião na Diretoria Regional. Lá iriam juntar-se a outros temas discutidos em reuniões com outras escolas. Daí sairia um tema único, a ser tratado na próxima reunião com PCPs. Isso imediatamente causa reações: uma das diretoras declara não ver sentido em chegarem a temas comuns àquele grupo e depois verem-se obrigados a discutirem outro assunto. Supervisores argumentam que há vários grupos de discussão, com demandas diversas. A diretora rebate propondo que se associe um tema a cada grupo, o tema que lhe seja significativo. Vários supervisores tentam explicar que deste

modo teriam que preparar várias reuniões, abordando vários temas; teriam que estudar, se aprofundar no assunto. Começo logo a pensar que os supervisores não apresentam suficiente ‘auto-estima’ para tanto, que não se sentem preparados para discutir livremente, pensar coletivamente. Sônia imediatamente assevera que o tema da auto-estima naquele grupo não pode deixar de ser tratado. Dois livros sobre o PCP (Bruno, 2000 e Guimarães, 1998) começam a circular entre os presentes, para que tomem conhecimento. Ao chegar às mãos de uma supervisora, esta exclama: ‘olha, mas está tudo aqui!’ Continuam discutindo sobre o tema a ser aprofundado na próxima reunião. Reconhecendo o absurdo da padronização dos temas pela Diretoria Regional, alguns supervisores declaram que para alguns temas podem precisar de ajuda de outras pessoas, que tenham mais experiência. Todos concordam.

“O tempo esgota-se, algumas pessoas começam a se levantar. Uma supervisora tenta organizar grupos que se encarregariam de preparar determinados temas: ‘quem vai ajudar com a progressão continuada, com esse pessoal aqui!’ Não encontra adesão. As pessoas começam a deixar a reunião” (R 33, p 89, 09).

Se esse tipo de reunião geralmente serve para a transmissão descendente de informações, seu objetivo, nessa Diretoria de Ensino, não pode ser satisfatoriamente alcançado pelo fato de que os PCPs do noturno não podem participar. Apesar dos supervisores parecerem estar mais familiarizados com a tarefa de transmitir aos seus subordinados as inovações para que sejam cumpridas, a reunião acima resumida anunciava uma tentativa de democratizar a palavra e atender a diversidades. A frase retirada de um texto, entretanto, já nos indicava, logo no início, que não iriam suportar muita diversidade, que teriam mesmo é que seguir o mesmo rumo. Acostumados com promessas vãs de democracia e exercício constante de sujeição e culpabilização do subalterno, muitos preferiram manter-se acuados, protegidos pelo grande número de pessoas nos grupos. A indisciplina está sempre presente na lista de problemas: o culpado invariavelmente é o próprio ambiente de onde o aluno provém, depois (seguindo a ordem hierárquica de culpabilização) o professor, que não saberia impor limites. Mas o grande tema é a progressão continuada, incorporada como *promoção automática* pelos professores, que não entenderam a filosofia da proposta... Mas “é o sistema que não entendeu”. Impondo abstrações, comprimindo

individualidades e não oferecendo condições concretas para sua efetivação, o sistema propala inovações educacionais.

Quando pergunto a José como essas inovações chegam ao cotidiano escolar, ele responde:

Chegam de uma forma simples: elas chegam para serem cumpridas... ((risos)) não para serem discutidas, não para serem avaliadas... é para serem cumpridas... ((ri)) Entendeu? E isso revolta a maioria dos professores... (José)

ASSIMILAÇÕES “NA CACETADA”, MAQUIAGENS E PEQUENAS FLORES NO ASFALTO

Dizer que as orientações superiores de implantação de mudanças chegam à escola como ordens a serem cumpridas não caracteriza suficientemente o problema. Em realidade pode até mascarar-lo. Uma ordem, se quer se fazer cumprir, deve ser clara, nunca ambígua nem dar margem a diferentes interpretações. Antes de tudo, deve ser instantânea, evitando assim julgamentos, críticas ou hesitações ocasionadas por possíveis reflexões. Esta última característica, efetivamente, parece não deixar de comparecer no modo como as orientações são veiculadas:

elas chegam através de um telefonema para a vice, para a diretora ou para ele [José] mesmo. Mas é sempre “prá ontem”. José não sabe direito porque isso acontece, se é falta de organização ou se já vem assim “lá de cima” para a Diretoria de Ensino. (R 04, p 15, 16).

Entretanto, se as orientações superiores chegam à escola de modo a debilitar o pensamento, de forma alguma elas assumem forma clara e livre de ambigüidades. Pelo contrário, às vezes chegam quase amorfas, como ocorreu com a flexibilização na escola do Jardim Topázio (tentativa de implantar no Ensino Médio um sistema de encadeamento de disciplinas e créditos semelhante ao Ensino Superior):

Flexibilização tem dois blocos né? Então a cada seis meses se muda de bloco os alunos né? Então... e eu fui assimilando... na cacetada, vamos dizer, não é? É... aquele embrolho onde você tem que trabalhar ((ri)) não dá direito, não dá pra você refletir, tem que ser feito aquelas coisas e não dá para você refletir em muitas coisas... (José)

Os dois blocos de que fala José referem-se aos dois semestres em que se divide o ano letivo e as disciplinas a serem cursadas. Este é apenas um dos aspectos de um sistema – ‘embrolho’ – que, antes mesmo de ser entendido, foi implantado. A ‘cacetada’ dá-se entre a tentativa de se implantar algo que não se entende (como é possível?) e a grande confusão que isso ocasiona. Buscando entender algo, José procurou a Diretoria Regional:

quando a gente consultou a supervisão também eles não estavam claros a respeito disso daí... é uma pena porque... isso faz com que o trabalho fique meio... devagar né? é... eu achei... que o nosso trabalho de recuperação não foi muito bem feito (José).

As inovações parecem ser transmitidas ao longo do sistema educacional sem que sejam acompanhadas, muitas vezes, de um corpo de conhecimento ou de condições de implantação na prática. Circulam apenas como nomes retirados de outros contextos e chegam à escola acompanhados de um impositivo *cumpra-se*, não importa como e nem importa de que condições concretas se dispõe. Evidentemente, o trabalho resulta mal-feito, inconsistente (na própria avaliação dos educadores que o cumprem).

Ao introduzir na escola o projeto das salas ambiente, Dirce dá a entender que já sabia que era algo ao mesmo tempo importante e inviável. Falando de como a escola permanecia arcaica em sua essência, Dirce

cita o projeto das salas ambiente, por meio do qual estariam tentando deixar as aulas mais interessantes. Mas, denuncia, não há material. Deve haver investimento!, protesta. Comento que ela havia estimulado os professores a pensarem sobre suas salas ambiente; como fazer isso sem material e recursos?, questiono. Ela responde que pediu idéias aos professores; pediu

por algo que pudesse ser feito para “decorarem” – frisou que este é o termo, como se falasse apenas de aparências – as salas. [Em seu discurso transparece certa incredulidade e paradoxo. Decorar? Em suas palavras isso aparece como se fosse uma maquiagem e ela tem consciência disso. Com que recursos financeiros? Não há investimentos, mas mesmo assim ela pede aos professores que sejam gênios, que venham com idéias mirabolantes que não necessitem de verbas para se realizarem.]
(R 18, p 48, 16)

A PCP repassa a pressão vinda de cima: que se trabalhe ‘bem’ na precariedade. Como isso não é possível, que se lance mão de recursos cosméticos: maquiar, decorar... Assim, podemos ver a escola decorada com cartazes de incentivo à participação do aluno na escolha das disciplinas que a escola deve oferecer, de gestão coletiva do cotidiano escolar por docentes, funcionários e comunidade, de programação de uma televisão destinada exclusivamente à educação:

Elisa [a diretora] entra com folhetos. Dirce vê o primeiro: é sobre a TV escola. Elisa diz que é importante afixar o cartaz da programação na sala dos professores. Dirce lembra que a escola não tem vídeo para gravar e, além do disso, está sem antena parabólica, que um vendaval levou... Elisa então conclui que não adianta afixar. Mas imediatamente resolvem afixar pois algum professor pode se interessar por alguma coisa e ver ou gravar na escola da prefeitura (R 25, p 68, 14)

Sem estrutura concreta para assimilação dessas ‘inovações’, os profissionais da escola convivem constantemente espremidos entre ordens mal formuladas, estrutura autoritária de gestão escolar, projetos pedagógicos quiméricos, caos, reformismo, maquiagens e participação em mecanismos concretos de perpetuação das condições de opressão. Não raro, ao voltarem das férias, os docentes têm que enfrentar desagradáveis surpresas:

[Professora Josiane, de língua portuguesa]: Nós chegamos aqui para... pegar umas aulas e sala-ambiente, flexibilização... nós ficamos doidos né? Não sabíamos nada, não tinha nenhum papel, nós não lemos nada... simplesmente chegou o

coordenador, que foi convocado de última hora pela diretora para ir na reunião da Diretoria, chega lá flexibilização... Nós também não sabíamos o que era flexibilização... nós tínhamos que explicar para o aluno o que era flexibilização...

[Pesquisador]: E o que você acha disso... como é que você, como professora de português, se sente?

[Josiane]: Muito triste... porque eu sei que eu estou contribuindo para colocar um monte de analfabetos na rua.

Nem os mecanismos de avaliação institucional, supostamente externos, fogem desse modo perverso de funcionamento: a deturpação de um instrumento de medida pode facilmente ser operada pelo torto sistema em que ele se envolve:

[Dirce]: Aí tinha a prova do SARESP, aí a escola fica toda movimentada para você estar preparando... para fazer essa prova do SARESP, aí fica todo mundo doidinho, né?

[Pesquisador]: uhum...

[Dirce]: Porque tem que sair, vamos pruma reunião, claro... deram uma reunião... para preparar a gente. Só que é um monte de coisa prá fazer e eles tentam passar tudo isso para você... em quatro horas à noite...

[Pesquisador]: – uhum...

[Dirce]: Prá quem nunca fez... você fica lá... que nem doido, né? Pega anotando tudo o que você pega no ar... vai anotar... aí está tudo aqui na apostila... só que já está na hora de fazer, você não tempo de sentar e ler aquilo... para se organizar, como é que nós vamos fazer?... então vai fazendo... você vai fazendo... tudo correndo... por isso que dá muita coisa errada...

Como que seguindo um ritmo alucinante de produção fabril, as forças que movem o cotidiano escolar exigem urgência. Seus sujeitos, quando falam dos processos envolvidos nesse cotidiano, incorporam ao ritmo do discurso a ocupação estafante que a labuta precária impõe. Sendo engrenagem dessa máquina que pulsa como se gozasse de relativa autonomia, o PCP é forçado a juntar-se ao fluxo de acontecimentos. Esse ritmo frenético, que se desdobra em múltiplos efeitos, produz em muito, e incansavelmente, o que se propõe a abolir: ignorância. Imersos no

interjogo fugidio de ações e coações, os educadores, sobre-explorados, apegam-se a formas de afirmação de espaço profissional mínimo e de garantia da subsistência, tanto material quanto de economia egóica. Ainda que o funcionamento institucional em muito os sujeite e os embote a reflexão, não podem deixar de perceber o que não cessam de ajudar a produzir: uma educação tacanha. Podemos imaginar o que significa a uma professora de língua portuguesa chegar à constatação de que ajuda a produzir analfabetos: o mal-estar de estar participando de algo parecido com um crime, justamente aquele que se instruiu e se esforçou para extinguir; a alienação de um trabalho que a instituição arranca do educador empregando-o viciosamente na perpetuação de seus tortos fins.

Mas nunca devemos perder de vista que qualquer imagem totalizante da instituição é perigosa. Não é difícil perceber a baixa qualidade dos serviços oferecidos pela nossa escola, mas quando centramos a análise apenas nesse âmbito e afirmamos “a escola forma mal seus alunos” – ou os (de) forma ‘cidadãos’ condescendentes – corremos o risco de perdê-la em sua complexidade e contradição. Levando em conta esse nível geral de resultante das forças, no qual reconhecemos a perpetuação de uma educação de baixa qualidade às classes populares, é necessário que mergulhemos na heterogeneidade que o cotidiano escolar representa; é preciso que consideremos o turbulento interjogo das forças que o compõem para que percebamos o quanto essa maquinaria, no meandro de suas engrenagens, sabota a si própria. Não é despropositado que, diante dos processos aparentemente caóticos que lhe escapam e lhe estorvam, a Secretaria promova um curso de *gerenciamento* para seus PCPs. Credo que a questão é de organização, a Secretaria afasta por alguns dias os PCPs da influência contagiante do caos escolar e envia-os a uma cidade do interior paulista para receberem orientações de especialistas em gestão empresarial. O objetivo do curso é desenvolver a capacidade de liderança, mas

[Dirce]: (...) aí quando você chega na escola a realidade é outra... você tem que arregaçar a manga e...

[Pesquisador]: e ir fazendo...

[Dirce]: Aí todo mundo fala: não, vocês vão aplicar isso... Vamos... [em tom irônico] vamos aplicar...

[Pesquisador]: Não dá para aplicar? Você acha que não tem nada do curso que seja aplicável lá?

[Pesquisador]: Não para a minha função (...) porque na verdade o povo que dá o curso... eles deram o curso.. eles trabalham com empresas... né? de como você ser um líder...

[Pesquisador]: Sei...

[Dirce]: Né? Como liderar... éh... sem ofender, sem magoar ninguém, assim... mais... aquele papel do líder democrático que... sabe dividir, sabe conversar... Tenta-se colocar alguma coisa da coordenação, mas o povo que estava passando o curso não entendia nada de escola, entendia de liderança...

Muitas das cenas destacadas ao longo de texto acima permitem-nos apontar que, no âmbito geral, os mais graves problemas que o sistema escolar enfrenta são tratados de modo tangencial, por meio de medidas que deslocam do cerne da questão o cumprimento da própria função pedagógica pela instituição escolar e seu modo de funcionamento interno. Se os alunos são indisciplinados, é porque não teriam recebido educação familiar adequada e a escola deve então oferecer limites claros; vigiar e punir. A escola diz querer formar cidadãos e alunos participativos, mas simultaneamente utiliza-se de meios coercivos, esforçando-se por submeter corpos e almas. A indisciplina raramente é percebida como reação à uma pedagogia da submissão. Novas práticas educacionais não são implantadas na prática porque os docentes não as teriam entendido, apresentariam déficit de compreensão pois não são bem formados e, pior, não se atualizariam. É deixado de lado o fato de que esses docentes foram formados por esse mesmo sistema educacional que se perpetua, que a instituição deveria, antes de tudo, educar educadores, continuamente e de modo intrinsecamente ligado ao cotidiano de trabalho. Não se consegue realizar nada como se planeja pois as relações escolares são desorganizadas. É preciso então que alguém tome a frente, que imponha ordem à escola e disfarçadamente leve os docentes a realizarem suas tarefas adequadamente; é preciso de líderes. Não se questiona a (des)organização frenética e embrutecedora do cotidiano escolar, a precariedade de condições materiais, a desconsideração do potencial criativo e intelectual dos educadores, o autoritarismo disfarçado, a gestão escolar sendo guiada por forças administrativo-burocráticas e não pela e a serviço da educação e do desenvolvimento das potencialidades humanas. Desconsiderando o próprio contexto escolar em sua complexidade concreta, o curso de formação de líderes, de gerenciamento

empresarial, parece ser mais um forte candidato ao rol dos cursos inúteis, como nos aponta Dirce. Reconhecendo a insubordinação do cotidiano escolar a seus ditames e por meio de uma visão organizacional, a Secretaria tenta em vão corrigir uma falha. A escola não é uma empresa ou uma fábrica e nem deve funcionar como tal, apesar de ter muito de proletarização do trabalho educativo. Qualquer ação que se dê a partir de um entendimento global da escola, que lhe imponha categorização homogeneizadora e não a considere em suas singulares peculiaridades, qualquer ação que não abarque o movimento interno de suas múltiplas contradições está fadada ao fracasso.

Se estamos considerando a natureza multiforme da escola, também devemos esperar encontrar em seu interior boas iniciativas, de contribuição para a construção de uma educação transformadora, umas bem-sucedidas, outras menos. José fala, por exemplo, de importantes reuniões pedagógicas de que participara na chamada Oficina Pedagógica, reuniões essas coordenadas por supervisores e professores designados e que servem “*para ampliar o conhecimento pedagógico e as práticas pedagógicas*” (José), por meio de propostas práticas de trabalho e exeqüíveis na realidade concreta das escolas.

Há também algum espaço para ações espontâneas, sem o incitamento de órgãos superiores. Assim, José tentou organizar junto aos alunos do Jardim Topázio a constituição do Grêmio Estudantil. Infelizmente não conseguiu realizar seu intento e isso se deu por várias razões. Tendo em vista que José contava com experiência anterior de organização política, como destacado militante da APEOESP na região, esperava-se que a organização do Grêmio fosse pautada por uma clareza a respeito de seus objetivos e dos passos a serem seguidos. José pretendia construir junto com os alunos o conceito de Grêmio, mas faltou-lhe um plano mínimo, que ao mesmo tempo oferecesse espaço à participação dos alunos e conduzisse o trabalho para o fim determinado. José coordenava as reuniões intuitivamente e, como pude observar certa vez, chegava a reproduzir despercebidamente o poder burocrático da instituição que o envolvia:

José passa para outra pauta, que diz respeito a um projeto elaborado por uma aluna que acabava de entrar na sala, a Priscila. Ele diz: “sobre o projeto da Priscila, vai ter que refazer para enviar para a Diretoria de Ensino”. Diante do

silêncio dos alunos, José repete a frase, não explicando porque deveria a aluna refazer o projeto. A aluna fica incomodada, diz que ainda tem que passar pela Diretoria, aí volta, aí tem que mandar de novo, etc: que demora! Inicia-se uma discussão; fala-se do projeto como se fosse para mudar a segurança da escola. A certa altura da discussão, uma aluna pergunta: “posso saber exatamente que projeto é esse?”. (R3, p 09, 33)

José reprime a iniciativa da aluna sem ser construtivo e nem explicar o porquê. A aluna, que teve apenas a idéia de arrecadar fundos para a formação do Grêmio por meio da realização de uma festa, revolta-se. A discussão gira em torno das dificuldades de segurança que uma festa na escola ocasionaria, mas José é inábil: não consegue envolver todos os alunos na discussão, compartilhar o problema, estimular a construção conjunta de uma solução. Prevê apenas dificuldades de aprovação da idéia junto à Diretoria Regional e a rejeita. Houve outras dificuldades que impediram a formação do Grêmio: freqüentemente José tinha que desmarcar reuniões porque tinha que realizar outras tarefas, burocráticas em sua maioria; o local de reunião, a biblioteca, às vezes estava interdito; falta de participação de outros profissionais; afastamento precoce de José.

Dirce também foi autora de ação espontânea tentando desenvolver um trabalho de “sensibilização” com os alunos: tencionava, em trabalho integrado com os docentes, fazer com que os alunos entrassem em contato com dificuldades extremas de vida para que pudessem perceber “o quanto eles são acomodados” (Dirce). Deste modo, através da discussão de textos e realização de visitas a instituições de caridade (“uma casa de crianças com câncer”, por exemplo), Dirce desejava promover a arrecadação de alimentos para necessitados e estimular a solidariedade, responsabilidade e valorização da própria vida, por parte dos alunos, e conseqüentemente valorização dos estudos. No fundo, Dirce desejava combater a indisciplina e apatia discentes por meio de um caminho tortuoso, como se quisesse dizer aos alunos: “olhem para esses moribundos e percebam o quanto vocês são privilegiados! Sintam-se culpados por desperdiçarem a vida em bagunças enquanto há pessoas que nem podem viver normalmente. Valorizem o privilégio que possuem; estudem, trabalhem, obedeçam aos professores...”. As reuniões de planejamento

desse projeto de “sensibilização” foram interrompidas pela ocupação que o SARESP impôs.

No chão da escola, a constatação da situação calamitosa é inexorável. Porém, a maioria dos educadores não consegue superar essa constatação por meio da construção de um novo fazer. Há, aqui e ali, tentativas quase sempre isoladas de transformação, mas que pouco parecem escapar da influência avassaladora do contexto em que forçosamente se inserem, acabando por reproduzir assim suas contradições e tornando-se ambíguas, inócuas e rapidamente perecíveis.

HTPC

Até o final de 1995, a rede pública estadual de ensino não havia instituído, de forma a abranger todas as suas escolas, reuniões pedagógicas regulares e incorporadas à jornada de trabalho docente. Quando precisava transmitir prescrições provenientes dos órgãos superiores ou tratar de assuntos candentes, a direção o fazia de forma assessoria: aproveitava horários em que os docentes encontravam-se na sala dos professores (pouco antes da entrada em sala ou durante os intervalos, invariavelmente atrasando o início das aulas subsequentes) ou, quando do acúmulo de assuntos a serem tratados ou de sua capacidade de gerar controvérsias, convocava os docentes para reuniões extraordinárias. Essas reuniões eram motivo de disputa trabalhista. O Estado não as remunerava, portanto elas chegavam a competir com as próprias aulas. Pressionada pela urgência de realizar reuniões, a direção freqüentemente convocava o corpo docente a comparecer na escola em finais de semana. Essa convocação fazia-se acompanhar, implicitamente, de uma ameaça: o não comparecimento significava a atribuição de um rótulo – “professor que não colabora” – que lhe dificultava a continuidade de trabalho naquela escola no ano seguinte (a direção tinha influência decisiva sobre o processo de atribuição de aulas). Os docentes, sobretudo por meio de seu sindicato, reagiram. As reuniões de final de semana passariam a ser realizadas somente como compensação de dias em que não houve aulas (emendas de feriados, etc.). A insuficiência dessas ocasiões fez com que

começassem a realizar reuniões no período de aulas, por meio da dispensa de alunos. As então delegacias de ensino pressionaram: os alunos não podem ficar sem aulas; os momentos em que a escola não era freqüentada por alunos não eram considerados como trabalho cumprido e a escola era obrigada a repor essas aulas. As reuniões, muito mais normativas do que pedagógicas, ficavam assim espremidas entre a necessidade da administração escolar em realizá-las e o seu não reconhecimento como trabalho efetivo, a ser remunerado.

O impasse assim permaneceu até a publicação da Resolução SE 273/95, que instituiu as HTPCs no quadro de atribuição de aulas e classes do pessoal docente. Antiga reivindicação docente, a incorporação, na rede estadual, de reuniões pedagógicas à jornada de trabalho havia sido efetivada até então apenas em escolas que participavam de projetos pilotos, tais como o Projeto Noturno, Escola Padrão, etc.

Quase cinco meses depois da Resolução 273/95, a Portaria de 08/05/1996¹⁷, da CENP, regulamentava as atividades das duas horas semanais de trabalho coletivo em toda rede estadual paulista. Considerando a importância de se articular os diversos segmentos da escola, de se fortalecer a unidade escolar como âmbito em que se dá o constante aperfeiçoamento docente e de permitir a construção de um espaço de contínua avaliação e “(re)planejamento” das atividades pedagógicas, a Portaria estabelecia claramente quais seriam os objetivos das horas de trabalho coletivo, bem como delineava seu formato. Essas reuniões deveriam ser realizadas na própria escola, preferencialmente em duas horas consecutivas, sob coordenação da direção da escola ou do *professor coordenador*. Eventualmente podiam ser realizadas na chamada Oficina Pedagógica, espaço diretamente ligado à Diretoria de Ensino e destinado à divulgação e estímulo de novas abordagens e práticas. Poderiam agrupar tanto docentes de uma mesma série, ciclo, área, período ou disciplina quanto ser mais abrangente e agrupar docentes de toda a escola ou região. Nessas reuniões deveriam ser identificados os problemas educacionais a serem enfrentados. A partir dessa identificação, o grupo arrolaria os recursos materiais e humanos de que dispunha para encaminhar a solução dos problemas, levantaria propostas práticas de solução, planejaria sua implementação, avaliaria seus resultados, replanejaria, reavaliaria, etc.

¹⁷ Publicada no Diário Oficial de Estado, seção I, pg. 06, no dia 09/05/1996.

Esperava-se assim incentivar a reflexão sobre a prática docente por seus próprios sujeitos, “favorecer o intercâmbio de experiências”, “promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores”, “identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência”, “construir e implementar o projeto pedagógico da escola”.

Em nossas observações de campo, tivemos oportunidade de presenciar 12 horários marcados para ocorrerem HTPCs. Dessas 12 ocasiões, uma foi utilizada para a formalização da escolha de Dirce como PCP (reunião já descrita acima), seis foram utilizadas para outros fins e apenas cinco podem ser consideradas como reuniões de HTPC. Apesar da grande importância que a Portaria eloquentemente atribui a essa atividade, percebemos logo de início, nessa sumária apresentação numérica, o quanto ela pode ser, na prática, anulada.

Vejamos então que razões podem fazer com que uma reunião de HTPC deixe de ocorrer. A mais comum delas certamente é o preenchimento de papéis, tanto por docentes quanto pelo PCP. Entre os papéis a serem preenchidos, a tarjeta ocupa lugar de destaque:

Fui para observar a HTPC, em especial curioso para saber que encaminhamento havia sido dado à proposta de se mudar a flexibilização para as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Mas logo fiquei sabendo que não iria ter reunião, ou melhor, que os professores iriam pedir a José para terminar as tarjetas ao invés de terem reunião. Quando José chega, os professores pedem e ele, como já esperado, não titubeia: concede o tempo da reunião para o preenchimento das tarjetas. Os professores requisitam tarjetas a José e ele vai buscar na secretaria. Demora. (...) O professor de matemática diz com revolta que é idiotice ter que entregar tarjeta naquele dia: “O que vão fazer com elas? O Conselho é só na terça...” (R 08, p 24, 03)

Estávamos numa sexta-feira. As tarjetas, contendo as notas e ausências de todos os alunos durante o bimestre, deviam estar prontas antes da reunião de Conselho de Classe, a ser realizada na terça subsequente. Para evitar atrasos na entrega das tarjetas, a direção havia estipulado como prazo máximo de entrega

aquela sexta-feira. Apesar dos protestos, os professores rapidamente acatam a ordem, desde que – e somente se – a escola, na figura de seu PCP, os dispensasse da reunião de HTPC. A urgência da tarefa e o acúmulo de trabalho que os docentes têm que enfrentar são tão reconhecidos que José não hesita. Parece fazer parte do próprio protocolo a dispensa da HTPC para o preenchimento de tarjetas. Assemelha-se a um trato, em que ambas as partes cedem: os professores esforçando-se por preencher os papéis a tempo, a escola dispensando-os da reunião. Evidentemente, o preenchimento de registros tem a primazia sobre reuniões e isso pode acontecer mesmo que essas reuniões representem genuínos espaços coletivos de gestão do trabalho pedagógico. A cena acima assume especial importância se considerarmos que, na reunião imediatamente anterior, o grupo havia espontaneamente avaliado como vinha sendo realizada a flexibilização na escola e tomado importantes decisões, a serem encaminhadas na reunião seguinte. Ou seja, um movimento que prometia ser transformador acabava assim de ser abafado por papéis, e pior, por meio das mesmas mãos que o haviam deflagrado. Até onde pude saber, a flexibilização continuou exatamente como estava, apesar das contundentes críticas docentes: o movimento transformador parece ter sido definitivamente soterrado pela avalanche de afazeres em que todos ali se vêem imersos. Diante de condições precárias, os sujeitos são comumente levados a resguardar condições mínimas e imediatas de subsistência, podendo deixar de exercer assim uma atividade mais elevada, de efeitos mais abrangentes, profundos e libertadores.

A elaboração de registros e documentos extravasa seus próprios executores. As listas com os nomes de todos os alunos do período, divididos por classes, somente foram entregues aos professores ao final de abril, às vésperas do Conselho de Classe do primeiro bimestre. Dirce aproveita um horário de HTPC para entregar as listas aos professores. A cada professor que entrega, Dirce pede que assine um protocolo atestando que o professor recebera as devidas listas. Como é elo intermediário na circulação de documentos e informações, Dirce busca assim se preservar de possíveis acusações. Imagina que quando algum professor, pressionado por não ter realizado algo, tentar justificar-se dizendo que não fora informado por seu PCP ou “não foi passado nada”, Dirce possa, com triunfo, opor a assinatura docente. Depois de assinar o protocolo de entrega das listas, os professores começam a organizar seus Diários de Classe – preencher nomes, notas, ausências, etc. – para a realização do

Conselho próximo. É tão evidente a todos ali que devem realizar tal tarefa em horário de HTPC, que ninguém sequer comenta o fato. Dirce não diz que vai liberar aquela HTPC para preenchimento de Diários; apenas entrega listas, cobra assinaturas, vai buscar mais listas para professores que acabaram de chegar, traz a lista de presença docente àquela “reunião”. Permaneço entre os professores e a vejo passar várias vezes pela porta da sala, de lá para cá, de cá para lá, às vezes entra na sala, entrega um conjunto de listas, fala algo sobre a data do Conselho, sai. Quando suas aparições na sala dos professores escasseia, vou à sua procura, em sua sala, onde a encontro trabalhando pelas carteirinhas:

...conferindo listas, checando nomes, etc. Sento-me e ela logo passa-me uma lista para que eu possa ajudá-la. Tenho que fazer uma marca nos nomes que ela vai falando: são os nomes dos alunos para quem ela já entregou a carteirinha. Ela os vai lendo de outra lista, escrita pelos próprios alunos. Comenta que alguns alunos escrevem o sobrenome com letra minúscula, que alguns erram o próprio nome. Diz: “Colegial, hein! Ó o nível...” (R 28, p 74, 20)

As tarefas burocráticas extravasam das mãos do PCP para as mãos do pesquisador; transbordam de outros lugares e momentos para facilmente invadirem reuniões que deveriam ser pedagógicas. O ritmo dessas tarefas é visivelmente intenso nos fins de bimestre. Porém, quando elas apresentam-se menos irruptivas, desvendam-se outras fragilidades do espaço destinado à HTPC, que fazem com que este espaço facilmente se desvirtue.

Assim que cheguei fui direto à sala dos professores, onde encontrei apenas Lúcio, o professor de física. Perguntei se não iria ter HTPC. Ele disse que não sabia, mas que estava ali cumprindo o horário da reunião. Corrigia trabalhos e exercícios. (R 19, p 51, 06)

Antes de serem instituídas, reuniões pedagógicas eram reivindicadas pelos educadores; depois de instituídas, elas correm o risco de terem seus horários apenas cumpridos. De acordo com sua carga horária semanal de trabalho, cada docente tem direito a ser remunerado por um número determinado de HTPCs, desde que as frequente. Mas se o docente está disponível para a HTPC e, por uma razão ou outra,

esta não ocorre, o professor apenas cumpre o horário: permanece na escola a recebe pelas horas cumpridas. Isso guarda alguma semelhança com o que ocorre com os alunos: vão à escola, permanecem presos em seu interior, cumprem seu horário e este é o critério fundamental para que possam ‘progredir continuamente’. No caso da situação de não-reunião descrita acima, Dirce estava atrasada por causa de seu trabalho na rede municipal de ensino. Enquanto Dirce não chegava, outros professores entraram na sala e passaram a cumprir horário. Uma das professoras preenchia um impresso que especificava alunos a serem encaminhados para o reforço escolar. Preencheu errado, como pôde lhe indicar a PCP do diurno que por ali passou. “*A professora tem que refazer o impresso, mas não dá sinais de que acha isso incômodo. Pelo contrário, diz que já fez valer sua HTPC*” (R 19, p 51, 42). Às vezes parece ser preciso preencher a enganação de reunião com algum esforço que escape à mera formalidade de estar cumprindo horário, que faça, talvez, com que se diminua a sensação de desperdício de um momento que poderia ser valioso ou que expie a culpa por estar ocupando-o para outros fins. Longe de ser considerado na prática valioso, o espaço destinado à HTPC estava sendo tratado pela escola com indiferença: ninguém sabia porque Dirce não estava, ninguém havia sido avisado se ela iria atrasar ou faltar, ninguém havia sido incumbido de coordenar ou preservar aquele espaço de reflexão e planejamento. Quando chegou, meia hora atrasada, Dirce afirmou ter avisado a escola que iria atrasar-se, mas não chegou a surpreender-se com o fato de que a informação não houvesse chegado aos professores. Decidiram mudar aquele horário de HTPC para outro dia, em que Dirce poderia chegar a tempo. Depois de definirem o novo horário, Dirce foi para sua sala continuar a organização das carteirinhas, deixando os professores, que permaneceram conversando e cumprindo horário.

A primeira HTPC sob o novo horário também não ocorreu. Quando cheguei à sala dos professores perguntei a uma professora:

Iria ter HTPC? Ela fala que provavelmente não, pois ouviu alguém falar para a diretora que Dirce havia ido ao hospital levar não sei quem e que só viria depois, para o horário da aula. Mas não podia afirmar isso com certeza, apenas ouviu meio de passagem... [Ninguém avisou, ninguém sabia] (R 20, p 54, 36)

A HTPC também pode simplesmente ser deixada de lado, quase despercebidamente, como resultado de simultâneos fatores e ofuscada por preocupação maior. Foi o que ocorreu na situação abaixo:

Cheguei para assistir a HTPC. Já imaginava que havia grandes chances de não haver reunião (fim de ano, semana de recuperação, etc.). Chovia intensamente.

(...)

Vamos para a sala de José, onde ele indica um canto para eu colocar meu guarda-chuva e passa a buscar uma pasta que seria necessária, segundo ele, para se realizar a HTPC. Não a encontra. Vai procurar no andar de cima. Eu permaneço no andar de baixo e vou para a sala dos professores. A chuva continua e o comentário quando chego é a enchente: os professores contam onde haviam estacionado seus carros [de forma a não serem atingidos por uma iminente enchente], que o córrego já havia transbordado em tal lugar, etc.

(...)

Outro professor chega falando da enchente, mas informa que o córrego por onde passara ainda não dava sinais de transbordamento.

(...)

Uma professora conta-me que todo ano é a mesma coisa. Houve até um ano em que a Globo veio filmá-los, diz.

(...)

O tempo passa e percebo que não haveria mais tempo para fazer qualquer reunião, pois logo teriam que entrar em aula. José aparece à porta e avisa que, como havia poucos alunos, iria atrasar o sinal em alguns minutos. Saí para acompanhar, com José, a entrada dos alunos. (R 10, p 29, 03)

Utilizada para preenchimento de papéis, atropelada por eventos circundantes e às vezes objeto de indiferença, a realização de uma HTPC significativa, ou seja, de gestão do trabalho eminentemente pedagógico, é uma das mais árduas tarefas que o PCP deve cumprir. Não deve ter sido por acaso que Dirce, em certa ocasião,

simplesmente *esqueceu* de vir à HTPC. Contraditoriamente, esse espaço é tanto alvo de indiferença e desvirtuamento quanto representa ocasião de união do grupo docente, possibilidade de coesão de forças e de construção de novas práticas. Essa imensa responsabilidade é atribuída à presença aglutinadora do PCP. Mais do que isso: é este profissional quem deve zelar pela existência concreta da HTPC, coordená-la, atentar para seus movimentos e assumir as devidas condutas para que o grupo reunido não desvie de seus objetivos. No fundo, é outorgado à figura do PCP o poder de transformar aquele momento em algo mágico, como se o grupo todo não fosse o grande responsável pela sua própria formação enquanto instrumento de reflexão e mudança. Dirce atrasa-se e o grupo não se forma: os professores aproveitam o tempo para adiantar a correção de provas e trabalhos dos alunos, conversam sobre assuntos corriqueiros, trocam, expressamente, receitas culinárias. A professora que troca receitas busca em vão censurar minhas observações: ordena em tom de brincadeira que eu não anote aquilo em meu inseparável caderno de campo. Sente vergonha por estar trocando receitas naquele momento. Quando Dirce chega esbaforida e assume que esquecera a HTPC, a mesma professora continua brincando: diz que eu anote isso no meu caderno; a responsabilidade era da PCP. Diante da inércia que encontra, Dirce, desanimada, pede aos professores que utilizem o tempo restante para preencherem os Diários de Classe, para que possam estar prontos por ocasião do Conselho de Classe, a ser realizado na semana seguinte.

Inércia – tanto no que se refere ao imobilismo quanto à ocupação com processos automáticos, autômatos, em ritmo contínuo e extenuante –, atribuição da gestão grupal a outrem, responsabilização do PCP, desânimo deste profissional diante da tarefa hercúlea: vejamos se a análise do que podemos considerar como HTPCs lança alguma luz sobre esses intrigantes processos. De início, cumpre advertir que não é possível estabelecermos limites muito claros entre HTPCs significativas, de um lado, e indiferentes ou desvirtuadas do outro. No geral, poderíamos imaginar um *continuum* em cujos extremos estivessem a HTPC mais transformadora que observei e, no outro extremo, a mais reprodutora, indiferente, desordenada, burocrática ou absurda. O fato é que, a rigor, mal podemos caracterizar *uma* HTPC: qualquer uma delas pode comportar múltiplos momentos, elas são predominantemente heterogêneas. Ainda escapando a qualquer caracterização

unificadora, começamos pelas HTPCs mais homogêneas. São duas: a do “paradigma” e a da discussão sobre flexibilização, ambas sob coordenação de José.

“Paradigma” foi como José denominou uma espécie de charada gráfica que apresentou aos professores para que estes a solucionassem. Naquele fim de tarde, José chegou atrasado por causa de uma reunião com supervisores de que acabara de participar. Era o primeiro dia em que eu ia à escola especificamente para observar uma reunião de HTPC. Isso certamente influenciou José: chegou justificando seu atraso e dizendo, a princípio, que não haveria tempo suficiente para a realização da HTPC. Mas logo em seguida lamentou que eu estivesse lá justamente para observar aquela reunião; eu respondi que não se preocupasse, que aquela situação fazia parte de seu trabalho e já era alvo da minha observação; ele resolveu prontamente dar o “paradigma” para os docentes. Temos aqui um episódio claro de intervenção do pesquisador no seu campo de observação. Muito provavelmente, se eu não estivesse ali (e nem houvesse falado demais) José deixaria os professores em sua sala simplesmente cumprindo o horário da HTPC. Minha presença incitou o episódio: José incomodou-se com o fato de eu observar – e presumivelmente registrar, denunciar – uma não ocorrência de reunião, muniu-se do tal “paradigma” e dirigiu-se à sala dos professores, onde todos estavam.

Depois de apresentar-me aos professores, José explica a tarefa: que descobrissem um modo de dispor os desenhos que ele estava entregando a cada um dos presentes de forma que os dois jôqueis ficassem montados nos dois cavalos. A tarefa é jogada, José não a preparara. *“Um professor diz que isso é coisa minha, brincando. José acha graça, responde que bem que podia ser, pois sou psicólogo...”* (R 04, p 13, 50) e sai da sala. De certo modo o professor tinha acertado. Sugestionados pela revelação que José fizera a respeito da minha formação, os professores passam a se empenhar na solução do enigma vendo em mim algo parecido com um ser dotado de habilidades panópticas.

Consideram claramente que eu sei a solução, mostram-me o que estão fazendo na esperança de eu dar uma dica, digo que não sei, brincam afirmando que aquilo era culpa minha (tipo ‘você hein...’). Uma professora mostra-me o modo como ela vinha tentando e pergunta “não estou quase conseguindo?”. Respondo-lhe “quase”, impaciente e despercebidamente. Ela se

anima, diz para o professor ao lado: “ele disse quase!” e esconde seu papel dos outros para eles não colarem... [o peso de uma palavra, de um quase, vindo de um lugar imaginário]. Tentam, tentam; pedem para eu lhes dar a solução. Digo que não sei, que não tenho nada a ver com aquilo, mas eles não acreditam. Parecem se sentir observados por um especialista. E José sumiu...

(...)

Enquanto se esforçam em vão para resolver o enigma, brincam uns com os outros: “nós devemos ser muito tapados mesmo...”

(...)

Bate o sinal. José passa por lá e diz que fica para a próxima reunião a solução do enigma. Ficam desapontados, um ainda tenta obter de mim a resposta. Vão para as salas de aula. (R 04, p 14, 03)

Mal podemos considerar a descrição acima como se referindo a uma HTPC propriamente dita. Pouco houve de interação entre José e o grupo de professores, não podemos discernir claramente um objetivo pedagógico na atividade proposta, nem sequer testemunhar algum vestígio de reflexão coletiva sobre a práxis educativa. O que difere a HTPC acima das outras não-reuniões descritas anteriormente, e que portanto nos permite caracterizá-la como HTPC (mais por convenção do que por clareza), é o fato de que os professores estavam reunidos e empenhados na mesma tarefa, proposta pelo PCP (ainda que a realizando mais individual do que coletivamente). O que nos chama atenção na situação acima não é tanto o caráter irrisório com que fui, enquanto pesquisador, enredado pela trama e colocado em lugar de saber denunciativo (sendo minha presença decisiva para produzir a necessidade de se realizar a HTPC) e enigmático (eu presumivelmente sabia a solução do enigma e negava-me a revelá-la), mas sim o caráter esdrúxulo que uma reunião pedagógica pode assumir.

O que nos salta aos olhos é até que ponto uma HTPC pode chegar em sua falta de sentido. José, incomodado com o meu suposto olhar divulgador de falhas, pega quase a esmo uma charada gráfica. Eu mesmo, quando PCP, havia tido contato em uma reunião com supervisores com aquela mesma charada: por meio dela

quiseram os coordenadores da reunião dizer que a solução de difíceis problemas requer criatividade máxima. Não deve ter sido muito diferente no caso de José: a apresentação de uma situação concreta, totalmente alheia ao cotidiano escolar, a partir da qual se abstrai algo, uma máxima, que pretensamente deve servir como poderoso instrumento de mudança do cotidiano escolar. Isso é comum em reuniões: são as chamadas “dinâmicas”, a partir das quais se extraem “paradigmas”. Na realidade, perdi a oportunidade de checar com José o que ele realmente quis dizer ou entende por “paradigma”. Um sentido provável é o acima indicado: a partir da “dinâmica” chegar-se-ia a uma idéia definida, a um padrão que poderia ser amplamente identificado ou aplicado a várias situações escolares. Outra hipótese seria a de que José, como efeito do funcionamento institucional, teria manifestado uma espécie de deslocamento de sentido, que por meio de um equívoco revela simultaneamente uma verdade. Ao dizer *paradigma* talvez tenha pensado em algo que se aproxime de um *enigma*. Isso porque, para tentarem pensar sobre a realidade escolar, seus sujeitos freqüentemente se utilizam de parábolas, charadas, pequenos enigmas, partindo de idéias vindas de outros domínios para refletirem sobre a prática. O enigma, de fato, é descobrir em que ponto essas idéias se encaixam à realidade. O encaixe é sempre insatisfatório; o movimento deve ser oposto: da realidade prática aos conceitos. Deste modo, bombardeados por abstrações, a escola permanece em muito ininteligível aos seus sujeitos. O paradigmático é a escola parecer um enigma: como pode algo tão paradoxal sustentar-se? Na cena acima, ao invés de se ocuparem com a gestão pedagógica da escola, seus professores são tomados por tarefa amorfa, vinda de outro lugar, cumprindo outro fim. Lançam-se a ela e por meio dela julgam-se incapazes, “tapados”. Chegariam a pensar que eu estaria aplicando-lhes algo parecido com um teste de Q.I.? Por que submeteram-se à tarefa tão heterônoma e inscientemente, sem ao menos saber seu sentido? A abstração arrebatou-os e emprega seu trabalho em nada que faça sentido real: o sinal bate, ninguém sabe o que aquilo significou, partem para as salas de aula frustrados.

Transportemo-nos para outro extremo. Uma semana depois, José parecia querer mostrar-me serviço. Quando entrei em sua sala para observar a HTPC, ele indicou-me uma cadeira, cuidadosamente situada em lugar de onde eu pudesse “observar melhor”. Os professores vão chegando e quando José tenta iniciar a reunião, Dario, professor de matemática, pede que lhe sejam concedidos cinco

minutos para expor assunto da maior relevância. José propõe conceder os cinco minutos finais da reunião.

[Dario] protesta, resalta que é importante. Outros professores já querem saber o que é e apóiam que ele fale imediatamente. José, como não parece haver outra forma, cede passagem. [Dario] anuncia que é sobre a grade curricular, a flexibilização. “Então cinco minutos não é suficiente”, conclui outro professor. (R 05, p 16, 28)

O matemático começa a expor o problema dizendo que a disciplina da qual é responsável, juntamente com língua portuguesa, foram extremamente prejudicadas pela flexibilização. Essas duas disciplinas são as que têm maior carga horária no currículo escolar. A flexibilização fez com que as disciplinas, antes ministradas durante todo o ano, passassem a ser oferecidas, naquela escola, apenas durante um semestre (com carga horária dobrada). Assim, em um semestre os alunos assistiam a aulas de determinadas disciplinas e, no semestre seguinte, assistiam a aulas das outras disciplinas restantes. Espremeu-se, para cada uma das disciplinas, o conteúdo do ano inteiro em metade do ano, dobrando o número de aulas por semana. Os professores começam a discutir animadamente os males que o novo sistema acarreta. As disciplinas de língua portuguesa e matemática passaram a contar com oito aulas semanais, o que cansaria alunos e professores. Para não cansar tanto, os professores seriam obrigados a diminuir o ritmo das aulas, demorando mais para passarem a novos conteúdos. Isso acaba fazendo com que não consigam cumprir o planejamento anual. A jornada semanal de trabalho do professor fica prejudicada, argumenta Dario, e os alunos ficam um semestre sem ter contato com metade das disciplinas, o que os faz esquecer de conteúdos importantes, aí os professores têm retomar a matéria, etc.

A partir da discussão, os professores resolvem diferenciar matemática e língua portuguesa das demais disciplinas: as duas deveriam voltar a ser anuais. Para isso, orienta-os José, é preciso que elaborem claramente a proposta, levem-na ao conhecimento da direção e apresentem-na em reunião do Conselho de Escola. Assim o grupo chega muito perto de operar uma mudança prática, mas foram atropelados pelo preenchimento de tarjetas na reunião subsequente, planejada para abarcar a elaboração da proposta de mudança e seu encaminhamento prático. Antes de

chegarem ao fim da reunião, passaram da discussão sobre flexibilização à crítica às estratégias governistas para gastar menos recursos com o pessoal docente, chegando à conclusão de que o objetivo do governo é econômico e não social, e alarmaram-se com uma avaliação externa segundo a qual a escola do Jardim Topázio figurava como uma das que apresentava grandes índices de retenção. A esse respeito identificaram a evasão como fator determinante: muitos alunos evadidos, que haviam desistido de estudar naquele ano ou passado a estudar em outra escola, continuavam a ser considerados como freqüentes, e conseqüentemente passavam a ser considerados retidos. A reunião encerra-se. Dario clama: “*Temos que discutir!*”.

Quando todos os professores saem, José lamenta-se: “Nem pus meus tópicos...”. Vislumbrando um encaminhamento prático para o resultado das discussões, todos os presentes haviam se envolvido intensamente no refletir sobre a prática educativa e sentiram-se capazes de realizar mudanças. Ao invés de estimular esse envolvimento até suas últimas conseqüências e canalizar as energias para a efetivação do que pensam e discutem, José sente-se sujeitado pelo movimento grupal e imagina que coordenar a reunião a contento é colocar tópicos vindos de outro lugar.

Em sua primeira HTPC, Dirce despeja tópicos e textos vindos de fora do contexto grupal. Começa pelo projeto das salas ambiente. Dirce pede a cada um dos presentes que traga algo escrito descrevendo como imagina que pode “decorar” sua sala. Uma espécie de lição de casa. Estão presentes Lúcio (professor de física), Conceição (de matemática) e Luci (de biologia). Todos acenam positivamente ao pedido de Dirce, mas não demonstram nenhum entusiasmo. Luci reclama que muito do que se falava em HTPCs no ano anterior não era levado adiante e o que conseguiam realmente fazer nem chegava ao conhecimento da direção, não havia reconhecimento. Dizendo isso, Luci esperava que as HTPCs, agora sob nova coordenação, fossem mais eficazes, que saíssem da posição de muito falarem e pouco fazerem, que os docentes pudessem ser reconhecidos como bom profissionais. As salas ambiente nem chegariam a constar de papéis. Sem condições concretas de execução, ficariam apenas nas palavras, como temia e de algum modo previa Luci.

Dirce pouco ouve a advertência de Luci. Pega um texto em meio ao monte de papéis que tem à sua frente e, assim que Luci termina de falar, lembra os presentes que havia lhes pedido que lessem aquele texto. Ninguém havia lido. Dirce começa a lê-lo em voz alta; os outros, sem o texto em mãos, apenas ouvem. É uma crítica ao

ensino conteudista, que formaria alunos submissos diante do saber. Dirce lê pausadamente e às vezes pára e comenta alguma passagem do texto, tentando assim estimular alguma discussão. Os professores apenas ouvem (ou parecem ouvir).

Em certo momento irrompe uma discussão. Luci afirma que os projetos planejados pelos docentes naquela escola nunca são concluídos, pois muda-se o semestre, muda-se o ano letivo, os professores são outros e o que se tem é só descontinuidade. Obrigada a deixar o texto de lado, Dirce oferece uma alternativa prática: que realizem projetos mais curtos, o que aumentaria suas chances de conclusão. Dirce defende que é preciso inovar, a qualquer custo. Lúcio afirma desanimado que é muito difícil despertar o interesse dos alunos pela leitura e relata uma experiência de fracasso. Entendendo que a escola deva ser atraente a seus alunos, Luci afirma que não quer ser uma professora “giz-apagador”. A escola teria que dispor de outros recursos, outras linguagens que pudessem tornar os conteúdos programáticos palatáveis. Embarcando na discussão das condições essencialmente materiais de apoio às aulas, o grupo começa a tratar da disposição das carteiras na sala de aula: em fileiras, em círculo, em subgrupos, etc. Como a discussão parecia caminhar para a adoção de uma disposição ideal das carteiras, Dirce contesta dizendo que a cada atividade didática correspondia uma disposição de carteiras mais adequada. Escapavam assim à padronização engessadora em que despercebidamente incorriam. Luci assevera que há que se mudar a “cabeça do professor”. Lúcio afirma que são os professores que tornam os conteúdos mais confusos. Entretanto, continua dizendo, se o professor conseguir mudar suas concepções e, ao passar um problema de matemática, por exemplo, conceder tempo para que os alunos o interpretem profundamente, pensem, busquem soluções com os recursos de que dispõem, se o professor assim agisse, defende Lúcio, os alunos pensariam que o professor está enrolando. Sem declaradamente contrapor-se, Luci imediatamente apresenta duas experiências bem-sucedidas de aulas inovadoras. A discussão desenvolvia-se: as experiências de Luci traziam novos modelos de interação em sala de aula: debates estruturados, esquemas peculiares de seminários, construção de instrumentos pelos próprios alunos. Mas Dirce interrompe o processo distribuindo cópias de um texto intitulado “Sobre gansos e equipes” e praticamente intimando a silenciosa professora Conceição, de matemática, a lê-lo em voz alta.

Na situação acima, temos a chance de, retrospectivamente, analisar os caminhos que a discussão percorreu, assinalar as influências que as falas exerceram umas sobre as outras, vislumbrar na reunião que vai se esboçando os discursos e práticas que atravessam a instituição. Não devemos esperar de Dirce, no calor da hora em que a reunião desenrola-se, o mesmo exercício de consciência. Empurrada pela agitação costumeira do instante, a influência de Dirce sobre os rumos da reunião dá-se muito mais pela intuição e pela inércia das forças institucionais, que a atravessam e dela se utilizam, do que pela reflexão. Isso faz com que na mesma Dirce convivam e manifestem-se forças de oposição à padronização esmagante, de um lado, e repasse de textos, prescrições, resoluções, poderes, etc. emanados de instâncias superiores, do outro. A contradição aparece quando Dirce lê o primeiro texto: a escola não deve mais formar sujeitos passivos em relação ao saber instituído, entretanto essa crítica à escola tradicional é apresentada aos professores de forma a colocá-los como ouvintes *passivos*. Não havendo passividade nem alienação totalizantes, a contradição desdobra-se por meio da participação ativa dos professores: a discussão irrompe e desenvolve-se. Tem como foco a práxis educativa e caminha em direção à sua libertação em relação a saberes instituídos, modelando ao mesmo tempo um saber local e eficiente. Mas, por meio da PCP, o saber alienígena reage.

O texto fala sobre a imigração de gansos. Relata as estratégias de que as aves se utilizam para aumentar sua eficácia quando imigram e busca definir, por meio dessas estratégias, exemplos a serem seguidos por equipes de trabalho humanas. Apesar de ser mais uma daquelas abstrações que tentam empurrar máximas ou chavões à prática educativa, o texto suscita importantes discussões: praticamente nada se fala a respeito das peripécias instintivas dos gansos; passam a discutir sobre interdisciplinaridade, sobre dificuldades do trabalho em grupo, sobre a importância da crítica construtiva e do sentimento de união. A partir de certo momento, enquanto a discussão desenrola-se, Dirce

remexe novamente os papéis que tem à frente e fala: “deixa eu ver o que tem que passar para vocês”. “Despejaram!”, afirma. *Encontra um papel e diz que o super importante ficou por último na reunião, ou seja, os cursos de capacitação. Os professores se interessam, querem saber. Mas alguém inicia*

outro assunto: a reposição dos dias em que não houve aula por causa da enchente. Essas reposições são feitas aos sábados. Dirce diz que se não estão [o grupo de professores] preparando uma festa, têm que vir aos sábados para dar aulas [é quase uma ameaça]. Critica o grupo dizendo que sempre ficam esperando os outros fazerem, organizarem. (R 17, p 44, 50)

O que é despejado nas reuniões com supervisores, a PCP tentam redespejar em HTPCs. O que vem de cima para ser redespejado na HTPC concorre com as questões que a prática suscita. Ainda que sejam de interesse dos professores, como o curso de capacitação citado no excerto acima, as informações vindas de cima são comumente atropeladas pelo modo de funcionamento do cotidiano escolar. No Jardim Topázio, as reposições de aula representam um dos mecanismos desse funcionamento, que tende a subjugar professores e alunos. Tão inexorável quanto a enchente, a reposição tem que ser cumprida. Para sua consecução emprega-se o trabalho docente e invoca-se a presença dos alunos, porém, como reação imediata a essa imposição, o PCP incita os professores a buscarem a brecha em que podem movimentar-se, a possibilidade de tornar menos pesado o fardo do trabalho coisificante: que se apropriem da situação, que a transformem, que organizem-se para isso e tomem iniciativas. Infelizmente, essa apropriação muitas vezes toma a forma de um acordo em que vários interesses são contemplados, menos a efetivação de uma educação de qualidade. Há portanto, na exortação de Dirce, simultaneamente estímulo à apropriação das condições de trabalho docente e à engambelação da função educativa (se não organizarem festas, terão que dar aulas...).

O PCP debate-se entre forças concorrentes: condições avassaladoras do funcionamento escolar, transmissão de poderes hierárquicos superiores e antagonismo de seus sujeitos (que não se deixam submeter sem luta). Quando Dirce consegue ler o papel a respeito do tal curso de capacitação, os professores logo percebem, ao mesmo tempo em que se frustram, que se trata de uma *convocação* a uma certa “orientação pedagógica”. Um professor de cada disciplina deve comparecer ao “curso” e depois repassar os assuntos lá tratados a seus colegas. Ninguém se interessa.

A reunião prossegue entre textos despejados, silêncios docentes e discussões sobre a prática que Dirce não consegue conter. Dirce acaba trazendo importantes colaborações a essas discussões, mas também serve continuamente à sua interrupção:

Dirce quer ler outro texto. O grupo protesta em coro: “outro!?” Dirce justifica dizendo que a reunião e o que eles vêm abordando seguem uma seqüência: “está amarrado”. Diz que primeiro olham para como o aluno se sente, depois como devem ou podem fazer para mudar... (R 17, p 45, 51)

O rumo que a discussão deve seguir está dado de antemão, na seqüência de seus textos e conclusões: “está amarrado”. Não há no plano de reunião pré-estabelecido por Dirce espaço para um percurso autêntico de reflexão conjunta, inerente àquele grupo de profissionais; não há espaço para criação. Apesar disso, entre descaminhos, a reunião cria-se. Ao seu final, Dirce aproveita a presença de uma professora que acabava de chegar para mostrar-lhe o impresso que informa sobre a “orientação pedagógica”. Consigo lê-lo:

O papel diz sobre um “Projeto de Capacitação”, “Correção de fluxo – Impulso inicial”. “O que é isso?”, pergunta Cleide [professora de língua portuguesa]. Dirce responde: “Eu tenho a impressão de que isso é de computação”. [Não seria o projeto estadual de colocar cada aluno na série que corresponde a seu desenvolvimento cognitivo, independente de seu percurso escolar, que a vice-diretora citou como novidade em sua entrevista? Como pode Dirce não ter a mínima noção do que se trata?]. (R 17, p 45, 26)

Evidentemente não estamos aqui culpando Dirce pelo disparate. Cursos de computação talvez façam parte do desejo de professores da rede pública estadual e quem sabe tenhamos assistido, no fragmento acima, a gênese ou transmissão de um boato, que poderia resultar em muitos mal-entendidos. Mais do que Dirce preencher seu desconhecimento com algo equivocado, interessa-nos aqui a existência de um (anti) sistema de determinações e informações que possibilita e acaba servindo em muito à confusão generalizada. Vimos Dirce tentar imprimir um caminho reto e pré-acabado à reunião e entrar em conflito com educadores que insistiam em não se deixar coisificar. Não aconteceria algo muito semelhante com o fluxo de mandos e

informações ao longo dos escalões institucionais? Não estaria sendo este percurso tratado como um conjunto de peças prontas a linear e verticalmente receberem e transmitirem forças com a presteza de uma máquina? E, de outro modo, não estariam essas mesmas forças sendo apropriadas por inúmeros sujeitos em cada um dos escalões dessa suposta máquina, convertidas em fins particulares, dissipadas em labirintos burocráticos, concentradas em personalidades autoritárias, pervertidas por desejos, deformadas por fantasias, confundidas, manipuladas, contestadas, mutiladas, ignoradas, transformadas?

Na tensão que se cria entre os comandos provenientes de escalões superiores e a insistência docente em se fazer respeitar como sujeito ativo, o PCP acaba freqüentemente assumindo os interesses da direção, da Diretoria Regional, da Secretaria de Educação, funcionando assim como uma espécie de capataz.

Dirce diz que precisam decidir o dia do Conselho de Classe, pois têm que encerrar o bimestre antes do dia 28/04 e os gráficos de desempenho têm que ser enviados à Diretoria de Ensino antes do dia 02/05.

Luís [professor de geografia] responde ríspido que não irão mandar nada: não conhecem os alunos, pois não têm listas.

Dirce rebate: professor está aplicando prova, portanto tem o nome do aluno.

Luís reclama das más condições de apoio às aulas: preparou aula com vídeo, viu os documentários, identificou os fragmentos que queria apresentar aos alunos, fez anotações, teve o maior trabalho. Chegou na escola para dar essa aula, foi pegar o vídeo e o “vídeo desmonta nas minhas mãos”.

Dirce também reclama. Pede o meu testemunho: “você está aqui vendo eu trabalhar; eu não paro: dá prá fazer alguma coisa?”. Diz que agora que está do lado de fora e vê como professor deixa aluno sair da sala de aula.

Maria Helena [professora de inglês] aponta: “Ah!! Agora você está vendo do outro lado?!”

A acusação é nítida: partindo do mesma posição em que os professores encontram-se, Dirce agora situa-se do outro lado, entre aqueles que os oprimem.

Desta posição, Dirce quer exigir que os docentes não deixem seus alunos invadirem os corredores, ou seja, quer que se complete a trajetória de uma linha de força que submeta alunos, imóveis em suas carteiras, ao discurso escolar. Alunos escapam, professores reclamam e amotinam-se. As condições para uma aprendizagem significativa não estão preenchidas, o trabalho docente se move entre a precariedade material e a tentativa de esmagamento de suas potencialidades humanas. Dirce pede meu testemunho para assinalar que compartilha das mesmas condições opressivas: tem que fazer tanta coisa que não faz nada (de significativo, criativo, ligado diretamente ao trabalho educativo, acrescentaríamos). Acaba assim sendo empregada numa função de desdobramento dessa opressão, servindo de controladora direta do trabalho que outrora realizava: e aí transforma-se numa controladora extremamente eficaz, pois sabe dos meandros desse trabalho, das minúcias de suas táticas e possíveis embustes.

Voltam a dizer das datas que têm que decidir. Olham um calendário e descobrem que não têm opção a não ser a última semana do mês. Dia 28/04, último dia útil do mês, fica determinado para a reunião de pais. 24 e 25/04 para os Conselhos de Classe dos dois blocos. Luís se mantém calado. Dirce se angustia com seu silêncio e lhe diz com um sorriso nervoso: “Fala alguma coisa, Luís! Briga, grita, mas não fica calado!” Ele reage acatando as datas e dizendo desanimado que fica então o primeiro dia para o Conselho do 1º bloco e o outro para o segundo bloco.

(...)

Luci pede licença para dormir. Os outros professores dizem que também querem, que se um dormir vai ser “reação em cadeia”. Alguém pergunta do calendário escolar, “quando sai?” Dirce, como quem encontra por acaso o calendário no mural, aponta-o e informa que a Diretoria de Ensino já homologou o calendário. Luís se irrita: “Quem homologou? A partir de quê?”. Reclama dizendo que ninguém consultou os professores, ninguém decidiu nada, como podiam ter feito isso? Dirce defende-se dizendo

“não sei, não sei” e afirma que pediu para a direção, jura que pediu... (R 22, p 57, 01)

As decisões, tomadas em instância superior, às vezes são impostas descaradamente, outras vezes se fazem acompanhar de um invólucro de processo democrático de decisão, como foi o caso das datas de final de bimestre relatadas acima (não tinham outra escolha senão a que fizeram), outras vezes, ainda, nem são comunicadas, desconsiderando totalmente os sujeitos que a elas são submetidas. Não há resistência docente que consiga permanecer ativa diante do bombardeio contínuo de sujeição. Luís resigna-se, Dirce manifesta um misto de raiva e culpa: raiva pela renúncia de Luís em continuar lutando, culpa por ser testemunha e meio transmissor da força que o subjuga e visivelmente lhe causa sofrimento. Abandonar-se ao funcionamento do sistema: é isso que continuamente alunos, professores, PCPs, diretores, etc. são levados a fazer. Ao mesmo tempo em que se vêem continuamente forçados a se abandonarem a esse ritmo, os docentes, mal remunerados, acumulam cargas horárias em escolas da Prefeitura e do Estado, nos períodos matutino, vespertino e noturno, buscando assim sustentar um padrão médio de vida e realizando o possível e necessário para sobreviver nesse interminável serão. A fadiga e a força que lhes move à resignação reforçam-se mutuamente numa inércia contagiante.

Muitas vezes as reuniões de HTPC funcionam como oportunidades de desabafo e compartilhamento das agruras que o trabalho docente representa. Temas como a indisciplina discente (sempre acompanhada pelo clamor de acirramento dos mecanismos punitivos), o cansaço, a falta de reconhecimento profissional pelos superiores hierárquicos e o autoritarismo mal-disfarçado estão sempre presentes. A insistência desses temas, sempre atuais, concede um ar de inutilidade à reunião, que não consegue passar de um espaço de constatação e contínua reafirmação da impossibilidade de se realizar um bom trabalho educativo. Desvalorizada, a reunião perde seus contornos: o grupo não zela pelo trabalho conjunto em direção a um fim determinado, atrasos são freqüentes, o local para a realização da reunião é incerto, interferências de todos os tipos acabam por invadi-la:

Elisa [a diretora] entra, coloca uma pilha de papéis na frente de Dirce e lhe diz “esse você já viu?”, apontando para um dos papéis. Márcia [professora de educação artística, que no

momento falava algo] pára de falar. Elisa diz “pode continuar falando, queridinha...” Ela não continua, pois todos estão curiosos para saber o que Elisa havia trazido. (...) São prospectos de editoras, de excursões, um exemplar da revista “Opção” para cada professor, uma proposta de visita ao museu do Ipiranga com lanche e monitores incluídos – “Alguém quer levar os alunos ao museu?”, diz Dirce lendo o folheto – uma visita dirigida à faculdade FISP que interessa a Luci, que imagina ser esta uma oportunidade de levar os alunos a um laboratório de anatomia, etc. [a mercantilização das atividades pedagógicas]. Dirce pede para os professores assinarem todos os prospectos. Luci interessa-se por examinar todos: “Quero levar eles para a Petrobrás, não acho o papel. Eles cobram R\$ 10,00, dão transporte, lanche, queria tanto levar...”

(...)

Alguém lembra que os professores ainda não têm o calendário do ano letivo. Mas a maioria do grupo está lendo a entrevista com o cantor Lobão da revista Opção (Luís a havia distribuído para todos enquanto Dirce lia o folheto do museu do Ipiranga). Luís comenta que o cantor não gosta de Caetano e lê para todos um pequeno trecho da entrevista. (R 22, p 59, 05)

A situação acima chega a ser irônica. Antes da entrada de Elisa, Dirce propunha o uso de um impresso, a ser preenchido diariamente pelos professores, para que pudessem melhor controlar as faltas e indisciplinas dos alunos. Como ninguém havia demonstrado interesse, Dirce invocou Márcia a falar, já que esta última havia lhe ajudado a elaborar o impresso. Quando começou a falar algo, Elisa entra na sala interrompendo. Traz uma porção de prospectos. Os professores interessam-se pela revista Opção, graficamente atraente e patrocinada exclusivamente por faculdades e escolas privadas. A reunião desanda e Dirce, preocupada em livrar-se de qualquer acusação de não ter transmitido informações aos docentes, pede para que todos assinem os prospectos...

Ao lembrarmos que uma das grandes expectativas da implantação do PCP na rede estadual seria sua função de fundamental contribuição a uma contínua formação

docente, somos levados a pensar que a HTPC seria o momento privilegiado de formação para a gestão coletiva do trabalho pedagógico. Evidentemente, esta gestão não se dá do dia para a noite. É preciso que o grupo aprenda a construir coletivamente e isso somente é possível na prática. Ora, o que vimos nos fragmentos de HTPC expostos acima é uma constante prática de não-gestão pedagógica, uma constante heteronomia. Isso certamente caminha em direção oposta a uma educação para a auto-gestão grupal e pode fazer recrudescer obstáculos a eventuais exercícios de decisão e de organização de propostas que poderiam ser inovadoras. Continuamente forçado a não gerir coletivamente seu próprio trabalho, o grupo deseduca-se.

Vejam um exemplo desse desábito da PCP e do grupo para coordenarem um processo de decisão e planejamento coletivos. Elisa atribuiu a Dirce a tarefa de decidir com o grupo de professores se a reposição de aulas a ser realizada no sábado, dia 13 de maio, seria uma festa dedicada ao dia das mães ou algo relacionado à libertação dos escravos. Dirce leva a questão à HTPC. De forma unânime, escolheram realizar algo sobre a abolição. Dirce, preocupada com o perfil dependente do grupo, há tempo cultivado, indaga enfaticamente: “*e o PCP deve falar o que cada um deve fazer?! Não!!*, *ela mesma responde*” (R 25, p 66, 49). Cleide, de língua portuguesa, defende que o papel do PCP é cobrar que cada um faça sua parte. Dirce passa assim, no discurso da professora, de coordenadora a cobradora. Logo o grupo começa a discutir a respeito do quanto conseguiam se organizar: uma professora pensa que as coisas nunca funcionaram bem, outra defende que antes, no ano passado, conseguiam organizar grandes eventos e projetos. O assunto desvia-se. Começam a falar de José: que ele conseguia convites gratuitos para levar os alunos ao teatro mas nenhum professor organizava as saídas, por isso nada acabava acontecendo. Se o grupo não se organiza e se move, não é o PCP que, sozinho, consegue fazer algo. Cleide conclui: “*PCP tem que cobrar!*” Dirce completa: “*e vocês vão assinar!*” . A discussão encaminha-se para abordar as falhas de comunicação que geralmente ocorrem nessas situações: nada fica devidamente definido, sempre há pessoas que deviam participar mas não têm acesso às decisões. Relembra a reposição em que foi plantado a muda de pau-brasil, discutem a seu respeito, discordam, conversam paralelamente, dois a dois. No meio da confusão, alguém pergunta quantos dias ainda há a repor. “*Ficam em dúvida: há um dia em*

que os professores do diurno ficaram até as 21:00 hs. e os do noturno não vieram. Têm que repor ou não? Dirce responde: se ela (Elisa) decidir, tem que repor”. Não havia critérios definidos para a quantidade de aulas a serem repostas: dependia do obscuro julgamento da superiora hierárquica. Apesar de Dirce estimular logo acima algo parecido com uma autonomia grupal, agora submetia o trabalho do grupo aos desígnios da diretora. Depois de algum tempo voltam a

falar do evento do dia 13 de maio: o que pode ser feito, que disciplinas podem trabalhar em conjunto, que devem fazer algo para apresentar para a comunidade, quem sabe uma feijoada, trazer capoeira, etc. Cleide diz que não pode vir no sábado de manhã e pergunta se não há outro horário. Dirce diz que podem decidir que horário farão o evento.

Não decidem. Dirce informa a respeito de um festival de teatro, distribui impressos de advertência quando os professores começam a reclamar da indisciplina, comenta sobre uma mãe de aluna indisciplinada que teria atendido, etc. O tempo esgota-se e os professores vão para as salas de aula. Não houve essa reposição de aula nem qualquer atividade referente à libertação dos escravos.

A partir do exposto acima, que conclusão poderíamos elaborar a respeito das HTPCs? Primeiro que elas correm continuamente o risco de não ocorrerem. Depois, quando ocorrem, podem ter seus objetivos, formulados em letra de lei, facilmente desvirtuados. No abismo que se interpõe entre a idealidade dos nobres objetivos atribuídos à HTPC e sua prática concreta irrompem curiosos processos institucionais. Há uma intensa inércia de afazeres e papéis no chão da escola que freqüentemente se impõe a qualquer espaço que possa inovar. Por essa razão, HTPCs são invadidas, desfiguradas, ofuscadas, esquecidas e engabeladas. Como se não bastasse essa ordem de eventos cotidianos a coagirem os sujeitos da escola, há a incidência de poderes emanados das instâncias superiores. Esses poderes amiúde tomam o PCP por instrumento. Apesar de assistirmos a valentes sublevações, a disputas acirradas entre a sujeição e as capacidades de transformação e criatividade humanas, essas últimas parecem exaurir-se. Algumas batalhas são vencidas, mas não representam nada muito além de conquistas por melhores condições de afirmação da particularidade. Aqui e ali conseguimos vislumbrar germes de construção de uma educação verdadeiramente democrática, mas, no geral, a situação é funesta.

Como resgatar o PCP, motivo de nossa pesquisa, em meio a tudo isso? Guardião das HTPCs, portador de abstrações, capataz, cobrador de assinaturas, autor de lampejos de real transformação e colaborador insciente em processo de deseducação de educadores, o protagonista de nossas observações e análises mais parece esfumaçar-se na nebulosa paisagem que se descortina.

CONSELHO DE CLASSE

José começa dizendo “nº 1: promovido, satisfatório”, colocando certa ordem na casa. Vai falando números: 2, desistente; 3, promovido; 4, transferido para o 1º C, pôr na tarjeta “TT” [como o registro deve figurar]; 5, promovido.

(...)

20, promovido. 21, IS [insuficiente] e nº de faltas [como deve ser registrado nas tarjetas]: retida por falta e nota. 22 a 25, promovidos.

(...)

“Vamos para o 2º B?”, propõe José acrescentando que esta é uma classe tranqüila. Começam. 1, transferido para o nº 44 [?]. 2, nunca veio: “tracinho” [forma de registro] . 3, 4 e 5: promovidos. 6, retida no bloco: tracinho e total de falta.

(...)

17, fica como desistente, mas “foi transferida” [foi enfático, querendo dizer que a transferiram compulsoriamente, expulsaram] porque só faltava e quando veio xingou a professora Sheila de puta. (R 09, p 27, 15)

Talvez nenhuma situação tenha o poder de sintetizar tantos aspectos do cotidiano da escola do Jardim Topázio quanto seu Conselho de Classe. Muito do que viemos tratando ao longo da análise de nossos dados reaparecerá aqui, sob forma aguda ou em seus desdobramentos. A começar pelo papel assumido pelo PCP, ao

mesmo tempo de liderança e de mero instrumento de processos institucionais. É José quem acima inicia o Conselho e representa a voz de comando e organização. Antes dele tomar a palavra, o grupo docente debatia-se inutilmente: como conciliar as metas da flexibilização, tal como planejadas, à realidade concreta da escola? Ao tomar a palavra, José coloca-se no lugar daquele que impõe ritmo de Conselho. Esse ritmo é monótono, burocrático, austero. A rigor, é o mecanismo moto-contínuo e ritualístico do Conselho que se faz falar por intermédio de José. Seguindo uma cadência de atribuição de sentenças jurídico-escolares, os alunos, na maioria transformados em números, são passados em exame rápido e conciso. As sentenças ganham formas exatas, como exigem os protocolos: se o aluno foi transferido, coloca-se TT; se é desistente, coloca-se um “tracinho” e registra-se o total de ausências às aulas; se nunca veio, apenas “tracinho”; retidos, IS; promovidos, S (suficiente). Obviamente que o objeto do Conselho é o aluno, nunca o serviço oferecido ou o processo de ensino-aprendizagem enquanto interação. Toda diversidade e singularidade de condutas e formas de aprender e manifestar interesse pelo que a escola tem a oferecer, tudo isso afunila-se para ser transformado em restrito conjunto de signos no Conselho. Tão distantes da realidade concreta quanto implacáveis, são esses signos que determinam o destino escolar do aluno. Dessa perspectiva, a escola assemelha-se a uma grande máquina de sujeição e esmagamento de individualidades, tendo o Conselho como um dos desfechos desse processo.

No Conselho acima referido, José tinha em mãos as tarjetas devidamente preenchidas pelos professores, de forma que podia ler os números concernentes aos alunos e automaticamente identificar-lhes o veredicto. Tive oportunidade de observar um Conselho coordenado por Dirce que não contou com esse nível de organização. Isso fez com que os veredictos fossem elaborados no próprio Conselho:

Dirce pega a planilha da primeira classe, 1º E, e determina que vão fazendo o Conselho e preenchendo simultaneamente a planilha. Começa a falar os nomes. A cada nome os professores vão falando os conceitos: S ou IS.

(...)

Tecem comentários sobre os alunos: “não faz atividade”, “Ah, é aquele senhor: tadinho... Dá dó”, “É bonzinho, mas não faz

nada” (recebe IS de todos os professores), “Tem bastante nota comigo” (Fala de quantidade de trabalhos feitos).

(...)

Iara havia atribuído IS a determinado aluno, mas como todos haviam atribuído S ela troca seu conceito: “já que ele é bom... Eu não lembro dele...”

A cada aluno, os professores parecem ensaiar consensos. Fulano: S! Siclano: IS! Alguns retardam sua sentença para verificarem a tendência da maioria. Essa tendência depende em muito da ênfase com que Luís e Iara (de geografia e inglês, respectivamente) afirmam em uníssono. Às vezes os consensos não ocorrem, ou são pouco consistentes:

Fulana: S!, quase todos falam. Alguém afirma: “Essa nunca veio”. Voltam atrás: “Então é IS!”

Para alguns alunos, a sentença negativa é atribuída com manifesta satisfação:

“IS com prazer. Pus até P”, diz Iara, explicando que fez uma prévia em sala de aula e foi pondo P para péssimo, B para bom, etc. “Tem que fazer uma prévia antes na classe. Olho na cara e já ponho...”

A arbitrariedade e inconsistência de critérios é explícita:

Por duas vezes [alguns professores] referem-se a mim, dizendo que vou anotar tudo no meu caderninho, como se estivessem fazendo algo errado e eu fosse o delator. Falam em tom de brincadeira, mas sinto que a preocupação realmente existe. No fundo, acho que sabem que eu não estou ali para delatar, mas minha presença incomoda, põe o Conselho nu. Iara fica com vergonha de seus P e quer saber quem sou. Dirce responde-lhe que eu anoto até seus peidos. (R 30, p 78, 49).

Não há como esconder a má qualidade dos serviços prestados aos alunos. Em seus bastidores, é esperado encontrarmos uma preparação, estruturação e avaliação também deficientes desses serviços. Situados numa lógica institucional de atribuição de culpa ao subordinado, os docentes não conseguem escapar ao sentimento de vergonha por estarem ali cometendo arbitrariedades e coisificações. Esse sentimento é despertado por meio do meu olhar, que tudo observa e anota, inclusive os fatos

mais desprezíveis e que podem revelar os podres institucionais dos quais todos participam. Evidentemente, os professores reunidos no Conselho desempenham importante papel no processo de esmagamento de individualidades. Mas esse processo se dá ao longo da instituição como um todo, em forma de forças que sujeitam os educadores e os perpassam, instrumentalizando-os e por meio deles se efetivando na relação professor-aluno. Idéias mal formadas sobre quem são os alunos, quais são suas demandas e o que representa educá-los são transmitidas descendentemente no circuito institucional e chegam, transformadas, com vínculo precário com a realidade e/ou cumprindo fins escusos, se fazendo impor ao cotidiano escolar precarizado. É evidente que essas forças esbarram a todo tempo no próprio substrato que lhes serve de meio de propagação e que não se deixa instrumentalizar docilmente.

As pressões para a extinção da reprovação escolar por força de decreto, e não por construção de uma educação de qualidade, são intensas:

Entra novamente a secretária da escola [na sala do Conselho] querendo falar algo, mas antes pergunta: “quem é esse moço? Para ver se eu posso contar...”, referindo-se a mim. Os professores riem. José parece assentir com uma expressão facial. Eu digo “pode falar...”, sorrindo. Ela diz que a supervisora falou que ninguém repete. Fica de D.P. Explica que se o aluno fica por causa de falta, tem que cursar a D.P.; se fica por problema de nota, pode fazer apenas um trabalho. (R 09, p 28, 15)

Antes de iniciarem o Conselho, a vice-diretora Sônia já havia dito que o aluno, ao invés de ficar retido, poderia fazer um trabalho escrito sobre algum tema que o professor da disciplina em questão determinasse. Imediatamente os professores contestaram: “assim o aluno nunca mais iria estudar, pois saberia que era só fazer um trabalhinho que estaria resolvido o problema”. Durante todo o Conselho a tensão entre reprovação e promoção fez-se presente:

[Josiane, de língua portuguesa] começa a exhibir sinais de indignação. Pergunta a respeito de cada aluno sobre o qual paira alguma dúvida: “fez alguma coisa?”. Fala de alunos assim: “não fez nada, não tenho nada dele!”. Diz que têm que

produzir, se produziu tudo bem. “Esses meninos, eles não fazem nada, o que eles aprenderam?” e diz em seguida que todos passam na recuperação em janeiro. “Brincaram o ano passado e estão brincando esse ano porque sabem que vão passar. Um cidadão vai sair da escola como ele entrou?!”

O PCP, pressionado de ambos os lados, tenta efetivar a força descendente:

José, continuando o Conselho, pergunta sobre um dos alunos: “Vai reter ou deixar para [recuperação em] janeiro?” Os professores parecem estar seriamente inclinados à retenção. José pondera: “Não, deixa para janeiro. Tem problema de freqüência”. Josiane contra-ataca: “Então depois você, José, vai dar aula para ele lá!”. Ela diz que os alunos vão continuar rindo da cara dos professores e fazendo o que quiserem na sala de aula. O conselho resolve reter o aluno.

(...)

Josiane ataca de novo: “Vocês dão coisa para o aluno de mão beijada, digo vocês porque você [dirigindo-se a José] é da direção, aí a gente tem que agüentar o aluno na sala tirando sarro”. (R 09, p 28, 31).

O embate produz resultantes inusitadas, que acabam, por caminhos tortuosos, satisfazendo vários interesses. Vejamos como se configura esse complexo quadro de forças.

O ano letivo estava no fim, o Conselho de Classe selava o desenvolvimento dos conteúdos programáticos e indicava quem foi promovido para a série seguinte ou não. Entre o Conselho e o final do ano letivo restava uma semana, usualmente dedicada à recuperação escolar de final de ano. Os alunos considerados não promovidos freqüentariam essa última semana e então um último Conselho de Recuperação decidiria se o aluno havia se recuperado ou não. Caso não houvesse se recuperado, o aluno seria encaminhado a fazer outra recuperação, no mês de janeiro do ano seguinte, em outra escola (o chamado Projeto Verão, que os professores acusavam de promover todos os alunos e que ultimamente estava servindo à ‘conscientização para a importância dos estudos e elevação da auto-estima’).

Neste ano, porém, a situação havia mudado um pouco. Por força das idéias, a escola não poderia afirmar que a última semana do ano seria dedicada à recuperação escolar. Isso porque uma educação baseada em preceitos construtivistas preocupava-se muito mais com o processo ensino-aprendizagem do que com seu produto. Assim, não fazia mais sentido avaliarem ao final do ano, ou ao final do bimestre ou ao final do mês: a avaliação deveria ser contínua, processual. E, uma vez detectadas deficiências no processo, estas deveriam ser imediatamente sanadas: a recuperação deveria ser contínua, paralela ao desenvolvimento curricular, não mais ao final do ano. Assim, *recuperação de final de ano* foi decretada expressão tabu, como se este fosse o passo inicial para a consecução da avaliação e recuperação contínuas ou como se já considerassem que esses processos estavam em pleno funcionamento (o que é pior?).

O que essa mudança, aparentemente ritualística e certamente paradoxal, representa na prática? Representa a perda, por parte dos docentes, de um instrumento de coerção, ou seja, de exercício de poder. Dificilmente a recuperação, com duração de apenas uma semana, representava uma ocasião de aprendizagem ou de re-aprendizagem. Era mais uma reaplicação de provas, mas, no fundo, figurava como uma punição ao aluno que não houvesse se aplicado aos estudos durante o ano. Servia para mostrar o poder docente: enquanto a maioria dos alunos já estava de férias, os mais descuidados eram tomados como maus-exemplos: passava-lhes a corda ao redor do pescoço. Privados desse instrumento, aos docentes reunidos no Conselho restava promover os alunos, retê-los sem direito à recuperação ou enviá-los à recuperação de janeiro (esta última, por força das idéias, transformada em tentativa de moralização). Como a recuperação de janeiro não reprova e como o Conselho somente pode reprovar um aluno sem direito à recuperação se este desistiu de freqüentar as aulas, estava decretada a ‘promoção automática’, alegria de alunos e governo.

Mas iriam os docentes sujeitar-se tão facilmente? Certamente o golpe era duro, mas restava-lhes uma arma: a última semana do ano. Se não seria mais dedicada à recuperação, o que fazer dela? O de sempre:

Discutem e decidem que os alunos promovidos sem problemas de nota são premiados por não terem mais que vir à escola a partir da semana seguinte. Os alunos que têm problemas de

nota, mas vão passar (ou seja, não ficarão para recuperação em janeiro), virão na próxima semana. A esses não se poderá dizer que já passaram, pois se isso acontecer não farão mais nada ou não farão nada na disciplina em que não têm nenhum problema. Uma professora diz que se eles vêm, querem que tudo conte, que tudo seja premiado. Há que se falar que eles têm chance de não irem para a recuperação em janeiro e passarem de ano. [Reiniciam o conselho]

Resolvem, para assegurar o caráter de penalização da semana, mentir. Os alunos que têm problema de nota, mas o Conselho não consegue reprovar, não conseguem escapar assim de uma certa punição: têm que vir quando os outros, os “premiados”, já não mais precisam vir. Além disso, vêm pensando que, se não se comportarem, perderão parte das férias numa sala de aula.

Nº 26, Ivanildo: fica só em dezembro [ou seja, na última semana do ano]; é esforçado, inteligente, já está promovido, mas vai ficar em dezembro.

(...)

Um professor pergunta: “Ficar prá janeiro significa que está automaticamente em dezembro?”. Os outros respondem que não, que quem está em dezembro não está em janeiro, que já passou. E quem está em janeiro, não precisa vir em dezembro. José completa dizendo que é “agoniante” ter que vir em dezembro sabendo que virá também em janeiro.

(...)

Retomam a questão do que falar para o aluno, demonstrando preocupação de falarem todos a mesma coisa. Chegam ao consenso de dizerem aos alunos: quem está indo para dezembro é que tem uma chance de não ir para janeiro. [Mentira! Quem está indo para dezembro nunca irá para janeiro. Vem para cumprir o trâmite. Do número de dias letivos? De não entregar de mão beijada?] (R 09, p 28, 25)

Poderíamos considerar esta última semana de dezembro como sendo uma semana de recuperação? Sim e não. Oficialmente não houve recuperação: o Conselho

já havia definido quem fora aprovado e quem passaria parte das férias num banco escolar de outra escola. Para os alunos, engodados, houve recuperação na acepção prática e contextual do termo, ou seja, de cumprimento de um castigo. Mas tudo se passou como se todos tivessem cumprido o castigo muito bem. Mesmo não tendo havido oficialmente recuperação, o Conselho de Recuperação se reuniu. Depois de muita confusão e polêmica, o Conselho decidiu apenas ratificar o que havia decidido no Conselho anterior, realizado uma semana antes.

Foi o PCP a pessoa designada para afixar no pátio as listas de resultados. Também foi ele quem teve, depois, que se haver com as reclamações dos alunos. Muitos ficaram extremamente revoltados com os resultados divulgados pelo Conselho. Conversei com um grupo deles:

[Uma das reclamantes] diz que havia um aluno que vinha três vezes por semana e ainda por cima quando vinha só fazia atrapalhar, não deixava ninguém assistir aula. E o que aconteceu? Passou! Outra aluna, indignada, conclui que foi, certamente, por medo: os professores nesta escola têm medo dos alunos, têm medo de apanhar e por isso passam todos eles. As meninas, como não batem, são reprovadas. O que teria que fazer então era bater, sair fazendo escândalo; aí eles iriam começar a ficar com medo e passar a gente. “Não adianta ser civilizada!” Esta que por último reclama, Sílvia, diz que teve problemas de saúde: caiu, bateu a cabeça, tem todos os exames, receitas, atestados do Estado (‘não é particular não!’), faz questão de frisar como prova de sua legitimidade), tudo! E a escola disse que ela estava mentindo...

Uma mãe e sua filha se aproximam. Ficamos sabendo do caso: a aluna trabalha longe, não consegue chegar na primeira aula. Apesar de ter as notas razoáveis, foi retida por excesso de faltas. A mãe já trazia o recurso nas mãos, assinado e protocolado, para ser entregue para a vice-diretora, que estava para chegar. Instruí as outras alunas a entrarem logo com recurso, o mais rápido possível, naquela mesma hora, que fizessem a mão mesmo, pois “depois a gente entrega amanhã e

eles dizem que o prazo era até ontem!”. Conta de uma história que teria acontecido com o filho naquela mesma escola: o filho chegou atrasado, não quiseram deixar entrar, ele insistiu pois tinha que fazer uma prova, não deixaram, houve discussão, o filho chutou o portão da escola, a polícia foi chamada, o filho disse não ter entendido o porquê da polícia: ele não era ladrão..., a mãe foi chamada, fez escândalo, deu murros na mesa... (R 10, p 30, 16).

José pacientemente recebe as reclamações, ouve as justificativas, mas não pode fazer nada: a decisão do Conselho é soberana. Apenas uma decisão da Diretoria Regional pode mudá-la. Muitos alunos pretendem entrar com recurso junto à Diretoria, o que costuma ser uma iniciativa bem sucedida para os alunos e motivo de terror e vergonha para as escolas.

O sentimento de injustiça discente é descomunal e certamente transcende o fato que reconhecidamente o move. Parece estar antes ligado, subliminar e historicamente, ao descalabro com que vem sendo tratada a educação das classes populares no Brasil, desde sempre.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixamos, no capítulo anterior, nosso PCP às voltas com as reclamações de alunos e pais que se sentiam injustiçados pelo tratamento que a escola lhes dispensava. Fixemo-nos por um instante nessa cena. De um lado da situação litigiosa a comunidade, de outro a escola. O PCP está ali necessariamente do lado da escola e lhe serve de anteparo: no *front*, ele representa e faz valer as decisões e posturas resultantes dos processos institucionais, não dispondo, ao mesmo tempo, de nenhum poder pessoal sobre estas. A decisão tomada pelo Conselho de Classe é apenas sustentada pelo PCP, utilizado como meio de apoio e transmissão desse poder. Porém, essa mesma decisão é resultante de tantos outros conflitos que marcam incessantemente as relações entre grupos e profissionais dentro da instituição. Pressionados, os alunos não se deixam submeter facilmente e procuram, a partir de mecanismos que a própria instituição dispõe, exercer um contra-poder. Ora, isso borra os limites da contenda: não podemos mais definir os opostos simplesmente como instituição de um lado e comunidade do outro. No nível de análise em que nos colocamos, a instituição revela-se conflituosamente heterogênea; há múltiplos pontos de tensão. Relações de poder disseminam-se entre os grupos e discursos institucionais, confundem limites entre a instituição e o contexto que a envolve e dissolvem fronteiras entre instituições.

Foucault (1991) enuncia o panoptismo não apenas como uma construção arquitetônica destinada a servir de metáfora à otimização da vigilância e internalização do controle. Muito mais do que isso, o autor persegue princípios comuns por meio dos quais o poder disciplinar constitui-se, indiferente às instituições por meio das quais irá se exercer e aos discursos que irá mover. Quando Foucault pergunta-se, ao fim do capítulo dedicado à explicitação de sua máquina panóptica, “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (id., *ibid.*, p. 199), não quer ele insinuar que a prisão é protótipo das outras instituições citadas, mas sim que há algo comum a todas, que lhes atravessa ignorando suas muralhas, que serve de diagrama para o equacionamento das forças envolvidas na construção de suas tramas cotidianas. Não se trata mais do poder soberano, irradiado do monarca, do Estado entendido enquanto idéia absoluta ou

como conjunto racional de aparelhos isentos de contradições; não se trata mais de transmissões unívocas de poder, determinadamente repressivo e mutilante, delegado e desdobrado em escalas descendentes da hierarquia burocrática. “O poder está em todo lugar, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares” (Foucault apud Deleuze, 1995, p. 46). O poder passa a ser entendido não como uma propriedade detida pelo rei ou pela classe dominante, mas como uma estratégia de aplicação de forças, tão dinâmica e instável que requer uma “microfísica” para sua apreensão. Ele é também, e sobretudo, produtivo; dá-se em redes de relações sempre tensas, definindo inúmeros focos de luta e freqüentes inversões locais das forças. O quadro geral ou o efeito de conjunto dessas inúmeras batalhas, porém, revela o exercício de poder pela classe dominante, poder esse “manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder (...) os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança” (Foucault, 1991, p. 29).

Vimos o prédio de aulas da escola do Jardim Topázio funcionar como prisão ao não permitir que seus alunos escapassem ao regime de aulas e às punições que lhes impunha. O PCP não poderia, mesmo que quisesse, permanecer alheio a esse movimento; ao contrário, o PCP é arrebatado pelo preceito indisciplina-punição e instrumentalizado como centro de modulação e aplicação de penas. Certamente, a indisciplina é efeito de uma longa cadeia de conflitos e a aplicação de sanções pelas mãos do PCP, ou de quem esse poder alcança, não representa, de modo algum, o final dessa cadeia. Suas repercussões desdobram-se em outras forças e embates.

Também presenciamos o ritmo frenético com que os trabalhadores da educação são tomados pelo cotidiano escolar. Não se necessita apenas de corpos e mentes submissas, é preciso que se faça com que produzam. A divisão social do trabalho, que tem no modo taylorista de produção fabril sua mais extrema manifestação, atravessa a escola e proletariza professores por meio de seus infundáveis serões, PCPs por sua desvairada multifuncionalidade, diretores embebidos em pilhas de serviço burocrático e alunos forçados a escreverem sucessivos trabalhos, cópias, cujo acúmulo é tomado como critério de avaliação escolar. O esmagamento da capacidade de pensar e o automatismo, historicamente

reiterados e cristalizados, são grandes obstáculos a qualquer tentativa de transformação da práxis educacional.

Seríamos capazes de identificar no capítulo anterior, ou em nossos registros, vestígios que também aproximam o cotidiano escolar de práticas hospitalares ou da caserna. A esse respeito, podemos, respectivamente, pensar na freqüente consideração do fracasso escolar como desvio ou anomalia médica, ocasionada pelo ‘meio vicioso’ de famílias consideradas doentes, ou na concepção do aparelho institucional como, e tentativa de impor uma, rígida hierarquia militar. Porém, mais importante do que buscarmos o que há de analogias entre as instituições, cumpre aprofundarmos a compreensão das relações de poder que as perpassa, considerar suas relações com o saber instituído e confrontá-las com as peculiaridades da escola que esta pesquisa expõe.

Ao analisar a obra de Foucault, Deleuze (1995) define as relações de poder como o âmbito do não-estratificado, para diferenciá-las do saber, que forma os estratos históricos. As primeiras caracterizam-se como diagramas de forças, fugazes e heterogêneas, que se opõem, combinam-se e recriam-se em novas forças resultantes, a comporem continuamente novos diagramas. O saber, ao contrário do caráter evanescente das relações entre as forças, é forma fixável. Pode ser continuamente ouvido, enunciado e reproduzido pelos corredores da instituição, revelando significações a respeito dos pontos pelos quais as relações de poder se exercem; pode ser estampado em decretos, reconhecido em textos, arquivado, consolidado em procedimentos burocráticos, em construções arquitetônicas, na história das instituições. O saber para Foucault teria duplo caráter: organizar regimes de visibilidades – as instituições, concretas, observáveis e articuladas ao corpo social – e regimes de enunciados – discursos, conjuntos articulados de significados que produzem efeitos de verdade. O poder e o saber insinuam-se e supõem-se mutuamente, como o movimento que vai tecendo e estratificando discursos e visibilidades, depois como corpos de significações e lugares instituídos a partir dos quais as forças emergem para interagirem entre si (o poder teria primazia sobre o saber). Mas, em sua heterogeneidade, não se deixam confundir: “o poder como exercício, o saber como regulamento” (Châtelet e Pisier apud Deleuze, *ibid.*, p. 82). Há inclusive uma certa dissociação entre os dois domínios: “A lei é uma gestão dos ilegalismos” (*id.*, *ibid.*, p. 39). Isso torna-se evidente na análise de nossas

observações, sobretudo quando consideramos o abismo que se estabelece entre o que se diz e o que se faz, entre o que se escreve e o que se tenta esconder, entre as prescrições burocráticas e seus falseamentos, entre as propagandas governistas a respeito das inovações educacionais e sua prática efetiva, entre o discurso ideológico e a realidade que o implode.

Foucault (1988) prefere não se utilizar do conceito de ideologia, pois este conceito estaria, de alguma forma, em relação ao que se considera como ilusão ou mentira e não lhe interessa classificar discursos de acordo com o que guardariam de cientificidade ou capacidade de iludir, mas sim investigar porque certos discursos ganham, historicamente, estatuto de verdade. Além disso, para o autor, estando a ideologia relacionada à superestrutura, ela seria condicionada pelas relações de produção e suporia a existência de sujeitos, os ideólogos, que, elaborando idéias que justificam as relações de produção tais como se encontram, defendem os interesses de sua classe ocultando as contradições inerentes à sociedade capitalista e fazendo parecer assim os interesses particulares da classe burguesa como interesses genéricos, de toda a sociedade, de todos os homens. Foucault coloca o desenvolvimento das relações de poder disciplinar, e não das relações de produção, como produtor de corpos, mentes e condições fundamentais para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Sendo assim, são dessas relações que emergem saberes, que adquirem maior ou menor estatuto de verdade; são essas relações, e suas implicações com os saberes, que produzem efeitos de subjetivação. Não são sujeitos que exercem poderes e produzem saberes; as relações de poder e saber se efetuam produzindo e instrumentalizando sujeitos.

Ainda que tenhamos partido, para a realização desta pesquisa, da possibilidade de utilização conjunta de conceitos cunhados por Foucault e de elementos das teorias marxistas, este trabalho não tem a pretensão de elaborar uma articulação entre esses dois horizontes teóricos. Nossa intenção é meramente justificar a articulação de conceitos utilizados em nossas análises, situando esta articulação nos estritos limites desta pesquisa. Elegemos como centro de nossas atenções a observação e análise do que o PCP *faz* em seu dia-a-dia numa escola. Buscamos, portanto, contribuir para a compreensão de como se realiza o *trabalho* desse agente institucional. Esse trabalho, já o sabíamos, efetua-se por meio de uma rede de *relações humanas* que se estabelece no contexto institucional e teria, por

finalidade, a articulação e consecução de um processo eminentemente humano, ou seja, a educação. Estamos, portanto, nessa primeira aproximação de nosso objeto, interessados na *práxis* efetuada pelo PCP ou da qual ele diretamente participa.

Práxis, para o marxismo, define-se como o conjunto de relações sociais por meio das quais o homem se constitui (Lefebvre, 1979). Essencialmente tomado como ser de necessidades, o homem é entendido como unidade do sensível, do intelecto e da ação empregados na superação dessas necessidades. Para tal, os homens relacionam-se entre si e com a natureza, dentro e fora de si. Essas relações suprem necessidades humanizando-as; produzem novas necessidades, bens, significações, instrumentos, desejos, modos de produção, instituições, cultura. Por meio dessas relações o homem constitui-se dialeticamente como ser histórico, humanizando o mundo que o cerca e transformando-se a si próprio no processo de objetivação, desenvolvimento e recriação de suas virtualidades. A práxis é, portanto, o fundamento da constituição material e simbólica do homem enquanto ser histórico. O conceito foucaultiano de poder, sobretudo em seu caráter produtivo, aproxima-o do conceito de práxis, podendo ser entendido como uma de suas dimensões. As relações entre os homens (entre os grupos, classes, etnias etc) comportam contradições e conflitos de interesse. Essas contradições podem autonomizarem-se juntamente com as formas que a práxis produz. A práxis consolida-se em formas como costumes, códigos, instituições, mercadorias etc. que adquirem aparência autônoma e passam a funcionar como se fossem independentes ou indiferentes às relações humanas, chegando inclusive a impor-lhes uma ordem externa e transcendente, afastando os homens da possibilidade de desenvolvimento de suas potencialidades e coisificando-os: é o fenômeno da alienação. Os homens constituem-se em suas ações; contraditoriamente se objetivam e são subjugados por seus produtos: “a relação do homem (social e individual) com os objetos é alteridade e alienação, realização e perda” (id., *ibid.*, p 11).

Essa contradição atravessa nossas análises sobre o cotidiano de trabalho do PCP. A concepção foucaultiana de poder ajuda-nos a destrinchar as relações antagônicas e dinâmicas que se disseminam pela escola. Ao mesmo tempo em que é submetido por esse atordoante estado de contínuo embate, o PCP busca, a partir da posição institucional que ocupa, sobreviver. “La vida cotidiana de los hombres está completamente impregnada de la lucha por sí mismos que es al mismo tiempo una

lucha contra otros” (Heller, 1987, p. 30). Por intermédio do PCP se transmitem e se efetuam linhas de força oriundas de outros domínios institucionais e discursos. Essas linhas de força, o sujeitam e concomitantemente servem-lhe de apoio para a delimitação de seu espaço profissional e para a afirmação de sua auto-estima. Além disso, também estão presentes no trabalho do PCP, e no turbulento contexto em que ele se insere, potencialidades humanas reiteradamente sufocadas pelo funcionamento institucional mas que não deixam de se manifestar.

Enquanto método de observação da trama cotidiana e recolhimento das significações ou saberes locais, a etnografia busca documentar a contínua construção da escola por seus sujeitos a partir de múltiplos elementos: “a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada...” (Ezpeleta e Rockwell, 1989a, p. 12). Os saberes locais relacionam-se com justificativas ideológicas, leis e prescrições estatais, mas não se identificam sem mediação com estas. Os sujeitos apropriam-se do discurso estatal; os saberes locais são contraditórios, heterogêneos, contém elementos de justificativa das condições dadas e germes de transformação e crítica social. “Tanto para o ‘controle’ estatal como para qualquer tentativa de transformação, a escola constitui uma realidade rebelde”. (id., ibid., p. 72). O que antes foi introduzido ou apoiado pelo Estado agora serve como resistência a tentativas de reforma movidas pelo Estado. Na sala de aula, a prática direta sistematiza experiências e conhecimentos profissionais que conflitam com os formalismos burocráticos e as abstrações de pacotes pedagógicos alienígenas. Os saberes são heterogêneos porque o cotidiano também o é.

Azanza (1992) considera a vida cotidiana como uma totalidade composta de objetos interligados. Essa totalidade não é aditiva, ou seja, ela não se dá a entender pela simples soma de suas partes, pois isso seria considerá-la como ser estático e fixamente compartimentado, fazendo assim ignorar a dinamicidade que representam as relações que se estabelecem entre as partes. Essas relações conferem contínuo movimento entre as partes, o que por sua vez representa o fundamento do cotidiano enquanto processo histórico: “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (Heller, 1972, p. 20) . O etnógrafo, além de perguntar sobre as significações locais, testemunha as relações que se estabelecem entre diversas das partes que compõem o cotidiano. Em nossa pesquisa, essas partes são representadas pelas diversas

atribuições que o PCP é levado a assumir, os discursos que sustentam e justificam cada uma delas, os sujeitos e discursos com que o PCP relaciona-se para cumprir (ou não) suas tarefas, interesses particulares individuais e coletivos, forças anônimas de sedimentados burocráticos etc. As relações entre esses diversos elementos partem do instituído e instituem continuamente o cotidiano escolar.

A inversão característica do modo de produção capitalista enquanto instituição de nossa sociedade é poderoso fator de alienação do trabalho educativo: ao invés do educador utilizar-se de instrumentos (condições materiais, discursos e posturas) para ensinar, são os instrumentos (métodos, currículos, condições precárias, autoritarismo burocrático) que se utilizam do educador para efetivarem a produção de alunos ‘mal-educados’. Por outro lado, é apoiando-se no poder que irradia geralmente de outro lugar, ou que irradia do lugar que ocupa na instituição, que o educador, imerso na particularidade, sobrevive e objetiva-se, realizando-se minimamente. Mas a todo exercício de poder corresponde resistências: os alunos rebelam-se contra a educação sem sentido e autoritária. O grupo docente divide-se: não podendo ignorar a precariedade dos serviços que oferecem, alguns atribuem a si a tarefa hercúlea de trabalhar bem a despeito das condições adversas, outros esforçam-se por intensificar o controle. A contradição já existe no nível local, mas acirra-se ainda mais pela injeção de relações de poder verticalizados, como vetores a incidir num campo marcado pela disputa dinâmica de micropoderes. Há simultaneamente luta e aliança entre esses poderes verticais, mediados pelo aparelho institucional, e partes do cotidiano escolar.

A heterogeneidade do cotidiano é uma de suas mais intensas marcas; tanto que Heller (1987) aponta a *homogeneização* como o critério que indicaria a saída da cotidianidade em direção às objetivações humano-genéricas. A condição vivida pelos educadores de terem que lidar com diferentes elementos simultaneamente, de serem arrebatados por um fazer excessivo, dificulta-lhes o refletir sobre si e sobre o contexto que os cerca. Isso diminui as chances de apropriação do trabalho educativo pelos educadores de modo a construí-lo enquanto propulsor das potencialidades humanas. Ao invés disso, os educadores são levados a se apropriarem de seu trabalho de modo a apenas reproduzirem sua própria existência particular, lidando com o tolhimento de suas próprias individualidades por meio do repasse insciente de forças.

“Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*” (Heller, 1972, p. 38). Também somos capazes de identificar, em meio à cotidianidade em que se vêem imersos os sujeitos da escola do Jardim Topázio, germes que apontam para o desenvolvimento da genericidade para-si, cujo desenvolvimento deve ser estimulado por qualquer intervenção que busque uma efetiva transformação das práticas educativas. Destacaremos brevemente, com Heller (1987), alguns aspectos desses germes no cotidiano escolar. O primeiro relaciona-se com o *saber cotidiano*. Ainda que desprezados em sua capacidade de construção de saber e invadidos por formas heterônomas de agir e pensar na escola, os educadores, percebendo o desencontro entre muitas dessas formas alienígenas e a realidade concreta, constroem um conhecimento eminentemente prático e intuitivo que pode ser de grande valor. Desde que ainda não abandonados, depois de tantas batalhas inúteis, à inércia institucional, os educadores são levados, pela premência, a agirem de modo a superarem as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia. Muitos conseguem, nos domínios que a instituição lhe assegura e dentro de uma relativa e conjuntural flexibilidade, desenvolver uma práxis criativa e, por vezes, muito bem-sucedida. Esta deveria ser a real função das HTPCs; esta foi a intenção do sindicato ao conceber a formação dos PCPs por meio da troca de experiências: o estímulo à construção de saberes práticos, a coletivização e interação entre esses saberes, conferindo-lhes movimento dialético em que pudessem ganhar coesão e abrangência. Tocamos assim em outro dos germes de genericidade para-si presente no cotidiano escolar, ou seja, o *contato cotidiano*: “...tanto más humanizado es el contacto cotidiano cuanto más numerosas son las relaciones personales en las que la función instrumental del otro hombre está subordinada, cuanto más es en ellas o otro hombre (y el contato mismo) el objetivo.” (id., *ibid.*, p. 366). No caso do cotidiano escolar, tanto mais o contato cotidiano dirige-se à genericidade quanto mais ele estiver livre de uma heterogestão do trabalho docente e da organização escolar. Partindo da reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas e exercitando a gestão do funcionamento escolar de acordo com a práxis educativa, os educadores certamente teriam mais condições de construir uma nova escola. Observamos, em HTPCs, momentos em que os educadores manifestaram indícios de importantes inovações educacionais, oriundas de suas experiências práticas, mas estas eram logo sufocadas pelo avassalador modo de

funcionamento institucional. Até a estabilidade grupal, que certamente intensificaria o contato cotidiano e facilitaria a construção de uma história de trabalho coletivo, vê-se ameaçada pela flutuação de professores não concursados, que constituem grande parte do corpo docente e são anualmente desligados de suas funções, sendo muitas vezes obrigados a procurar trabalho em outras escolas.

Não bastam germes de genericidade no cotidiano escolar para fazê-lo movimentar-se em direção a uma educação realmente significativa às classes subalternas. Desde sempre, a educação brasileira vem sendo tratada com descaso pelo Estado, que não possibilita condições materiais e estruturais efetivas para a superação do quadro calamitoso em que se encontra. Quem o atesta é Florestan Fernandes (apud Patto, 2000), fundador da sociologia brasileira e combativo militante em defesa da escola pública. Havendo participado destacadamente das lutas políticas pela democratização da escola pública por ocasião da tramitação das duas LDBs, Florestan constata, com dissabor, a permanência das mesmas condições precárias e do descaso que o Estado impõe à educação de seus ‘cidadãos’. Trinta e cinco anos separam a 1ª LDB (lei 4024/61) da 2ª (lei 9394/96) e Florestan não vê a desoladora paisagem modificar-se substancialmente. Suas constatações permanecem válidas até nossos dias e muitas delas figuram claramente no corpo dessa pesquisa.

A importação de pacotes pedagógicos¹⁸, que desconsideram a especificidade brasileira e funcionam como instrumentos de coerção e esmagamento de individualidades, ainda se faz presente. Traduzidos nos gabinetes e repartições em chavões liberais, ou ‘neoliberais’, e anunciando práticas avessas à realidade, esses pacotes aportam à escola tentando se impor a professores degradados econômica e socialmente. A escola é o último dos órgãos de uma estrutura institucional burocrática, verticalizada, autoritária, marcada, em toda sua extensão, muito mais pelas disputas internas de poder do que pela consecução de fins pedagógicos. Buscando impor filosofias e práticas pedagógicas por decretos, essa estrutura “desnorteia professores, instala o caos no processo de ensino e estimula o apego, com renovado vigor, às práticas que se quer abolir.” (id., *ibid.*, p. 142). Antes de tudo, é preciso valorizar o humano, democratizar as relações institucionais desde a sala de

¹⁸ A respeito da influência de organismos internacionais no delineamento das atuais políticas públicas de educação para o ensino médio, consultar Bueno (2000).

aula, partir das manifestações culturais, dos modos de agir e significar das classes populares e oferecer-lhes ensino que ao mesmo tempo sirva como instrumento de crítica, de auto-reflexão social e de transformação coletiva. Antes ainda, é preciso que os educadores sejam valorizados: que se lhes ofereçam salários condizentes com a importantíssima função que devem desempenhar, que, inseparavelmente, eles possam ser continuamente formados pela práxis pedagógica, pela associação entre a prática autônoma, a reflexão coletiva sobre essa prática, a interlocução com pesquisas e teorias, a contínua avaliação e reconstrução dessas práticas e a gestão coletiva do cotidiano escolar a partir de preceitos pedagógicos, de estímulo ao desenvolvimento da autonomia, e não a partir da heteronomia administrativo-burocrática.

Muitos conceberam a implantação do PCP em toda rede estadual paulista como efetiva possibilidade de transformação da práxis escolar. Historicamente, a coordenação pedagógica está ligada à tentativa de implantação de mudanças no cotidiano escolar. Estas mudanças, entretanto, são as propagadas pela organização autoritária do sistema educacional. Além disso, como expomos na introdução deste trabalho, a coordenação pedagógica também está ligada à homogeneização da oferta de ensino às classes populares, ao controle do trabalho dos professores e da presença de alunos, à organização racional e parcelar do trabalho pedagógico. Como agente de implantação de “pacotes pedagógicos”, a coordenação pedagógica enfrenta necessariamente a resistência do cotidiano escolar, que assume várias manifestações. Dentre essas manifestações, os preceitos administrativos, cristalizados em procedimentos burocráticos, corporificam-se na figura do diretor da escola e exigem que a coordenação pedagógica subordine-se. Sobrecarga de trabalho, excesso de tarefas administrativas, relacionamento conflituoso entre a direção e a coordenação pedagógica são constantes na história desta última. Relacionando-se diretamente às flutuações políticas das gestões educacionais e às apropriações que o cotidiano escolar opera, a coordenação pedagógica caracteriza-se forçosamente pela indefinição prática de suas funções. Essa característica acentua-se ainda mais ao considerarmos que cada pacote pedagógico atravessa o circuito institucional desfigurando-se. A circulação de informações na instituição contamina-se pelas relações de poder em que, comumente, o subordinado é depreciado e culpabilizado e o superior representa alguém que se aprende a burlar.

O PCP aparece envolto em discursos democratizantes e condições práticas precarizadas. A contradição já se faz prenunciar no corpo da resolução que o institui: o PCP é o profissional que deve, ao mesmo tempo, trabalhar pela democratização da escola e pela implantação de diretrizes superiores, pela construção do trabalho coletivo docente e pelo fim da reprovação escolar por decreto, pela autonomia do trabalho educativo e por sua sujeição aos órgãos de planejamento e administração do sistema escolar. A APEOESP, por certo, veria no PCP a grande oportunidade de articulação do grupo docente para a construção da gestão coletiva do trabalho e da consciência sindical. Pesquisadores em educação salientariam a função do PCP enquanto formador contínuo de docentes. Ainda: o PCP é aquele que deve trabalhar pela superação dos conflitos escolares (entendidos muitas vezes como apenas interpessoais), deve ser um profissional objetivo, planejar, organizar, intervir, desestabilizar práticas cristalizadas, banir preconceitos e procedimentos anacrônicos (tomados muitas vezes, também, como locais, e não estruturais).

Inserido no contexto histórico de reforma neoliberal e na lógica autoritária da instituição, a educação continuada ou formação docente, pela qual o PCP deveria somar esforços, mais representaria a tentativa de doutrinação, de imposição mal disfarçada de ajustes ideológicos e estruturais: é preciso formar mentes e corpos para se adequarem ou se submeterem às reformas capitalistas.

Determinações históricas, prescrições estatais, expectativas e discursos a respeito do PCP interagem, entre outras forças, no cotidiano escolar. O que nossa pesquisa de campo expõe? Antes de tudo, um emaranhado de *conflitos* do qual o PCP participa, sendo um de seus protagonistas, e, também, a partir do qual o PCP é objetificado, tornando-se títere das circunstâncias. A concepção foucaultiana de poder nos foi extremamente útil para esmiuçar essas múltiplas relações de tensão, para articulá-las a regimes de saber local e a efeitos de subjetivação. Foucault, entretanto, concomitantemente utiliza-se de uma *concepção* de poder, tomado sobretudo como exercício e não como propriedade, e elabora uma genealogia de uma *modalidade* de poder, o poder *disciplinar*, cujo desenvolvimento se dá na Europa, especialmente no século XVIII. Certamente, o poder disciplinar tem suas manifestações no âmbito de nossa pesquisa, mas é preciso que não o tomemos sem as devidas adequações. Ele não é, de modo algum, supremo. Apesar da ênfase com que analisa a capilaridade desse poder, Foucault já havia detectado sua não onipotência

ao apontar a instabilidade das relações de tensão, os inúmeros focos de resistência, as inversões de força. É essa dinamicidade dos conflitos que, entendemos, constitui a categoria fundamental que perpassa essa pesquisa.

Ainda que, em nível mais amplo de análise, continuemos a testemunhar o oferecimento de uma educação precarizada a uma população incessantemente oprimida, não é uma ordem prostradora e soberana que encontramos no cotidiano escolar. Encontramos uma dialética entre ordem e desordem, cujo desenlace ou característica imanente, freqüentemente, é o logro. Antonio Candido (1993), ao analisar *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, esboça, a partir da obra, um imaginário arquetípico brasileiro que condiz em muito com o quadro que vislumbramos: “uma ordem comunicando-se como uma desordem que a cerca por todos os lados” (id., *ibid.*, p. 36). A ordem, determinada nos gabinetes e palácios e a cargo das instituições sociais, relaciona-se por inúmeros caminhos com a desordem, caracterizada pelas inclinações instintivas e pela irreverência: “o mundo hierarquizado na aparência se revela essencialmente subvertido” (id., *ibid.*, p. 43). Há embates, “solavancos do enredo” (id., *ibid.*, p. 23), que caracterizam e movimentam os sujeitos na constituição da trama. Em meio ao desenrolar das peripécias, a ordem se vê engabelada pelos sujeitos e utilizada, contra outros, como meio para obtenção de fins particulares. As diversas situações de conflito freqüentemente abarcam o logro, a malandragem, como meio de ataque, esquiva, defesa e contra-ataque. O lícito e o ilícito apresentam-se em continuidade, passando por uma zona de indiferenciação. A escola, instituição pública que teria por função educar, apresenta-se como palco de inúmeras relações de poder, em que situações precárias de subsistência e disputas tendem a substituir o processo de ensino aprendizagem. A educação de educadores revela-se uma insistente heterogestão do trabalho, que se efetiva muito mais como efeito colateral de um modelo tacanho do que como plano arquitetado e conduzido pela função ideológica dos mecanismos institucionais. Nosso professor coordenador pedagógico tem muito pouco de professor, de coordenador e menos ainda de pedagógico.

Somente uma descentralização efetiva do trabalho pedagógico, que primasse pela educação para a autonomia como centro articulador da organização do cotidiano escolar, poderia oferecer condições concretas para o desenvolvimento das funções do PCP. À tendência descendente de aplicação de forças na instituição deve se opor um

movimento contrário, ascendente, que parta da prática de sala de aula, da relação professor-aluno, e estenda-se pela estrutura institucional. O PCP deve servir de qualificado interlocutor em relação ao trabalho docente, assim como a supervisão escolar deve partir do trabalho do PCP com os docentes e lhe servir de interlocução qualificada, construindo assim, continuamente, uma reflexão conjunta e capaz de contribuir para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

ANEXO I
ÍNDICE DE OBSERVAÇÕES DE CAMPO

OBSERVAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	DURAÇÃO (hs.)
08 nov 99	Primeiro contato com a escola. Primeiro contato telefônico com José Aparecido.	--
09 nov 99	Primeiro contato pessoal com José Aparecido. 'Contrato'.	0,5
10 nov 99	José apresenta-me a escola e apresenta-me a seus trabalhadores. 1ª aparição das carteirinhas estudantis: apreendidas por estarem sem fotos e controle dos atrasados. Primeiro contato com Sônia. Reunião de 'proto-grêmio' com alunos. Fila da merenda. Esquema de entrada dos alunos após o intervalo. D.P.: José elaborando horário de algo que não sabe o que é. A história do pedagogo não poder ser coordenador do noturno: manipulação de informações.	2
12 nov 99	HTPC: charada para os professores (o jóquei). Recolhimento de carteirinhas na entrada.	2
19 nov 99	Punição para aluna. HTPC: discussão sobre flexibilização e sobre situação instável do professor ACT (atribuição de aulas). Aluno que furou o bloqueio das carteirinhas. Tratamento dado a dois alunos: uma de família 'desestruturada' e outro de boa família.	2
24 nov 99	Reunião de monitores para a formação do grêmio que não houve. Missa no final da rua: enforcamento de aula, confusão de carteirinhas e alunos.	1

01 dez 99	Reunião de monitores para a formação do grêmio que não houve. José fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Cartaz com definição de datas do fim do ano. Acordo com a cantina. Jornalzinho do MEC.	1,5
03 dez 99	HTPC que não houve: preenchimento de tarjetas. Pequeno desabafo sobre “jogo de poderes”. Cuidando de alunos com problemas e dúvidas sobre recuperação.	1
08 dez 99	Reunião de Conselho de Classe. Sônia no início falando sobre recuperação e avaliação. Sônia tentando transmitir ordens de cima, de como promoverem os alunos. Resistência dos professores e confusão. Mentira aos alunos.	2,5
13 dez 99	HTPC que não houve. Ameaça de enchente. Reclamação de alunos por não terem passado de ano direto. ‘Injustiça’, recurso.	2,5
20 dez 99	Conselho de recuperação (e não houve recuperação...). Prescrição superior chegando via Sônia para facilitar a promoção. Indignação dos professores. Desencontro de informações dentro da escola. Ataque dos professores à D.P. e à flexibilização.	2,5
Sumiço	Reunião de avaliação do ano letivo que não houve. Falta de informações a respeito de José. Desaparecimento, perda de contato.	--
02 mar 00	Enchente.	--
15 mar 00	Restabelecimento de contato com Sônia. Documento escolar de “Regras de Convivência”. Primeira fala a respeito de Dirce-coordenadora.	1

23 mar 00	'HTPC' em que foi apresentada proposta de trabalho de Dirce. A outra concorrente sem chances. Primeiro contato com Dirce.	2
27 mar 00	Entrada de alunos: agitação na porta da escola, morosidade para entrar. Observação de corredor, no início da primeira aula. A notícia de "impugnação" da escolha de PCP. Entrevista com Sônia e posterior comentário sobre trabalho de José.	2,5
30 mar 00	1ª HTPC de Dirce. 1ª observação do trabalho de Dirce como PCP. Sala ambiente. Discussão sobre a transformação da escola. Referências ao lugar que ocupo. Dirce transmitindo coisas que "despejaram" na reunião de supervisores. Desconhecimento em relação à proposta "Correção de Fluxo – Impulso inicial". Dirce sendo empurrada a fazer coisas que ela nem sabe o que é: desabafo.	2
03 abril 00	Descrição do esquema de entrada dos alunos. Atendimento a aluno indisciplinado. Entrega do resumo da pesquisa. Arbitrariedade da direção, que passou por cima do que se decidiu com professores. Criando forma de organização. Sônia e Dirce diferenciando reforço e recuperação para escrever projeto de reforço. Confusão recuperação / reforço / D.P. "Recuperação de postura". Livro de impulso inicial perdido.	2
06 abril 00	HTPC que não houve. Conversa com Elisa para tentar marcar entrevista. Conversa na sala dos professores a respeito das reposições de sábado. Cumprindo horário de HTPC. O conceito oficial (S ou IS) e o oficioso. O início do trabalho com as carteirinhas. Comentário sobre impugnação da escolha de Dirce para ser PCP. Desorganização e	3

	sobrecarga da direção.	
10 abril 00	HTPC que não houve. Diretora super-atarefada.	2
12 abril 00	Dispensa de alunos. PCP “marmitão”. Organizando carteirinhas com a ajuda de duas alunas. Dirce fala sobre as razões que a levaram a ser PCP.	1
13 abril 00	HTPC. Plantar pau-brasil. Fechar o bimestre: definir data do Conselho. Eleição de representantes. Elisa e a aluna com problemas de carteirinha. Invasão da HTPC por professores de outros períodos. Mecanismos de autoritarismo: homologação do calendário, evitação de confrontos. Registro de avaliação (S, IS). Elisa interrompendo com uma pilha de papéis-propaganda. Dispersão. Sala ambiente.	2
14 abril 00	Reunião de formação do Conselho de Escola. Atestado de trabalho, atrasos de alunos.	2
15 abril 00	Reposição de sábado: festa do 500 anos.	2,5
17 abril 00	HTPC. Dirce quer usar reunião para estudar legislação: se defender de alunos e de supervisores. Da “falta de comunicação” e da função cobradora do PCP. Início de planejamento de festa / reposição de 13 de maio. Relato de Dirce defendendo professora diante de mãe de aluna. Folhetos de Elisa. Conversa entre Dirce e professora sobre medida disciplinar (advertência). Conflito no horário de entrada de alunos.	1,5
19 abril 00	Dirce organizando carteirinhas com suas alunas ajudantes. Confusão e abaixo assinado de	2

	professores em relação à data marcada pela direção para a realização do Conselho de Classe. Expectativa de que não haja aula no dia seguinte: telefonemas.	
20 abril 00	HTPC que não houve: Dirce esqueceu e chegou atrasada. Horário liberado para preenchimento de diários. Véspera de sexta feira santa, sem água, com fedor do rio: aulas suspensas.	1,5
24 abril 00	HTPC utilizada para 'pré-conselho', tarjetas e diários. Cartaz com datas de fechamento do bimestre. Dirce fazendo carteirinhas. Confusão de datas.	1,5
26 abril 00	Entrada dos alunos: 2º dia de funcionamento do esquema das carteirinhas.	1,5
27 abril 00	Conselho de classe do 1º bimestre. Temas gerais: pichações, atrasos, idas ao banheiro.	1,5
05 maio 00	Dia de reunião de pais. Dirce iniciando a reunião numa das salas. Pré-entrevista com a Prof. Josiane. Dirce querendo assumir funções da direção.	2,75
08 maio 00	Reunião do Conselho de Escola para a formação da APM.	1,25
09 maio 00	Reunião entre PCPs, diretores e supervisores de ensino. Progressão continuada, relação escola-comunidade. Auto-estima.	2
TOTAL		55

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PCPs

(Tópicos a serem abordados, não necessariamente nessa ordem)

- 1 – Sobre a experiência de ser ou de ter sido PCP.
- 2 – Sobre as relações com a supervisão escolar, direção, vice-direção, professores, alunos e funcionários.
- 3 – Sobre as condições ideais que um PCP deveria ter para trabalhar bem.
- 4 – Sobre a situação de saída da função e da escola (exclusivamente para José Aparecido).
- 5 – Sobre as inovações ou tentativas de inovações no cotidiano escolar.

ANEXO III
ENTREVISTA COM PCP

Entrevista com José Aparecido

Realizada em 18 de março de 2000.

Dados:

Idade: 56

Gênero: masculino

Tempo de magistério: ministra aulas no Estado desde 1977, mas não de modo ininterrupto (trabalhou na iniciativa privada ora exclusivamente, ora simultaneamente ao trabalho na educação pública).

Formação: diz ter assistido às ‘aulas de ginásio’ pela televisão; concluiu colegial técnico em Edificações; cursou dois anos de Engenharia em Itatiba; Graduação em Pedagogia; Pós Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia; cursando Faculdade de Letras.

Formação em serviço: ‘Todos os PECs (Programas de Educação Continuada) da vida’, cita o ‘Madureza’ como primeira capacitação em serviço, em que teria sido ‘monitor de tv’, e o Projeto Ipê.

Disciplinas que ministra / ministrou: Diz ter ministrado todas as disciplinas do Ensino Básico, com exceção de Geografia. Atualmente ministra aulas para o curso de magistério, nas seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática, Conteúdos Metodológicos de Estudos Sociais e Sociologia da Educação.

Nº de aulas semanais: 24 horas /aula.

Observações:

No final de ano letivo de 1999 despedi-me de José e combinamos que eu voltaria a procurá-lo ao final de janeiro ou começo de fevereiro do ano seguinte. José falou-me que voltaria das férias antes mesmo das aulas iniciarem, antes mesmo do planejamento. Disse-me que queria ficar por dentro das coisas. Por trás de sua fala havia um subentendido de que naquele ano sim iria começar a trabalhar. Para ele, o

ano de 99 foi só tomar pé, aprender, como havia falado mais de uma vez ao longo de nossas conversas.

Retomei contato no dia 31 de janeiro de 2000 (2ª f.). Telefonei para a escola e avisaram-me que José estava numa reunião sobre a recuperação de janeiro, em outra escola. Pediram-me que ligasse dali a três dias, 5ª f., 03/02/2000, que José estaria numa reunião a partir das 14:00 hs. Liguei e realmente ele estava numa reunião. Atendeu ao telefone e disse-me estar tão ocupado que não podia nem falar comigo direito. Eu já havia pensado, quando soube que ele estaria numa reunião, que eu deveria estar disponível para ir acompanhar tal reunião (poderia ser de planejamento, o que muito me interessava observar). Deixei José entender que eu poderia acompanhar a reunião que estava acontecendo naquele momento. Ele disse que era sobre recuperação, que me ligava mais tarde. Não ligou.

Liguei algumas vezes para a escola a procura de José. Não estava, não sabiam informar nada. Numa das vezes falei com Elisa, a diretora. Ela disse-me que não tinha notícias de José, mas que ele devia, achava ela, estar atrás de aulas, ‘esse período de atribuição é uma loucura...’ Fui à escola duas ou três vezes. Nessas vezes conversei com Sônia, a vice-diretora. Numa dessas conversas ela disse-me que não sabia o que estava acontecendo com José. Falou com ar de irritação que ele ainda ‘não havia se ligado’ enquanto corria de lá para cá para organizar o noturno.

No dia 21/02, 2ª f., já no portão da escola fiquei sabendo que José não estava mais na escola. (perguntara para a servente, que não soube informar-me nada além disso). Fui falar com Sônia e ela confirmou a notícia. Disse que José tinha assumido aulas em outra escola, de magistério. Não era mais coordenador. Fiquei com a impressão de que ela quis dizer que nesse meio tempo ele passou por uma confusão, que tinha inclusive perdido o telefone celular, por isso ninguém havia conseguido falar com ele.

Fui à escola onde José estava dando aulas. Coincidentemente, eu conhecia a diretora dessa escola e enquanto esperava por J. permaneci na sala dela conversando. Ele apareceu no fim de suas aulas daquele período. Viu-me e manifestou satisfação. Explicou que perdeu meu telefone, por isso não me ligou. Eu respondi ‘tudo bem’ e expliquei que haviam me informado na Escola do Jardim Topázio de que ele estava agora dando aula ali e que o estava procurando para entrevistá-lo. Ele concordou,

deu-me o endereço de sua casa e marcamos para dali a dois dias, no sábado pela manhã.

Cheguei com dez minutos de atraso. Ele estava nos fundos da casa, fazendo ginástica. Pedi desculpas por seus trajés. Sentamos na sala, os dois no sofá. Local um pouco incômodo pois não ficamos de frente um para o outro, não havia uma mesa onde eu pudesse eventualmente tomar notas e apoiar o gravador. Além disso era um lugar de passagem na casa. No decorrer da entrevista os habitantes da casa foram acordando, apareciam, éramos apresentados, etc. Além disso, uma visita de José apareceu; situação um tanto incômoda.

O início da entrevista deu-se logo que sentamos. Senti que ele estava pronto e ansioso para falar; estava esperando eu ligar o gravador para começar. Apesar de ter a intenção de deixar a entrevista ser da forma mais livre possível, tinha em mãos um papel que continha uma espécie de roteiro dos pontos que eu havia pensado ser importante ele tocar. São eles:

- 1 – Sobre a experiência de ter sido PCP.
- 2 – Sobre a situação de saída da função e da escola.
- 3 – Sobre suas relações com os diversos sujeitos do cotidiano escolar
- 3 – Quais seriam, a seu ver, as situações ideais para o trabalho do PCP.
- 4 – Sobre as inovações, ou tentativas de inovações, no cotidiano escolar: como elas chegam na escola e o que pensa a seu respeito.

A ordem em que esses pontos foram tratados dependeu de como J. encadeou seu discurso.

Depois da entrevista, ofereci a possibilidade de José ler a transcrição do que havíamos conversado. Ele se animou com a idéia, eu comprometi-me a enviar-lhe, assim que a tivesse em mãos. Trocamos telefones.

*Sinais utilizados na transcrição*¹⁹:

- | | |
|------------|--------------------------|
| () | incompreensível |
| (hipótese) | hipótese do que se ouviu |
| (JoÃO) | entonação enfática |
| / | truncamento |

¹⁹ Cf. Preti, D. *Estudos de Língua Falada: variações e confrontos*. São Paulo, Humanitas, 1998.

- ... qualquer pausa
- (()) comentários descritivos do transcritor
- “” citações literais ou leituras de textos durante as gravações

A ENTREVISTA – Fita I/II

Lado A

Marcelo – acho que está bom...

José Aparecido – está funcionando já?

M – está...

JA – bom... a princípio... eu achei que ali eu não cumpri o meu papel... de coordenação... por quê? primeiro... houve éh... houve um incentivo... né? éh... da pessoa que era coordenadora que era da coordenação... diurna né? não estou citando nomes...

Marcelo – não é... tudo bem...

JA – e... e que me incentivou bastante... os professores também me incentivaram muito... lá né? porque eu sou da seguinte forma... eu ponho minhas cartas na mesa... e foi o que eu fiz... falei “olha... seria minha primeira coordenação e eu vou precisar da ajuda de vocês tal e tal tal tal...” então quanto ao corpo docente em toda escola o corpo docente é... resistente a qualquer tipo de... de coordenação no caso não é? no caso ali a gente estava tratando de assuntos que não tinham a ver com a coordenação... por exemplo ((ri)) entrada e saída de aluno não é da coordenação... certo? isso daí tem inspetor de aluno para fazer isso se não tem inspetor de aluno... se coloca um... um servente ou uma pessoa mais subalterna para ver essas... questões porque... em primeiro lugar... se põe alguém da direção... ou da coordenação... há desgaste dessas duas figuras...

M – claro...

JA – tá? porque... éh... eles vÃO se expor mais vão estar mais expostos vão estar com... com atritos e com algumas coisas às vezes que não se tornam irreversíveis mas que se... deixam meio estigmatizado algumas decisões que a gente possa tomar... e... você presenciou ((ri)) e ali o portão era aquela coisa... né? e depois outra a formação do pedagogo não é de policial...

M – não...

JA – entendeu? o pedagogo seria mais para estar auxiliando o aluno os professores e a direção... auxiliando... auxiliando como? aos alunos dirimindo dúvidas dando orientação... ouVINdo né? ouvindo... participando de algumas coisas tomando iniciativas né? e com os professores a mesma coisa... né? inclusive o meu... eu não te dei ainda o meu... plano né?

M – o seu plano... ah seria interessante...

JA – então depois eu te dou eu vou procurar aqui depois eu acho e te dou

M – tá bom.

JA – e... então é uma função... pedagógica mas também... tem que ter um lado intelectual de reflexões de troca de opiniões... né? e o lado pedagógico seria trocar a SUA expor a sua experiência... e ouvir as que o pessoal tem também... e isso não é difícil... bom... éh... o que que eu poderia dizer? então não HOUve esse trabalho... em primeiro lugar é que eu cheguei lá no meio do ano... então logo de cara aquela pauleira de de é... que lá é semestral né? é... como que é?

M – blocos não é?

JA - flexibilização tem dois blocos né? então a cada seis meses se muda de bloco os alunos né? então... e eu fui assimilando... na cacetada vamos dizer não é? e... aquele embrolho onde você tem que trabalhar ((ri)) não dá direito não dá pra você refletir tem que ser feito aquelas coisas e não dá para você refletir em muitas coisas... e depois quando acabou isso... ahn... mudou a situação lá... na direção... né? aliás até um pouco antes de de de de acabar isso terminar isso houve mudança na direção e... e houve uma mudança também que era a pessoa que pegou que era da coordenação... da tarde... e... éh... pegou a vice-direção... aí as coisas se complicaram... complicaram porque... éh... essa pessoa e também levou adiante também com... com a direção... propriamente dita... acha... que ser eficiente... ser... vestir a camisa... é ficar o dia inteiro na escola.... de fio a pavio... das sete da manhã até as vinte e três horas... eu não acho... pelos estudos que eu faço a moderna o moderno gerenciamento... não é nada disso... você tem que ter um tempo adequado para você fazer determinadas tarefas... e outra... se você... se você necessita ficar vinte e quatro horas dentro da escola o tempo integral dentro da escola... é porque você não está gerenciando bem a escola... tá? tem coisas que precisa sim... mas não... não tem... não tem coisas que precisa... a... se você começar a fazer seu fluxo normal de de de atividades se você se organiza... né? você não vai ter problema... no princípio você vai ter sim... porque

você não se assimila você você tem que pegar todos os dados... necessários para que você se organize... agora desde que você pegue e se organize não tem mais o que você ficar não tem mais sentido você ficar... dia e noite dentro da escola correndo pra lá e pra cá... então falta organização? falta... falta muita... e a gente... tem diversos cursos de administração... está no fim já?

M – não não não estou vendo se está rodando ((risos))

JA – então diversos cursos de administração que a gente fez... inclusive a nível de pós-graduação né? então a gente... tem uma idéia... do que é realmente a administração não é? e... basicamente isso... éh... houve... já prevendo... algum desgaste... já prevendo uma situação de de... enfrentamento... eu... deixei meu telefone para qualquer () quando fosse fazer algumas... algumas coisas básicas como por exemplo... montar a grade né? a grade de aula... como... outros compromissos que a escola tem... NÃO seria minha obrigação de estar presente mas eu fiz 'questã' de estar presente e coisa e tal... nas férias eu trabalhei não é? por quê? porque... o meu intuito é o seguinte... um é pro meu lado profissional ((ri)) você só aprende fazendo... né? e o outro também justamente para não ter aquela desculpa... uhn? de que... eu... em nenhum momento quis colaborar etc. e tal esses papos que a gente conhece de longe então você já vê lá na frente você então vai se preparando para essas coisas para depois não ouvir isso... entendeu? e... e foi isso basicamente... eu... e depois o pessoal... depois... eu consultei o pessoal para ver como é que estava essas coisas todas durante isso já nesse ano o pessoal falou que estava tudo bem... normal... não havia nenhum tipo de resistência nem nada... porque eu já estava montando uma outra... estratégia... com os professores né? uma coisa mais dinâmica coisa e tal... porque na verdade... os professores ali... há uma resistência... a essa mesma pessoa... éh... a gente sabe de outros casos em que... essa pessoa... também... é... fez com que OUTRAS pessoas saíssem etc. e tal... e aí vai... só que... eu pago sempre pra ver tá? Marcelo... eu sei que aquela coisa caminha prá lá mas eu vou até o fim... só para ver o que vai dar... e... e no fim... se usou um subterfúgio dizendo que... o que que foi?... que os professores estavam descontentes com o meu trabalho... sendo que nas reuniões eu sempre deixei bem claro... que... o que eles pudessem... falar que estivesse de errado na minha conduta etc. e tal que falassem porque... o meu intuito é melhorar...

M – claro...

JA – e só vou melhorar se alguém me criticar pôxa vida... se alguém me mostrar os defeitos ôh tal e tal né? eu sei que também a vida do professor é meio corrida não dá para estar falando toda hora alguma outra coisa até Passa na hora aparece mas se a pessoa não está presente e... a coisa vai em frente e não... não se toca no assunto não se comenta essas coisas todas... e... então foi falado isso “olha... o pessoal não está contente você não vestiu você não veste a camisa... da escola porque olha eu e o fulano... nós ficamos aqui das sete da manhã todos os dias... nesses tempo aí eu vim aqui... pintei a escola () essas coisas toda aí né?” eu não... ((ri)) veja... o meu o meu modo de administrar é o seguinte... se tem gente mais competente para fazer que faça... eu... no caso de pintar uma parede eu não sou competente para isso não... tá? não sou mesmo... então... que faça a pessoa mais competente do que eu né? éh... ainda mais serviços assim... eu não ganho para fazer isso eu posso vir um dia aí né? para dar uma mão assim né? para colaboração... mas se tem gente que sabe melhor do que eu para que eu vou me meter nisso? e depois outra eh... a administração se faz por hierarquias também né? você tem que sepa/não que você não vá meter a mão na massa tem que meter a mão na massa em algumas circunstâncias sim... mas não não assim sistematicamente porque aí você deixa de fazer a TUa função hã para fazer uma função que qualquer subalterno pode fazer... entendeu? então... essa é minha minha versão meu ponto de vista... minha colocação... e... e depois foi dito que os professores não estavam contentes comigo pá pá pá pá pá pá... que eu não vestia a camisa... e que... que eu que sabia... se... se... se eu pedisse demissão ou então teria uma votação... tudo bem... eu de votação... como militante da APEOESP QUANtas votações eu perdi QUANtas vezes a minha proposta foi rejeitada né? claro que muitas delas graças a Deus foram aprovadas tanto que eu fui... coordenador dessa região aqui durante muito tempo... então eu não sou tão ruim assim porque... se o pessoal me colocou nessa posição porque tudo através de votos né? então... me achou competente... e até hoje né? dizem que naquele tempo era gostoso que houve discussão que houve não sei o quê e tal tal tal... havia muito mais ações e havia mesmo né? do que agora que está um marasmo que... é é... eu tive a infelicidade de indicar um cAra... que era bem radical e eu sempre achei o seguinte... que deve sempre se renovar a direção e... tem que sempre colocar pessoas bem aguerrida... CONtra você... por quê? é dessa forma que você vai ver os seus erros... se houver né? e sempre tem algum erro sim não vem essa que todo mundo acerta em tudo que não

existe isso né? vai vendo algum errinho e que você vai trabalhar e aquela pessoa é que vai te ajudar ((ri)) porque ela é contra que ela é né?... eu tive um cara assim... que ele... um oportunista né? se verificou isso mais tarde... e que ele era ass... ele atacava a minha gestão né? mas aquela coisa a gente está há mais tempo na militância... e ele era novo... mas eu gostava do estilo dele porque era BEm aguerrido mesmo né mas eu não sabia que ele ia até as últimas conseqüências né? faltando com ética... faltando com ética comigo tudo bem mas... de de de invadir escolas com alunos e... ter umas ações assim que não são posturas de professor... terrível... e usar e usar também... a... a força física... para intimidar os outros também é meio complicado né?

M – com certeza...

JA – e aí eu saí... antes de eu sair eu fiz com que ele se candidatasse né? eu tenho uma carta aberta aí que eu enviei para toda a categoria na época... quando a coisa se... vamos dizer assim... foi para o ralo né? que eu descobri quem realmente ele era né... porque é o seguinte você é profissional você acredita que o seu colega profissional seja igual a você não é? a gente tem aquela mania de usar como paradigma a gente mesmo ((ri))... é eRRAdo isso... é errado... e o certo é cada um ser diferente mesmo puxa vida você não pode ser... as pessoas não podem ser iguais umas a outra né? não podem ser uniforme porque aí não tem crescimento do pessoal não tem a troca não tem as divergências não tem as concordâncias bom... e aí esse cara... éh... éh... inclusive ele não tinha condições de se candidatar a gente briGOU lá com a... com a diretoria da APEOESP para ele se candidatar porque ele... ele não era filiado e a gente teve que... sabe? e ele foi depois fez um montão de coisas que a gente... eu saí né? era para ficar com o cargo de... de secretário eu não quis porque eu queria cuidar da minha vida fazer meu pós fazer um montão de coisas e com a militância ali dia e noite praticamente na... na... na sede na subsede da APEOESP não dava para eu fazer isso... e aí... ele... eu saí de vez assim... da militância ... ele ficou... claro... e aí fizeram... quem nós tínhamos combinado para ficar era uma moça... uma professora... e... nós elegemos ela né? aí na hora da eleição quiseram que eu ficasse como secretário... falei “não... não quero ficar como secretário não... fico assim como membro por enquanto mas... até ajeitar as coisas...” mas não deu... porque aí eles fizeram uma OUtra reunião depois né? dessa terceira aprovada foi passada em ata fizeram uma outra reunião destituíram a menina... e se montou esse

aparato com ele com ele né? e como eu falei para você eu sempre tive eu sempre incentivei a oposição né? e idéias divergentes e... eles se juntaram e formaram uma chapa e... se distribuíram os cargos entre eles né... e... não na eleição... na na... na eleição dos conselheiros né? então os conselheiros que elegem o coordenador o secretário etc. e tal... então anulou tudo aquilo que tinha sido feito e... na ocasião ele que ficou como secretário porque eu não assumi eu não quis... e aí o pessoal daqui espeRANdo que eu assumisse né? não deixou o cargo vago né? aí ele viu que ninguém assumia falou “então eu assumo” ((risos)) nem foi eleito e assumiu tudo bem... bom... conclusão... ele fez um montão de trapalhada que a subsede ficou sub judice...

M – nossa...

JA – durante dois anos... isso foi um estrago aqui na categoria... ele foi o... arraSOU... nós sempre fomos aqui em Taboão da Serra uma... uma subsede aguerrida né? oposição firme né? tal tal tal... acabou... então para a diretoria foi ótimo para a diretoria aí isso daí... Taboão da Serra tchi... não é mais nada... então... só para terminar essa parte... então sobre... eleições sobre militância sobre divergência estou habituado e vejo sempre com tranqüilidade isso... que é coisa saudável né?

M – faz parte...

JA – é... acho que terminei a minha parte... então... lá não considerei não houve um trabalho MÍNimo intelectual... alguns... ah sim... na hora em que ela falou em eleições... eu peguei dei um tempo... e... conversei com os professores sobre a minha situação tal... quis saber o que eles achavam... eles falaram que não que estava tudo bem e que isso era jogada dela... NÃO era a primeira vez que fazia isso... entendeu? aí... eu ponderei... eu vou pegar fazer essa eleição... se é para eleger vamos ver... aí eu pensei o seguinte... que você não pode pensar só em você né? já imaginou? eu não falo nada para os professores... me submeto à votação... sou eleito... o pessoal pega e fala que está tudo bem... que eu devo continuar... aí em seguida eu peço demissão porque é isso que eu ia fazer né? não tem sentido... eu acho que não é boa política você não estar BEm com quem está na direção... você pode se ferrar mais cedo ou mais tarde né? brigar com o chefe não é boa política né? ainda mais quando ele... ele SAbe muito bem tramar as coisas né? aí é meio complicado... e foi isso... aí... ah aí então eu peguei não quis fazer... me submeter à eleição por causa disso daí... aí eu peguei... fiz uma carta de renúncia à designação pronto e acabou...

M – ah é?

JA – aí então lógico eu tinha outros planos também a gente sempre tem muitos planos... pelo menos eu não tenho... em determinada ocasião eu vou seguir meus planos né? eu já tenho feito já tenho na cabeça... então o que eu fiz? não peguei aula no noturno e estou fazendo... faculdade de letras... éh... nesse meio tempo... éh... a gente teve pessoas interessadas no trabalho da gente na vice-direção... aqui mesmo Taboão e... e tem... e tem vagas também para coordenação o pessoal fala “mas pôxa você saiu da coordenação... ótimo que você saiu de lá vem para cá...” essas coisas todas... eu falei “não agora vou ter que pegar e fazer o meu curso de letras mesmo né? que eu ia fazer na USP mas são cinco anos ai ((risos))... não DÁ ((ri)) sem chances...

M – é muita coisa...

JA – cinco anos não dá né?... o pessoal falou “ ah mas você vai pagar?” eu vou pagar fazer o quê? tenho pressa né? porque daqui a... na verdade é o que estava contando para uma colega lá... o curso de pós-graduação hoje em dia não está valendo nada tá? especialização não está valendo nada... porque... o que VAle agora é curso de mestrado e doutorado... então o meu cursinho de... de pedagogia... nem cito mais ((risos))... não cito nem mais né? é porque não vai me render nada profissionalmente... então é isso aí...

M – certo e como que você acha que devia ser... as condições ideais... para um coordenador pedagógico trabalhar no noturno de uma escola?

JA – primeiro ele teria que motivar bem os professores né? e sem interferência... de direção... ele iria fazer o trabalho dele numa boa sem interferência de direção... éh... e sempre ter o trabalho... o que seria o trabalho dele? aquilo que eu fa/ citei no início... promover troca de experiências ajudar com folhetos com textos com livros a assessorar os professores quando eles precisam marcar por exemplo... uma visita ao museu... toda essa questão...

(1) com licença... amor serve um cafezinho para ele se ele quiser...

JA – ah amor traz você aqui para mim por favor...

(1) eu estou fazendo faxina...

JA – é? está bom eu pego eu pego...

(1) está em cima... você pega lá...

M – não precisa se incomodar não gente...

...

JA – bom o coordenador dentro da escola... ele tem múltiplas tarefas tudo de apoio logístico aos professores... e também aos alunos né? dar indicações... citar textos ver se traz material didático e paradidático para a escola para os professores... discussão de algumas medidas... que são tomadas pelo governo divulgação delas discussão MESmo né? e... o trabalho intelectual dele propondo... tarefas... tarefas é... professor não gosta de falar tarefas ((risos))

M – é... mais uma né?

JA – então tem que falar que é o trabalho intelectual mesmo então por exemplo às vezes você tem que... ver como é que está clientela né? em diversos sentidos tanto na parte econômica na parte... escolar na parte... social sabe? essas coisas todas... então é bom saber qual é o perfil da clientela para você saber trabalhar melhor... inclusive nas propostas de de de da escola você está inserindo essas coisas esses dados para que... haja uma uma um quadro real um painel real do que a escola é realmente né? do que a escola precisa... do que a escola... tem potencial essas coisas né? e ali dá para fazer um bom trabalho porque aquela escola é ótima viu? os alunos são bons os professores também... desempenham bem as tarefas embora haja algumas divergências por baixo do pano entre uma... não vou dizer nem uma facção... não é uma facção... entre uma corrente e outra... e... e a gente vê infelizmente alguns professores que vêm da iniciativa privada não têm muito aquele prePAro humanístico que há necessidade do professor ter porque na verdade o aluno não é uma porca um parafuso que se se pode fazer em série no torno né? então... o aluno é um ser independente autônomo que TEM já traz dentro de si um conteúdo que às vezes nós não temos né? diferenciado né? e que na verdade a gente tem que respeitar... e aproveitar esse potencial dele para que a gente possa... vamos dizer assim... ajudá-lo melhor né? éh... esse potencial pode ser ampliado né? BEm se a gente souber... conhecer BEm a identidade do aluno né? as suas aspirações e o que... e os instrumentos que nós dispomos para poder fazer com que ele cresça que ele se aprofunde mais no conhecimento... na PRÁTICA e na vivência... é isso aí... eu acho que o trabalho do pedagogo é hiper importante embora seja uma coisa nova... do pedagogo não do coordenador né? do pedagogo também graças a Deus ((risos)) então alguns professores tinham dificuldades nesse nessa área porque justamente lhe faltava essa formação pedagógica né? e e... então se via que a indisciplina dos

alunos né? era gostoso isso... que as classes mais indisciplinadas... é de quando o professor conseguia motivar eles eram os que mais rendiam entendeu? e isso é normal... eu aDoro adoro sala indisciplinada porque eu sei que é dali que eu vou tirar o potencial deles é dali que eu vou... eu sempre consigo graças a Deus motivá-los para uma tarefa enorme que é o crescimento deles próprios... e você... você inculcando isso na cabeça deles e realizando... tomando medida para que eles vejam que é isso que você está procurando mesmo eles tendo confiança em você eles te seguem legal tá? e... lá no Jd. Topázio foi excelente aquela... para mim né? éh... aquela vivência... e no fim até acabei acostumado a abrir e fechar portão... ((risos)) aí... ver se o aluno entrou não entrou faltou esqueceu a carteirinha... isso daí para mim... é falta de organização... tá? é falta de organização porque é uma tarefa que qualquer um pode fazer...

M – claro...

JA – e você não passou quatro anos numa faculdade... quase dois anos num pós-graduação para ficar fazendo uma coisa dessas... extrema necessidade é uma ou duas vezes e não o ano todo ((ri)) um ano todo que se faz isso já se... resvala para a... falta de organização sinto muito... e é isso basicamente é isso...

M - você falou da... da influência da direção né?

JA – vice-direção...

M – da vice-direção... isso... e... falando ainda de condições ideais como é que você... veria a relação assim da coordenação pedagógica numa relação ideal... para o trabalho do coordenador com a vice... com a vice-direção ou com a direção?

JA – o entrosamento total... né? o entrosamento... porque... dificilmente ... bom... para começo de conversa... para... para você ser vice-diretor você tem que pegar fazer uma adaptação de pedagogia... de aproximadamente um ano... então... dificilmente uma pessoa que está na direção ou na vice-direção... não é pelo menos meio pedagogo né? pelo menos meio é né? então tem que ter essa... essa... essa adaptação... e... e aí a visão deve ser outra... então deveria ter um entrosamento... tem que ter e... outra coisa né? o pedagogo... tem que deixar ele livre desimpedido para fazer a função dele... e não é... a função dele não é ficar correndo... ah sim ir atrás do aluno sim é função do pedagogo sim tá? de ir atrás do aluno no sentido de que ele está faltando que ele não tem vindo ou que ele não está fazendo bom aproveitamento tal então montar quadros... de reforço... ir atrás mandar alguém ir atrás tal tal

porque... é função da escola... parece um pouquinho policialesco mas não é não tá? é mesmo no interesse do próprio aluno... e também tem outra coisa o Conselho Tutelar graças a Deus que existe... ele força as escolas a tomarem algumas ações... senão elas são responsabilizadas né? mas eu não vejo nem isso... eu vejo isso como... ((tossiu)) como uma coisa necessária a nível... a nível vamos dizer assim... de responsabilidade... desculpe falar a nível hem? essa é uma palavra tão antiga... ((risos)) na área de responsabilidade responsabilizando a escola se não tomar algumas providências em relação ao aluno... eu acho que o aluno é o nosso vamos dizer assim se fôssemos falar na área de marketing o aluno é o nosso principal produto ((ri))... certo? então nós devemos trabalhar sempre em função DEle sempre em PROI dele sempre a faVOR dele e nunca contra nunca em sentido de punição nunca em sentido de restrição nunca em sentido de de podar o aluno no seu crescimento na sua... na sua... como disse uma aluna ontem para mim “com a sua fome de conhecimento” e com a sua SEde de saber... ((risos)) achei que era legal... demos risada juntos né? porque ela falou CEрто né? mas também... éh... num tom meio jocoso né? e a sede de saber foi que eu completei ela falou fome “fome de conhecimento” eu falei “e a sede de saber...” e que é realmente é muito bom...e aí... tem que ser MUito respeitoso e outra... sem segundas intenções né? todo mundo... querendo realmente que a escola funcione que a escola vá bem que os alunos se sintam bem e tal tal tal... e digo uma coisa para você... numa escola ninguém... e como em todas as outras áreas ninguém é insubstituível... certo? não é uma peça que se tira e põe outra mas também não tem essa de... funCIONa... funciona às vezes com aquela peça ou sem aquela peça né? então... ninguém é insubstituível... logicamente... ali houve uma articulação bem montada que não foi a primeira e que... não fui mais lá... não liguei...

M – bom dia...

JA – não houve necessidade da gente estar... para mim não há... porque aquilo lá... já era... eu vou ter contato porque tem algumas apostilas minhas lá que eu emprestei para uma professora... e eu vou ter que uma hora ligar “olha...” para buscar... mas é... foi... foi uma boa experiência e mais para a frente eu vou voltar a repeti-la... e direção é isso... eu acho que tem que haver entendimento a nível de direção ai meu Deus... preciso para com essa mania de falar a nível e... na área da direção com a coordenação... tem que haver entrosamento tem que haver boa vontade

de ambas as partes... tem que haver sim um pouco de sacrifício mas não constante né? não uma coisa... cotidiana... eu acho que tem que haver planejamento para tudo... e... e QUEM... quem está há mais tempo na área... deve sempre orientar os que estão chegando tá?

M – com certeza... e você acha que essa história do sacrifício então que a vice-direção pediu para você foi a grande...

JA – não não pediu... não pediu... nunca me pediram... eu estava disposto mas nun...

Lado B

(gravação interrompida)

M – sei...

JA – então tem... tem coisas que não há necessidade de você fazer sei lá nem nem nem é para elas fazer ter esse tipo de preocupação... eu ach/ acharia eu acho que devia haver um uma espécie de... éh ... de apoio logístico que fizesse isso...

M – que não ficasse para o coordenador né?

JA – não ficasse nem para o coordenador nem para a direção...

M – claro...

JA – entendeu? como? se pensa... veja eu acho que tem que ser aproveitado o potencial da comunidade a comunidade... faz parte da escola... eu vi lá pessoas muito interessadas...

(2) bom dia...

JA – oi... tudo bem menina? tudo bom? Marcelo amigo meu... então... a comunidade lá é prestativa a comunidade é BOa... sabe? é presente... pôxa... então... sei lá... eu como tenho... mais para a frente vou montar acho que até falei para você que eu vou montar uma tese sobre...

M – ah a comunidade...

JA – a comunidade direção e comunidade o diretor da escola com a comunidade tal tal... já tem acho que umas... umas quarenta páginas já montadas né? e a gente sempre vai tirando e vai colocando né? porque é uma experiência a gente vê né? e... a gente sabe que... não é um trabalho de... não é um trabalho... de imediato mas de longo prazo né? e mudar também o perfil da escola não é um trabalho assim

de repente e... a gente vê que esse trabalho não era muito bem feito... não muito bem feito não era bem feito... era a comunidade que vinha... não... a escola que ia... e não havia uma contrapartida da escola assim tal tal... há... coisas que me agradou muito nesse fim de ano... foram a formatura organizada ali tal tal nossa... a vice-direção organizou muito bem... um trabalho excelente gostei de ver né? aprendi também né? porque... tudo que você vê aprende não é verdade? e então aprendi também que... olha... muito bom... com o auxílio da comunidade também tá? não foi sozinho não com o auxílio da comunidade... eu acho que isso é muito bom... e é aí que eu chego e falo para você que a... a potencialidade da comunidade é eNORme e nós temos que... aproveitar isso...

M – aproveitar...

JA – eu estou... eu estou falando muito às vezes até tiro talvez que você queira fazer uma pergunta específica...

M – NÃO eu... quanto mais você falar livremente acho que é melhor acho que você pode ficar à vontade para falar o que você quiser e acho que é importante... tudo o que você falar a respeito para mim é importante... é... queria que você falasse... e AÍ eu vou colocando as perguntas à medida que você vai falando também... queria que você falasse um pouco dessa resistência dos professores também...

JA – ah essa resistência é natural tá ((ri))?

M – como é que ela é?

JA – é o seguinte... você CHEga... o professor... ele tem o feudo dele que é a sala de aula os alunos dele... ele fala “meus alunos... minha escola... meu horário etc. e tal...” né? então você vê que o professor ele é bem... é... é... ele é bem egocêntrico né? ((risos)) e tem que ser assim porque se ele é egocêntrico e tem uma auto-estima... bem grande ele vai passar isso para os alunos também... uma segurança dele em relação aos alunos em relação à sua vida em relação ao seu trabalho em relação a tudo... éh... não é prejudicial DESde que seja bem dosado né? ((ri)) desde que seja relativa então... a primeira coisa... “o cara vai tirar meu espaço...” parece coisa de criança né? criança quando... quando... Vem... vê um outro irmão pronto... “já perdi o meu espaço... já não sou... não tenho mais aquele mesmo valor” etc. e tal... não... é... não é isso mas às vezes tem esse tipo de resistência... em função de... de fechar algum espaço... ou às vezes “puxa vida eu que... estava afins desse cargo...” né? ou então... “o fulano que é aqui do meio” tal... porque a resistência também vem da

seguinte forma... ele não gosta de pegar e discutir muitas coisas... sobre... texto... sobre... coisas que ele julga que não tem... a atuação dele não vai resultar em nada... entendeu? e aí... mais outra resistência também... é... não por o professor ser de OUtra escola ser de outra área não... é resistência natural mesmo... “o que que esse cara vai implantar aí? vai querer que a gente fique lendo texto texto texto... como vai ser a ação dele?” tal tal tal... então eu fui bem devagar nessa questão... dei textos sim mas dei bem leves né? bem... bem digeríveis ((ri)) bem... para não ficar... nesse impasse de texto texto texto texto e outra... as discussões lá eram bem pontuais... a questão de aluno a questão né... mas a resistência é mais assim nesse nível... depois eles eles vão ver o preparo intelectual do cara também né? e isso é muito importante... algum tipo de experiência que ele tem também é hiper importante né? se ele já teve... se ele já assumiu... teve algum cargo de liderança isso também é muito importante... e se ele é por exemplo aqui da minha área... aqui da minha área é mais fácil de eu pegar... mas eu não quis... e não... talvez eu pegue né? alguma coisa de direção coordenação aqui de novo... mas ainda não SEi se vou ter tempo para isso... porque... eu estou me preparando para outras coisas ((ri))... um pouco... mais altas vamos dizer né?

M – por exemplo?

JA – ah... eu estou me preparando para dar aula na faculdade

M – ah tá

JA – certo? nunca dei aula em faculdade quero saber como que é isso né?

M – legal...

JA – e... logicamente... eu fiz concursos aí na Prefeitura do Estado de na Prefeitura de São Paulo... fiz concurso aqui em Taboão ainda não fui... chamado... e isso está sendo bom porque eu estou tendo tempo para fazer outras coisas que eu ... né? e... conforme for eventualmente... não vai me interessar... assumir... porque... sei lá... eu passei dessa fase e... eu estou querendo outras... né? e a gente... quando você está num num morro você vê um horizonte e quando você está no alto da montanha você vê um OUtro ((ri))... e aí se tiver em cima do avião você vai né? ver mais ainda entendeu? então eu ainda estou no morro né? ((ri)) eu estou no morro ainda mas a gente espera alcançar uma montanha alguma coisa desse gênero aí... desculpe eu ter te recebido nesses trajes aí tá?

M – imagina...

JA – e... então... éh... talvez isso não me interesse mais... e... como... como dizem alguns colegas... “mas ali você é concursado etc. e tal...” mas isso é tão importante assim? eu vejo eu vi tantos tantos professores concursados... até em cargo de direção... tchum abandona tudo e vai para outra área... ou vai para a mesma área... éh... em situações... inferiores à que estava... e está tudo bem... eu acho que... isso daí é relativo mesmo né? nunca eu nunca tive ambição assim assim... eu sempre tive objetivo né? o meu objetivo por enquanto... é o que eu falei para você agora dar aula em faculdade... então eu vou demorar talvez... mais uns cinco ou seis anos? tudo bem... qual é o problema? né? então os meus problemas imediatos são esses... vamos dizer assim para (uma) pessoa “nossa cinco ou seis anos está longe para chuchu...” não está não... passam rápido... e... você tinha feito a pergunta eu perdi o fio da meada...

M – daí... a gente estava falando da resistência... dos professores...

JA – da resistência... então e aí também... vai todo às vezes não foi... olha... eu estou citando os casos mas não foi nada disso que aconteceu lá tá? nenhum desses pontos que eu citei aqui aconteceu lá... me receberam super bem... me... me deram apoio... né? porque se não tivesse apoio eu não estaria lá... mas eu... o que eu quero dizer é que ali não há uma coesão entre... os professores... entre eles mesmos... entre os professores e a direção... entre a APM e a direção... entre os professores... entre a APM e os professores há... mas entre a APM e a direção não há... o conselho de escola tambÉM... desculpa... não têm aquela... aquela... não vamos dizer... não vamos dizer unanimité/unanimidade mas... vamos dizer assim um... percentual maior né? de de coesão também não há de entendimento... um problema sério e... anteriormente havia... ((ri)) oi obrigado... essa daqui é a caçulinha...

M – oi tudo bem?

JA – cumprimenta aí... o meu amigo... oito anos é...

M – que linda...

JA – é... autora... de tudo aquilo ali... ((risos)) uma gracinha... a gente... sabe que criança dentro de casa é... é uma dádiva né? essa é a caçulinha aqui a rapa da panela... né? então vai lá...

M – e LÁ no Jd. Topázio que... esses exemplos de resistência que você deu foram assim no geral né? e lá? que... além dessa falta de coesão teve mais alguma

coisa em termos de resistência dos professores ou que tenha atrapalhado o seu trabalho?

JA – olha a resistência dos professores é basicamente porque... eu eu fiz uma... uma enquete não é uma enquete eu fiz uma... uma pesquisa para saber porque eu fui aceito e tal e tal tal... sei lá... “você falou algumas coisas lá que a gente... precisava... você... a gente não conhecia você” falei pois é justamente você não me conhecia... “pelo seu currículo a gente viu algumas coisas que... eram interessantes e você pessoalmente foi claro... foi limpo né? falou... o que você pretendia o que você era... que você... quando você falou que não tinha experiência... isso daí a gente não achou nenhum problema pelo que você já fez pelo que você já conhece tal e tal tal...” falei “ah que bom...” ((ri)) então você vê que os professores não tinham resistência à minha pessoa ali tá? e... para eles eles não tinham compromisso nenhum de me aceitar lá... “ah não vou aceitar esse cara nem sei de onde ele veio ah eu não quero não...” né? entendeu? poderiam ter feito... e outra... eles tinham um outro coordenador... BOM lá... conheço ele... e... ele era bom ele é bom... éh... eu acho que ele fazia esse tipo de coisa... de estar o dia inteiro na escola... ele tem um preparo intelectual muito bom também... um preparo... técnico... pedagógico... aí... eu... me garanto mais né? ((ri)) mas... mas ele sabe muito bem... na área de informática ele atua muito bem... faz tudo na área de informática tanto que ele tem uma empresa de informática tal e tal tal e...

(3) bom dia senhores

JA – já vai? não brinca...

(3) vou levar a Carla... lá no serviço...

JA – escuta... você vai estar aqui que horas?

(3) senhor... talvez eu não esteja por aqui...

JA – ah tá bom.

(3) por quê?

JA – não tudo bem...

(3) não diga talvez...

JA – não é que eu queria buscar alguma coisa lá no Adilson

(3) por isso mesmo... eu vou estar lá ...

JA – é mesmo?

(3) eu vou levar a Carla lá e ia para lá... daí à tarde umas duas horas três horas eu vou lá para a Jose... depois eu volto à noite...

JA – ah certo... quando você estiver no Adilson você dá um toque para mim?

(3) ligo...

JA – assim eu vou lá e... pego alguma coisa se você puder trazer...

(3) posso levar a Carla volta para cá e a gente vai...

JA – tudo bem... ótimo... perfeito... ah eu te apresentei? pôxa amigo meu (lá)...

(3) eu cumprimentei já...

M – de novo...

(3) prazer.

JA – o Marcelo é psicólogo ele está fazendo um trabalho sobr/ de pesquisa a nível de graduação né? não não de pós-graduação... e eu sou objeto do trabalho dele. ((risos))

(3) puxa vida.

JA – ((risos)) e eu havia fugido não é fugido né? eu saí perdi o telefone dele essas coisas todas...

(3) perdeu o contato

JA – perdi o contato e ele fez um trabalho de Sherlock Holmes ((risos))

M – rastreamento. ((risos))

JA – não foi via satélite não né? e me achou me achou lá na escola lá no X. né ? então e... e aí marcamos para hoje aqui né? fez um trabalho de policial viu? ((risos)) então... então...

(3) embora Carla

JA – o caso é o seguinte... o pessoal... sem restrição lá... achei de um bom nível os professores lá né? agora uma escola ideal...

(3) até daqui a pouco

JA – oi... tchau... Carla... Marcelo amigo meu...

M – tudo bem?

C – prazer

M – prazer

C – entrevista?

M – é

JA – é estou em entrevista ((risos)) então... é... o nível lá da escola que você... lá do X... o que você achou daquela escola?

M – achei... vi assim superficialmente né? mas... parece que as coisas são ajeitadas lá não?

JA – lá tudo... bom para começar... a gente... aquela diretora lá é... a gente esteve nas lutas com a APEOESP... ela é aTiva... ela é clara nos objetivos dela sabe? e ela é radical também né? por exemplo... outro dia eu estava falando que a gente podia ter uma parceria... com algumas entidades não-comprometidas com... nem com o capitalismo nem com não sei o quê... não aceitou... parceria é palavrão lá. ((ri))

M – é mesmo?

JA – é então a gente tem que cuidar porque EU sou adepto da parceria... porque normalmente... ich estou falando... já estou fugindo um pouquinho do assunto aí...

M – não vai lá vai lá...

JA – e... eu sou adepto da parceria porque... se nós não temos... recursos vamos buscar onde eles estão e... deixando bem claro que isso não... não... não vai significar algum compromisso... com aqueles que estão fornecendo os recursos não... ((ri)) pode até ser usado contra eles mesmos né? eu acho que isso daí é... é a coisa... é a maneira de a gente ter... fazer... realizar as coisas... sem ter... que... deixar passar as coisas para os alunos... e... lá tudo é (nível)de discussão... tá? se discute tudo... aí... sempre tem alguns... LÁ o pessoal... os professores de lá... são preparados para discutir... e os alunos mais ainda... sabe? mais ainda quer dizer quer dizer ele dá... dos professores aquele aquela postura de discussão de de envolviMENTo então... então lá... as coisas... eu acho... que... o ideal de escola está ali tá? é tanto que lá eles não têm... sala de informática ainda porque... o pessoal não quer se envolver... receber... assim... de uma entiDAde que talvez seja ligada a outras propostas e... algumas divergências inclusive DENtro... é... da CUT que eles não aceitam e coisa e tal então eles são... das linha... da linha socialista mais radical...

M – certo... voltando então você estava falando da resistência dos professores lá no Jd. Topázio... você acha que então a princípio eles te aceitaram bem? não tinham... não tinham nenhuma...

JA – não mas eles não tiveram resistência... nem nem depois nem depois né? nem depois... havia talvez uma uma postura por exemplo os professores que eram

oriundos de empresa privada... eles eles achavam que eu devia tomar... algumas atitudes mais enérgicas... e os... os que não... tinham outro pensamento um pouco mais ligados à pedagogia mais ligados assim... à educação mesmo né? como... FORma de trabalho achavam que... que eu não devia pisar muito fundo não ((ri))

M - e essa atitude mais enérgica o que é que seria? o que é que eles queriam que você fizesse?

JA – ah por exemplo... eles achavam que alguns professores não davam aula... entendeu? o que que é aula afinal? é você transmitir algum conhecimento... orientar a busca desse conhecimento tal tal tal... eu sou da seguinte hipótese sabe... eu gosto de orientar a busca desse conhecimento... então a minha linha é construtivista... eu gosto que o aluno construa seu próprio conhecimento... e que Ele vá procurar que ele vá pesquisar que ele vá construir... logicamente essa coisa tem que ser orientada tem que ser... é... assessoRAda porque ele sozinho não vai conseguir né? por exemplo só nessa escola que você foi ontem... ontem? não... quinta-feira?

M – quinta-feira...

JA – quinta feira... que você foi lá... por exemplo nós estamos fazendo um trabalho que eu espero que saia bem... que saia um bom trabalho... sobre as leis... as normas né? leis e normas ligadas à educação... então o que é que nós temos que ver primeiro? LDB Lei de Diretrizes e Bases da educação... e... que que essas Lei de Diretrizes e Bases da educação têm a ver com a Constituição? qual é a relação que tem com a Constituição Estadual? e... qual é a relação que ela tem com a Lei Orgânica do Município? qual a relação que ela tem com a Delaca/Declaração dos Direitos do Homem? qual é a relação que ela tem... com o Estatuto da Criança e do Adolescente? ich... dá para... né? elas estão tudo alvoroçadas tal tal né? porque... eles falam assim... não... vão reclamar para os outros professores né? porque para mim eles não reclamaram nada mas eu já peguei no pé deles aí falei “óh reclama para mim... fala comigo né?” e... disseram que isso é trabalho de... de... de faculdade... é mesmo... ((ri)) é mesmo... mas porque eu vou dar menos se eu posso dar mais? se eu... porque eu vou exigir menos se eu posso exigir mais né? e aí... nós conversamos depois elas falaram “ah professor sabe o que acontece faz tempo que a gente está fazendo o trabalho dessa envergadura...” elas são ótimas... têm um potencial enorme eu vou deixar isso desperdiçado? não... não vou MESmo... por quê? com isso elas

vão aprender A consultar a Constituição consultar as leis e... e... vão aprender interpretar... né? que é mais fácil... e outra... eu falo assim... olha... eu quero... porque... a gente fez isso por tópico... não vou dar... um um trabalho dividir em equipe para que a equipe... faça todo o trabalho... não... grupo de três... e cada... grupo trata de um tópico... depois nós vamos fazer um GRANDE debate né? que elas são aflitas para... ((tossiu)) em... em escrever... falei “não vão escrever nada primeiro vamos fazer o debate vamos fazer a discussão... para dePOIS vocês pegarem e fazer a parte escrita... porque a parte escrita... eu falei para elas... eu quero que FIQUE na biblioteca um exemplar... que outro exemplar fique na sala dos professores... eu vou ficar com um exemplar... e eu... sinceramente... acharia melhor... que vocês depois... cada um tivesse seu próprio exemplar...” ((ri)) certo? é um trabalho coletivo é um trabalho... pesado viu... Marcelo... é um trabalho pesado mesmo... e ontem ((tossiu)) ... como eram duas aulas daquela disciplina que é Estrutura e Funcionamento da... da da Escola né? de primeiro e segundo grau então... a gente foi lá para dirimir DÚvidas mesmo... ficamos uma hora só eu indo de grupo em grupo... que eles estavam fazendo outro trabalho mas a gente foi lá de grupo em grupo esclarecendo orientando e... não está tudo completo... eles vão me pedir ainda mas eles têm tempo para isso... entendeu? e o trabalho que a gente faz lá é basicamente esse... é... ado/ você quer saber? para mim é muito mais fácil estar dentro da sala de aula do que na coordenação do que na direção coisa que o valha... não vivo sem isso... tá? eu estava lá na dire/ na coordenação... porque eu dava aula lá... na outra... e eu fui dar aula... justamente... nessas escolas... são duas escolas que têm magistério uma no Embu e essa daí que você foi... porque eu nunca tinha dado aula para o magistério... e eu acho... que é uma boa preparação para quando eu for dar aula na faculdade... ((ri))

M – com certeza... com certeza...

JA – então aí eu não faço... eu não faço as coisas aleatoriamente não viu Marcelo... eu tenho planos bem definidos bem claros do que que eu quero do que eu preciso do que eu Acho que eu preciso... então sempre... sempre... deixo as coisas assim eu FAÇO... pode ser que no momento eu não preci/ não necessite daquilo ali mas... mais para a frente talvez eu necessite... tá? e a resistência dos professores lá no Jd. Topázio não teve... mas a resistência dos professores é muito subjetiva em relação... né? uns são contra porque acham... que coordenação... não é necessária... né? que a equipe é boa (etc.) mas se tem uma pessoa só para ficar

coordenan/pensando por eles... não é melhor não?... eu Acho né... e... e sei lá... eu gosto das pessoas que são coordenadores sempre me dei bem... e a gente sempre TROca idéias né? porque... coordenador precisa disso precisa de apoio né? precisa de apoio... precisa de subSÍdios para poder... fazer um bom trabalho... na... aí nessa... nessa escola... nós temos duas coordenadoras e a minha coordenadora que é do dia... ela é... excelente... tranqüila... oferece o que a gente pede tal entendeu? é por aí...

M – beleza... e... José me fala um pouco... você você citou as medidas né? um dos papéis do coordenador seria... também... é... de alguma maneira transmitir as medidas que vêm dos outros órgãos da Secretaria para dentro da escola não é? ultimamente que medidas... são essas assim... que que te vem à cabeça assim são... são as inovaÇÕEs né?

JA – inovações... bom...

M – do Jd. Topázio por exemplo que você teve que tratar.

JA – então vejamos bom... no Jd. Topázio realmente vamos dizer... um caso... um caso normal uma escola boa com... um pessoal docente bom né? a direção... se... se... se conscientizasse melhor dos rumos que devia tomar das medidas que ia tomar seria excelente também. então vejamos... eles são excelentes mas ainda NÃO encontraram a fórmula certa para administrar... né? e... medidas... uma delas também afeta a própria carreira do professor por exemplo... MUitos professores passaram no concurso e ainda não foram empossados.

M – certo.

JA – tá? é... na época lá a gente passava... a relação das escolas a gente... empossado... escolher tal tal... entre as escolas é... inclusive um... um deles foi lá para o interior para a terra natal deles foi... empossado lá tal tal voltou... e... por exemplo na na atribuição como seria o cronograma da atribuição... éh... o que mais? é... assim de chofre você me pegou de chofre não... eu não me preparei...

M – essas coisas assim que vêm que vêm da...

JA – da Secretaria?

M – é...

JA – pois é...

M – essas inovações que estão tentando fazer mesmo... a flexibilização e tem algumas outras não sei...

JA – é... a flexibilização ali no Jd. Topázio não está claro ah... quando a gente consultou a supervisão também eles não estavam claros a respeito disso daí... é uma pena porque... isso faz com que o trabalho fique meio... devagar né? é... eu achei... que o nosso trabalho de recuperação não foi muito bem feito certo? não foi muito bem feito... éh...

M – que que você achou desse trabalho de recuperação?

JA – ah...

M – não foi muito bem feito como assim?

JA – não foi muito profundo né? então... mas foi dentro das normas que a PRÓpria Secretaria da Educação... baixou... que que foi? é que não se valoriza o conteúdo... então o que se o que se queria trabalhar ali era os temas transversais na base da auto-estima... pronto... então é... esse tipo de aula... é uma delícia né? mas... os alunos não estão conscientes desse trabalho... e que acontece? para eles... não fizeram nada eles acham que não fizeram nada porque ainda não perceberam que interiormente alguma coisa dentro deles mudou... entendeu? a... e que...é também coitados eles não têm condições... intelectuais para poder perceber esse tipo de mudança de enfoque de mudança de... é... de leitura né? e que eu acho essa leitura mais correta... porque... você trabalhe/ sempre trabalhei com auto-estima... você trabalhando a auto-estima do aluno ele vai render muito mais ele vai sentir-se mais confiante ele vai ser um aluno mais argüidor vai ser uma... uma pessoa que que... vai contestar... sempre né? eu adoro aluno que contesta né? é bom... que aí você tem a oportunidade de...

FITA II – LADO A

quando a gente montar qualquer... qualquer trabalho a gente pega e um MONte de coisas depois para separar é que é difícil... ((risos))

M – o que que eu faço com isso?

JA – o que que eu faço com isso?

M – pois é...

JA – mas é bom é bom porque você também... você foi pesquisar uma coisinha e de repente viu... um montão de material que você fala “pô e agora? tem... posso ir por aqui posso ir por aqui né?” muito gostoso isso daí.

M – exatamente... exatamente...

JA – a gente estava parado aonde?

M – a gente falou um pouquinho da... recuperação... auto-estima...

JA – ah sim que eu achei que não foi... auto-estima... então a recuperação foi baseada na auto-estima...

M – essa daí é a recuperação de janeiro né? você está falando... aquela...

JA – é mas a anterior também foi nisso... tá? a de julho né você está dizendo... você estava lá em julho?

M – não não estava...

JA – a de julho também foi baseada nesse... nesse critério... inclusive foi passado PEla... diretoria regional que que recebeu da Secretaria da Educação né? então... os critérios estão sendo mudados estão sendo muito mais subjetivos do que objetivos... os conteúdos no caso aí eles têm que... é... é... eles têm que ser entendidos como uma... não sendo compartimento estanque... tem que estar uma disciplina ligada à outra o tempo todo... isso é... coisa já antiga né mas é pouco... pouco executada né? pouco praticada... e que não é fácil também né? então... e... na verdade está-se preparando... nesses nessas recuperações de de janeiro e do meio do ano... na verdade está-se... preparando o aluno para que ele... veja... o que que é importante e que ele mesmo trace os rumos dele que ele se sinta uma outra pessoa tal tal tal... aconteceu isso... sabe? aconteceu isso... a gente... graças a Deus eu pude acompanhar esse processo... no meio do mês... do mês de julho e do mês de janeiro... então você VÊ que... mudou alguma coisa mas eles não perceberam... por exemplo teve aluno que ficou em recuperação em julho e ficou em recuperação em janeiro é... o que aconteceu? a idéia dele era a seguinte... “eu fico de recuperação e passo...” não passou... ((ri))

M – ah é?

JA – não passou... porque... os dados são... veja... se você sabe que o aluno pensa dessa forma... porque forçar a crença errada dele? né? então... ele... achou que... tanto faz... que ele sabia que não podia faltar então ele não faltava mas também não fazia nada... ((ri)) então ele acha que isso é... “quando chegar janeiro resolvo meu caso...” não é bem assim não é bem assim... e... ele chegou em janeiro e ficou... ((ri)) ficou... mas eles vieram de uma forma um pouco mais branda... do que... éh... do que realmente ele... ele prometia... sabe? e isso é muito bom... e o trabalho lá na

escola... isso que eu não falei a minha relação lá com os alunos né? é muito boa... ah bom você deve ter percebido né? ((ri)) me chamaram de Martinho eu assumi logo porque... se você vai contra é pior né? tá bom... Martinho tal tal... e no início não foi assim... no início... a gente teve muitos problemas com aluno porque... a gente... a minha forma de ver as coisas é a seguinte... você tem que ser... é... inflexível no começo e quando a coisa estiver andando bem aí você... caso a caso a ser estudado né? e eu não sou... eu eu... pôxa vida... eu não acho que a gente tem que ser inflexível para todos NÃO... cada caso é cada caso cada aluno é cada aluno... é LÓgico que a gente foi aluno a gente sabe disso a gente procura enrolar o mais possível né? e falar que houve não sei o quê e tal tal... mas não não é bem assim a gente... a gente até deixa passar né? uma uma... duas alunas falaram que o tio estava no hospital e tal... aquela cara... bem compungida de que né? aí olhei bem para ela falei... “ah seu tio está doente? então minha filha vai lá ver o seu tio quem sabe será os últimos momentos né?” assim em tom bem... bem de ironia né? e ela percebeu... ((ri)) ela foi porque eu já tinha autorizado aí ficaria pior se ela não fosse né? mas nunca pediu mais nada... ((risos)) igual a um outro também lá... um tal de Adilson que no fim até me perturbava de tanto que ele queria conversar... brincar tal tal... e ele contou uma mentira tão deslavada tal... e eu usei o mesmo recurso né? tirei um sarro dele... ainda mais que ele estava com outros colegas e aí também fica mais fácil até né? porque os outros também dão risada porque estão sabendo que ele está mentindo né? e ele percebe que eu estou sabendo que ele está mentindo e tal... e é gostoso isso né? é um jogo até interessante... depois ele nunca mais também não me enchia mais as paciência... a vez que ele veio... e ele já veio meio sem jeito e ele precisava mesmo... ((risos)) mas ele sabia que ele tinha dado mancada ele veio... bem desanimado né? e aí eu falei “não tudo bem tal tal...” então a relação minha com os alunos lá foi ótima foi... olha... em questão de alunos... aquela escola é dez... dez... ali é uma escola FÁCil de administrar... em função dos alunos... e da comunidade conforme eu já te falei entendeu? ali... se houver... tráfico... se houver se rolar drogas por ali... é um nível tão insignificante... porque você deve ter notado também que à noite ali a maioria dos alunos trabalham... de dia e estudam à noite... né? e houve a questão também que eu queria implantar um grêmio lá... e não consegui... é... porque alguns alunos não têm a noção da importância do grêmio... eu dei folhetos para eles dei uma cartilha da UBES para eles para eles lerem em grupo tal tal... e eles também... eles

não são organizados em nível de... de passar as coisas para os colegas... então os monitores... você chegou a ver alguma reunião minha com os monitores?

M – vi uma...

JA – viu uma? então eles não passavam o que tinha sido tratado na reunião para os outros lá... poucos faziam isso... então eles não tinham é... eles não têm... vamos dizer assim... é... eles não valorizam... eles... o o que... o que a... o que é passado para... o que deve ser passado para os alunos... a importÂncia disso... eles não... eles não conseguiram absorver esta... esta grande sacada que é você... ser portador de algumas de algumas medidas de algumas circunstâncias de algumas reivindicações mesmo entende? eles não conseguiram... nem mesmo os próprios monitores... e ali éh... segundo uma pesquisa informal que eu fiz... o que... quem... elegia os monitores era o grupo dos alunos mais... descompromissados sabe? aquela turminha... “ah vou eleger você aí tal...” ... BEm descompromissados... então ele não tem uma preparação para saber a importância do monitor e ... e era isso que eu estava também... é que a gente vai detectando as coisas... devagarzinho... então você vê que também esse é um trabalho do... do coordenador de eu conscientizar os alunos das importâncias das reuniões... da importância de se... socializar as informações... de estar conscientizando os próprios colegas essas coisas todas né? então foi isso... também... atrapalha muito atrapalha muito e... nós três assumimos esse compromisso... mas no fim das contas quem estava trabalhando nisso era só eu mesmo... ((ri)) no fim... porque é duro... é fácil o discurso né? a prática...

M – é outra coisa...

JA – é outra coisa né? esse ano iria implementar tudo isso daí... esse ano o grêmio iria sair... já estava o embrião pronto aí... é só... montar... os do segundo ano dos primeiros anos que agora estão no terceiro estão no segundo já estão conscientes da importância disso tal tal... dei... folhetos para eles... a importância da participação... é um... é um texto que eu fiz... já... extraído desse trabalho que eu falei da da... da comunidade na direção da escola né? então extraí esse texto desse trabalho... e... e pus para eles passei para eles... fui pegando amizade tal tal... aliás eu faço isso em todas as escolas que eu vou tá? porque eu acho que se se se o cidadão... se imPORta com com seu... com seu futuro com seu destino ele tem que participar... ele tem que direcionar ele tem que fluir né? mas se... mas se ele não participa como é que ele vai fazer isso? vai deixar nas mãos de outras pessoas... talvez ele fosse mais

competente para ser porta-voz do que aquele que ele... acredita né? é isso aí... voltando...

M – é verdade... é... a gente falou você falou um pouco do... infelizmente da história da flexibilização que ninguém estava sabendo direito o que era aquilo e tinha que de qualquer maneira realizar né? isso que a gente viu....

JA – é já estava andando né? e que eu soube também foi o seguinte... que a flexibilização NÃO foi uma coisa consultada entre os professores... foi imposta... entendeu? que o coordenador anterior já veio com a proposta pronta... só que ela não veio sozinha essa proposta também... a coordenadora do dia naquela época também... estava inserida nisso daí... e... e a primeira coisa que eu fiz quando verifiquei isso falei “vamos estudar a flexibilização...” e a gente estudou um pouco saiu um pouco mais esclarecido... mas para mim insuficiente tá? e... aí quando a gente foi consultar... por exemplo a... a coordenadora depois vice ela também não tinha segurança no assunto sabe? e aí... aí quando eu fui... nas poucas vezes que eu fui... que eu pude ir porque ... na verdade é o seguinte... tinha reunião lá... de coordenadores... para eu ir tinha que ir na marra porque nunca era chamado... “ah José você não tem tempo...” está vendo? olha a contradição... entendeu como que é? “você não tem tempo porque você dá aula em outra...” não mas para esse tipo... para esse tipo de de... de reunião a gente é abonado... a gente pode ir sem problemas... a gente pode ir sem problema nenhum porque é abonado tal tal... “é mas... eu não falei nada para você... porque eu achei que você não tinha tempo tal tal...”

M – quem quem te chamava quem... chamar para a reunião passava pela vice-direção pela direção que acabava não passando para você então?

JA – isso... isso... então... sempre houve reuniões de coordenadores em todas as diretorias né? na antiga delegacia... por exemplo aqui em Taboão é um dia fixo... lá não tinha dia fixo e nem o local... aqui em Taboão as reuniões são na oficina pedagógica... lá era... em algumas escolas grandes... inclusive pôxa vida... eu saí daqui um dia para ir numa reunião de COordenação... você conhece lá... Cidade Ademar?

M – conheço...

JA – lá na Cidade Ademar para cima da Cidade Ademar... tudo bem... pôxa vida mas não podia pôr num lugar mais central? tem a oficina pedagógica aqui... não é no Jardim das Belezas não... eu não... não me lembro o bairro mas per/ uma travessa da

estrada de Itapecerica da Serra perto do Terminal João Dias ali... puxa vida por que não ali? pro terminal João Dias tem muita condução que vai para lá... para mim não para mim eu tive que sair daqui não sei que hora... me perdi por aqueles lados lá porque eu não tinha o endereço correto tá e não sabiam me explicar direito... fiquei na Washington Luís... da Washington Luís... entendeu? foi difícil estava sem carro inclusive... eu acho que deviam pensar num num... numa coisa mais... mais fixa e... porque... um local fixo... pôxa você sabe que é lá e vai correndo para lá e pronto né? agora cada dia num lugar que você não conhece Ai meu Deus do céu é terrível pô...

M – e essas reuniões como são? você chegou a ir em poucas...

JA – é... essas reuniões a gente sempre sabe... começa sempre com alguma atividade... atividade... vamos dizer assim... reflexiva lúdica...((risos)) porque é uma espécie de brincadeira sempre né? e... algumas são muito interessantes né? por exemplo... ôh bem... desculpa...

(interrupção)

JA – então a gente estava falando do quê?

M – das reuniões...

JA – das reuniões... então começa com uma atividade lúdica aí eles passam as informações a respeito sempre é... sempre... as reuniões são para aumentar ou melhor para ampliar o conhecimento pedagógico né? e as práticas pedagógicas... e sempre é é... vai... reflexão então são textos de... do Antonio Nóvoa do... desses autores... que que em determinadas áreas do conhecimento... todo mundo conhece todo mundo sabe do trabalho deles... e são sempre trabalhos de... reflexivos intelectuais muito fortes muito bons os enfoques que eles dão são excelentes né? e a gente sempre tem... algumas coisas já lidas a respeito deles né? quem não leu pelo menos ouviu falar e tal... então são respeitados da mesma forma e... as supervisoras e as pessoas da oficina pedagógica... que lá... as oficinas pedagógicas que eu não falei para você mas elas que dão suporte a... a... aos professores e aos coordenadores né? por exemplo... aqui em Taboão da Serra... eu dou aula aqui há mais de dez anos então eu conheço praticamente todo mundo né? lá na oficina pedagógica lá eles me deram orientação para montar um jornalzinho... lá no na... escola que eu dava aula ano passado... cada sala montou o seu próprio jornal... eu tenho o disquete dos jornal aqui tal entendeu? então... eles têm... eles... aqui da oficina pedagógica aqui eles editam o jornal também... e já diversos alunos meus fizeram trabalho e mandaram para eles tal tal

tal... e isso também é trabalhar a auto-estima né? eles verem o nome deles ali num num jornal... que vai para todas as escolas tal então...

M – é legal...

JA – eu... nessa associação... escola Sociedade Alternativa... é o nome... dessa entidade né? bem sugestivo né? lembra alguém aí... ((risos)) então... e todos nós somos fãs desse alguém sabia?

M – com certeza... eu também...

JA – você também né? quem não é? ((risos)) então tem jornal também... a Sociedade Alternativa... eu coloco lá... sabe? porque são por exemplo um um quem era meu aluno... falava sobre a violência na escola... a gente colocou lá... colocou no jornal daqui do Taboão... ah... maior auê né? e aí vai... e o quê mais? então lá tem disquetes... tem AULas que eles dão aula por exemplo... para para... para ensinar como se faz um jornal eles dão aula lá na oficina pedagógica e às vezes e às vezes tem algumas algumas... algumas aulas não alguns encontros né? que eles não chamam de aula chamam de encontro e... você tem nova técnica para ensinar por exemplo... esse negócio do jornal foi dado... foi feito um encontro para isso... as escolas recebem... disquetes recebem CDs e tal lá eles ensinam ou eles vão na própria escola... né? o pessoal da oficina pedagógica vão na própria escola implanTAR o sistema... explicar como funciona etc. e tal... ou os professores vão na oficina pedagógica... é um trabalho muito gostoso de apoio... agora veio o Ricardo... bem o Ricardo... acho... é o próprio... então... e... as oficinas são muito importantes na rede tá? e o que tem de melhor? as pessoas que estão lá na oficina são professores né? ôpa... desculpe... são professores... e que... devido ao trabalho deles à forma de pensar a maneira de colocar a prática deles eles vão para lá e ficam... dando... aula... de técnica de um montão de coisas... é muito bom... e... quê mais? falei da oficina pedagógica porque eu fiz um... um parênteses né? falando das reuniões então por exemplo... éh... uma das vezes eles falaram assim... numa reunião que eu fui... deu uma folha de papel em branco e falou assim “olha... vocês vão fazer o seguinte... desenhem um círculo.” todo mundo fez um círculo. “dentro desse círculo... ao lado desse círculo você pega põe um círculo menor... que atravessa um pouquinho este círculo maior... agora você pega põe nessa folha duas paralelas... ah... dentro daquele círculo menor... você põe um outro círculo... e pronto...” cada um fez um montão de coisas né? e na verdade sabe o que era? era o desenho de um pato... ((risos)) então

daí eles explicaram “é isso aí e é dessa forma que vocês ensinam para os seus alunos...” ((ri)) não está tudo claro não está tudo esclarecido... então eles vão fazer do jeito que eles entendem... entendeu? achei uma forma de alerta... muito gostosa... muito gostosa... e eu tenho um outro material né? esse material eu não tenho né? porque está na cabeça é fácil né? mas eu tenho outro material que dá diversas figuras geométricas e fala e fala... qual figura é uma... um teste de adivinhação... qual é a figura que você acha que é mais correta? aí dá... o “a” é porque é um círculo o círculo é perfeito pá pá pá ou será que... se você disse o “a” então você acertou... aí o outro fala... “não tem o triângulo... o triângulo serve para isso serve para aquilo...” se você acertou o triângulo que é o “b” você... está também correto... então é... que que é dizer isso? que há diversas formas de você interpretar uma mesma coisa... um mesmo objeto e a mesma... e há diversas formas de você enxergar aquele objeto né? e é isso aí... então... sobre isso daí eu fiz o texto justamente... que aBOrda isso né? eu dou esse texto para os meus alunos... que... que não é para pensar que o aluno quando vem para a sala de aula ele vem como uma folha em branco ou como um balde vazio... nada disso... ele já vem de casa ele já sabe falar às vezes até sabe escrever ele tem pai tem mãe tem família... no MÍNimo a comida dele já é uma... cultura... a forma dele comer dele se alimentar... da forma dele se vestir... ela já tem uma forma de pensar já adquirida pelos pais ou pela família tal tal... e ele não fica encerrado encerrado dentro de casa... ele sai conversa com o vizinho... ele assiste televisão... então ele tem conteúdo já ele já já traz uma bagagem então ele tem que considerar e respeitar essa bagagem e trabalhar em cima daquilo que ele gosta do que ele conhece que ele sabe... né? então a gente tem que trabalhar essa diversidade cultural essa diversidade... essa auteridade no caso que são as diferenças que enriquecem a cultura que enriquecem a própria... pessoa ei quê é isso?

(interrupção)

JA – então... então tem esse texto... esse texto também uma hora se você quiser eu posso até lhe arrumar... e... quê mais... essas reuniões são sempre divertidas porque têm uma tarefa às vezes... não é atividades... às vezes faz uma brincadeira de de... dança do passarinho sabe? uma outra coisa mais ou menos assim tal tal muito... muito gostosa né? há um entrosamento tal... mas eu estou vendo que os professores... estão cada vez mais assim muito preocupados muito tensos né? a última que eu fui... eu senti os professores muito tensos... e eu atribuo isso a uma série de fatores... um

deles... é que... que a nível de... que a atribuição está sendo... cada dia mais... exigente né? e cada dia mais seletiva... cada dia mais... mais pesada porque... éh... o ano retrasado foi um horror... os professores ficavam lá na atribuição... varavam a madrugada e as pessoas que estavam fazendo a atribuição são diretores vice-diretores alguns professores tal tal tal... ficam sobrecarregados também né? só que a gente que é professor a gente pensa na gente né? pôxa... mas as pessoas que também estão ali estão super carregadas estão sobrecarregadas e... esse ano já foi mais por etapas... teve um cronograma tal tal mas nem todas as delegacias fizeram isso... então... éh... foi um inferno... lá de Itapecerica eu tenho até o jornal aí da da da APEOESP... foi um inferno... houve um montão de atrasos de erros etc. e tal... aqui em Taboão da Serra... na minha vez foi tranquilo né? como eu sou formado... sou habilitado tal tal então para mim é mais fácil... e eu tenho um número de pontos razoáveis né? então eu consegui aula mas muitos... por que os pedagogos para serem titulares... da função ali da... eles têm que ser... tem que ter muitos pontos... porque são muitos pedagogos né? e... e eu quero saber da Márcia por que ((risos)) ela disse aquela frase lá falei “depois a gente conversa” então uma hora eu vou conversar com ela e vou ver... o que ela pensa né? e... éh... então por exemplo eu peguei aula... eu era o 4º para pegar aula e a 5ª pessoa pegou aula porque eu peguei poucas aulas... certo? eu peguei apenas doze aulas... e depois eu peguei mais doze né? mas eu ia pegar só doze... peguei doze aulas depois peguei mais doze... estou com vinte e quatro aulas quer dizer que o meu salário vai “tchum”... abaixar... e eu agora tenho mais encargos né? pagando a faculdade... terrível... bom... e o governo está a cada dia... diminuindo... o que eu acho até correto tá? quem não é da área... não pega mais aula... então... advogados engenheiros tal tal tal... está difícil deles pegarem aula... a não ser que eles façam um curso de adaptação... que dura um ano... entendeu? aí eles ficam... Aptos a dar aula... como habilitados em determinada... quer dizer o engenheiro vai ser na área de... de exatas né? vai dar matemática física ou coisa que o valha... não parece que não se você vai fazer para matemática é só para matemática se você fazer para física é só para física então você vai ter uma disciplina específica para dar e... o advogado ele faz... letras... adaptação de letras durante um ano tal tal essas coisas... e... não vai ter mais pessoal que não seja habilitado na área... eu acho justo... porque nenhum professor vai... vai fazer o cálculo de um prédio né? nenhum professor vai pegar e fazer uma cirurgia... né? cada um na sua está certo eu acho justo... embora

tenha muitos professores na rede que não têm ainda habilitação e que são Ótimos professores... mas eu acho que eles tiveram tempo para se precaver não é? porque... em 1993 houve lá na Tailândia em Jomtien... a... elaboração do plano decenal que foi patrocinado pelo () Bank e pelo Banco Mundial e pelo... Banco de Desenvolvimento Americano lá né? quer dizer... Washington dando as ordens né? e que era para acabar com a desigualdade... cultural não... para erradicar... o analfabetismo dos países subdesenvolvidos né? tal... e esse plano decenal... vai até 2003... e é uma das decisões é que... os professores de nível... médio iria acabar... só teria professores de nível superior... de 2003 em diante... em 2007 tchu... não teria mais e... seria... criado faculdade... voltadas só para o ensino... para a formação de professores para o ensino de 1ª a 4ª série tá? e isso... já está sendo elaborado não sei se você tem conhecimento que algumas escolas ... alguns estados estão elaborando... montando faculdades para esse fim tal tal... não vão ser faculdades vão ser Instituto Superior de Ensino tal tal tal tal tal... então foi feito isso daí... então você viu que veio... lá de Washington né? e que haveria... e como está havendo... um incentivo né? esses bancos estariam financiando os países em desenvolvimento a fazer isso daí... então pôxa vida quem lê jornal... nós fizemos... todas as escolas fizeram um... uma discussão sobre esse plano decenal foi feita... foi mandado diversos livros no mínimo dois ou três para cada escola... eu tenho um monte né? porque fui buscar lá no MEC ((ri))... porque naquela época minha eu achava que todo professor deveria ter UM exemplar né? mas o que aconteceu? então... esses dez anos seria para os professores se prepararem para essa nova realidade... que está... existindo hoje... mas muitos nem tchum... nem tomaram conhecimento... não se interessaram e agora a coisa vem vindo bem pesada em cima desses daí né? e... eu estou vendo que logo mais não vai existir pedagogo também com essas funções de ministrar aula né? porque na verdade o pedagogo é um polivalente dá aula de tudo... só que também eu não acho correto né? certo? eu acho que o pedagogo devia estar... trabalhando de outra forma dentro da sala de aula não dando... disciplinas específicas entendeu como que é? e aí...

Lado B/II

((risos)) ...se fala hem? então... voltando à Jomtien... então essa situação no ensino que está havendo em São Paulo DESde 1995... está dentro do plano decenal está contido no plano decenal... e aí depois havia uma... uma LDB que estava sendo debatida lá há mais de oito anos... lá... no Senado na Câmara ia para um lado e para o

outro... né? que era... que era proposta do do do Senador Cid Sabóia que foi debatida que foi discutida na sociedade e por isso que estava demorando tanto né? depois ficava lá na... lá na... no Congresso para lá e para cá... na Câmara e no Senado na Câmara e no Senado e... e após o plano decenal... o Senador Darci Ribeiro elaborou aquela... aquela LDB... que o governo depressinha encampou... porque atendia justamente os objetivos do plano decenal que foi elaborado em Washington né menino? ((ri)) e então... toda aquela discussão ficou perdida ficou... jogada no lixo e essa... e essa proposta do governo essa proposta de LDB do Darci... Ribeiro... foi de pronto assimilada... adotada pelo governo... e... implantada... então... o que o que o... Mário Covas está fazendo né? é isso também está... acende a luz para mim amor por favor... acende a luz daqui para mim por favor... isso obrigado... e foi adotado porque atendeu os interesses do governo não é? e o que o Mário Covas está fazendo é seguir a cartilha da LDB... e depois outra... quando se contesta quando se contesta... alguma coisa... a mudança que está havendo na educação a doutora...

M – Rose...

JA – Rose Neubauer da Silva ((ri)) diz o seguinte “nós fomos eleitos... o nosso partido foi eleito... nós estamos cumprindo o nosso programa de partido... se vocês nos elegeram é porque vocês concordaram com o programa do partido e... então... vocês não têm que reclamar nada...”

M – e essas mudanças como é que elas chegam na escola lá que é o último... elo da cadeia né?

JA – então... elas chegam de uma forma simples elas chegam para serem cumpridas... ((risos)) não para ser discutidas não para ser avaliadas... é para serem cumpridas... ((ri)) entendeu? e isso revolta a maioria dos professores...

M – atra/através de quem que chega? através de onde?

JA – olha o mecanismo... está chovendo? chega da seguinte forma... está tudo dentro da LDB certo? a LDB deixou... não deixou nada especificado deixou tudo em aberto... tudo é possível entendeu? por exemplo... as verbas que o governo tem para... para implantar escolas... não há necessidade disso né? segundo a LDB... e segundo a interpretação de alguns... essas verbas podem ser dadas para alguma escolas de bom nível... tal tal entendeu como que é? você está pescando aí? é isso... então quem disse que essas verbas estão sendo bem empregadas? não estão... por exemplo ontem ontem uma das uma das meninas pegou sobre os recursos né? então

na Constituição diz... eu não queria dizer para ela mas acabei dizendo porque... está tudo lá assim... na cabeça e na boca da gente a gente acaba dizendo falei... “na federal... eles pegam o recurso é de quanto?” o governo federal ele tem que destinar 18% do orçamento para a educação... na Constituição está assim... os estados e os municípios e o Distrito Federal né? têm que destinar 25%... dos recursos... que são repassados... e arrecadados... para a educação... aí eu peguei... “agora vamos ver na Constituição Federal” falei para ela... aí foi ver lá... na Constituição Estadual... na Constituição Estadual está lá... “os recursos serão no mínimo 30%” falei “está vendo? isso aqui é do estado de São Paulo... de outros estados pode ser menos ou mais...” mais eu não acredito... ((risos)) mas tudo bem nem falei isso para ela... aí ainda peguei falei para ela... “seria interessante se vocês vissem a Lei Orgânica do Município para ver quanto seria... a dotação dos recursos do município de Taboão da Serra né?” a dotação... e aí eu citei... uma outra coisa... que os recursos... ah sim eu falei para ela se realmente esses últimos tempos... se o o governo Mário Covas... para ela fazer uma pesquisa... para ver se realmente o governo Mário Covas está destinando 30%... para a educação... eu sei que não... tem dado 21... 26 sabe... 22... nunca alcançou nunca atingiu 30... tanto que tem... uma comissão... na Câmara para... estar batalhando em cima disso... mas nunca tem quorum você sabe como que é né? o governo é governo né? o governo manda e... e manipula de tudo quanto é jeito... e aí... éh... pedi para ela fazer a pesquisa... e ela é... como falei para você que elas são bem informadas ela falou “óh professor... parece que não é isso não não tem nada disso daí não tem esse percentual não...” falei “então você dá uma procurada mas escreva bem... procure ver bem as fontes se são fontes fidedignas se são fontes... sérias e... escreve isso põe o seu comentário em cima disso daí tal tal...” então eu espero que saia um trabalho... bom mesmo né? então como é que são... como é que vêm essas coisas para a escola? éh... então... há interpretação DENTRO da LDB... aí é baixado um decreto... do decreto vai... para as diretorias e das diretorias vão... para as escolas e da escola chega para o professor... certo?

M – da diretoria vai para a escola como? nessas...

JA – ah bom... aqui em Taboão da Serra... como são... as delegacias são oitenta e duas escolas... aqui em Taboão... quer dizer da diretoria regional de Taboão da Serra abrange... oitenta e duas escolas que estão entre Taboão e Embu... certo? Embu tem mais escolas do que Taboão... também... Embu é bem maior do que Taboão... então...

CAda escola tem uma caixinha... um compartimento assim... né? e que... éh... é colocado lá as coisas que é... são para retirar... no tempo que eu era... coordenador da região... eu punha ... havia falado com... com... o delegado de ensino... naquela época era delegado de ensino... que agora é diretor de ensino... o João Antonio Junior é... da gente colocar os boletins da APEOESP... para ser levados para a escola... via...

M – na caixinha...

JA – via caixinha né? éh... porque os professores... os diretores alegavam que... não iam... os professores também alegavam que não tinham... então... vamos usar... né? esse recurso e... e foi feito... só que não chegava do mesmo jeito..

M – e não chegavam?

JA – claro os diretores não levavam... então ainda se prevale/ o diretor ele se esquece que ele também é professor e ele não... para ele... ele não... não interessa deixar os professores bem informados não é? entendeu como que é? então se vê que a sacanagem... começa no nosso próprio meio... e aí atinge... todo mundo né? e por isso também que as futuras alunas essas futuras professoras... que eu estou dando essa... as leis... fora... esqueci de falar também que... elas estão obrigadas a estudar... o Estatuto do Magistério para ver... qual item que ... “ah professor aqui não tem nada no Estatuto do Magistério que fala sobre esse item...” “se não tem... então você explica que não tem e dá a sua opinião tal tal” para fazer um... um trabalho bem reflexivo... e... e também... eu pedi para elas consultarem o Manual do Professor da APEOESP... sabe? então... ((pega um exemplar do manual)) esse manual ele diz... esse manual ele diz todos os direitos que o professor tem... situação funcional etc. etc. etc. né? e... também na minha gestão quando eu era coordenador () ele vinha numa espécie de jornal... chama-se Manual do Professor né? e aí... então aqui fala sobre... admissão por exemplo né? vem aqui... admissão admissão admissão não tem... então... acumulação de cargo abandono de cargo CEFAM conselho de escola contagem de tempo de serviço deficientes físicos 13º salário... direito e petição estabilidade... tem tudo aqui... bem... esse trabalho foi feito pela equipe de advogados da APEOESP... então...

M – legal né? bem interessante...

JA – MUIto interessante... aí... horas-aula por mês e quantidade de tickets a receber... então... dá também quantos tickets você tem que receber pá pá pá pá pá pá... dá um montão de coisas... que o professor não tem e... a maioria dos professores são

sempre assim meio tranqüilos em relação à sua própria vida funcional... eles deixam tudo para a direção... e nem sempre a direção está Apta... às vezes nem é má vontade às vezes é pura... hã... ignorância mesmo... que... faz com que os... o professor não... não esteja... em dia com a sua vida funcional... tá? e então... é por essas vias que chega pelas instâncias né? vem... vem da Secretaria que interpretou a LDB... e baixou... baseado na LDB num artigo que eles vê lá éh... e aí é passado para as diretorias regionais de ensino... e daí vai para as... para as escolas...

M – via caixinha...

JA – via caixinha... essa é a caixinha... tem outras escolas... tem outras diretorias que usam outro método... tá? mas geralmente é caixinha... por exemplo tem... tem... tem... tem escola tem diretoria que usa caixinha mas... o... o professor não tem o professor não... o diretor não tem acesso à caixinha ele tem que pedir... falar “olha eu sou de tal...” aí o pessoal vai lá na caixinha e entrega para ele tal tal... é diversificado cada um cada um usa uma metodologia...

M – está bom José acho que a gente falou bastante... se você tiver mais alguma coisa que você... que te vem à mente você pode falar senão a gente pode encerrar por aqui...

JA – olha... falar... se você me perguntar uma porção de coisa a gente vara a noite falando ((risos)) mas é... devo dizer que foi instigante foi gostoso também... ter essa participação... de uma certa forma... isso também... esse trabalho vai poder servir para alguns colegas terem uma visão né? ou senão... pessoas que também não atuam na área... ter uma visão da realidade do professor do dia-a-dia... pouquinha coisa mas... pelo menos... vai dar para refletir um pouco sobre... o que é o profissional da educação né? e... espero não ter ferido ética nenhuma aí ((risos))... certo? não ter avançado nem nada sobre a ética sobre... o respeito que eu tenho por essa classe tão sofrida... e que... NEM SEMpre está consciente do seu papel... na sociedade sabe? e outra... nem nem nem sempre está consciente... do que ele É... como pessoa sabe? éh... e é uma coisa TÃO gostosa... dar aula... é onde eu me realizo tá bom? ((ri)) faço o que eu gosto...

ANEXO IV – EXEMPLO DE RELATO AMPLIADO SUBLINHADO DE
ACORDO COM AS CATEGORIAS

LEGENDA:

COR	CATEGORIA
111111111111	1 – O QUE O PCP FAZ
222222222222	2 – O PCP PENSADOR DE SI
333333333333	3 – O PCP PENSADOR DO CONTEXTO
444444444444	4 – ELEMENTOS SUBJETIVOS
555555555555	5 – O PCP SIGNIFICADO PELA ESCOLA
666666666666	6 – CONTEXTO GERAL

Relato 5: 19/11/1999 – 6ª feira – 18:25 hs.

Síntese: Punição para aluna. HTPC: discussão sobre flexibilização, discussão sobre situação instável do professor ACT (atribuição de aulas). Aluno que furou o bloqueio das carteirinhas. Tratamento dado a dois alunos: uma de família 'desestruturada' e outro de boa família.

Quando passei por uma professora, à entrada do prédio de aulas, ela brincou: “chegou o fiscal”. Protestei de leve, falando: “fiscal??”.

Como o professor me vê. Relação escola-pesquisador

Encontrei José escrevendo num livro preto, a frente de uma aluna com expressão triste. Cumprimentou-me alegre e retomou a escrita. Gesticulou cordialmente para que eu sentasse à mesa. Sentei. Ele terminou de escrever e entregou o livro à aluna, pedindo-lhe que lesse. A aluna passou a ler. Silêncio. Quando a aluna terminou, José indicou um lugar onde ela deveria assinar. Ela assinou, ele falou que ela estava dispensada, ela se foi, muda. Com o livro nas mãos ele me pergunta se eu quero ler. Sim. Era uma notificação de suspensão. A menina teria danificado um armário onde a professora guarda material pedagógico, num momento em que a professora se encontrava fora da sala de aula. Alegou porém que tinha sido empurrada por outro aluno... Um dia de suspensão e requerida a presença da mãe para a aluna poder voltar a frequentar as aulas. Enquanto leio, José sai: vai chamar os professores para a HTPC.

PCP aplicador de sanções

Designa-me um canto da sala onde eu posso “observar melhor”. Os professores vão chegando e sentando ao redor da mesa de coordenação. Já conheço quase todos, José apresenta-me a um ou outra. Diz que estou realizando uma pesquisa, que sou da USP, psicólogo; alguém me pergunta e eu digo que é psicologia escolar, que estou pesquisando a coordenação pedagógica. A vice-diretora entra, cumprimenta-me, pergunta se vão realizar a reunião ali mesmo, defende que vão para outro lugar, a sala x, “mais aconchegante”, afinal de contas estavam “com visitas” (eu mesmo...). Eles pouco dão atenção ao que Sônia diz, permanecendo ali mesmo. Ela se vai. A reunião vai se iniciando. Um professor pergunta ao outro, que é professor de História, quem é Aristóteles. Alguns brincam; dizem que é amigo daquele jogador de futebol, o

Sócrates. O professor de História fala algo sobre Aristóteles para o interessado. Ao mesmo tempo outro professor, de Matemática, diz que tem um assunto importantíssimo e pede a José 5 minutos para falar a respeito. José concede mas diz que serão os cinco minutos finais da reunião. O professor protesta, diz que é importante, outros professores já querem saber o que é e apóiam que ele fale imediatamente. José, como não parece haver outra forma, cede passagem. O professor anuncia que é sobre a grade curricular, a flexibilização. “Cinco minutos não é suficiente”, afirma então outro professor. O matemático retoma a palavra para expor: Matemática e Português foram extremamente prejudicados pela flexibilização, talvez outras matérias também, mas Português e Matemática o foram demais, tanto professores como alunos. Como são as matérias que já antes tinham número maior de aulas por semana, agora ficaram como oito aulas por semana! É muito cansativo, os alunos não agüentam mais olhar para a cara do professor e vice versa. Aí tem que começar a ir devagar com a matéria para não cansar demais e o conteúdo acaba ficando defasado. Nas demais disciplinas fica bom; fica no máximo 4 aulas.

O professor que havia julgado 5 minutos pouco para o tema propõe que se diferenciem as disciplinas. Uma professora diz que tem problemas também com D.P., quer discutir, outros a cortam, “vamos terminar esse assunto primeiro”. Alguém fala que no Negrini já diferenciaram as disciplinas: Português e Matemática é anual, as outras semestrais. Falam de outra escola que teria acontecido o mesmo. Portanto, é possível diferenciar. José concorda, diz que é só tirarem o consenso, informarem a direção e levarem ao Conselho de Escola. O matemático continua colocando dificuldades que esse sistema de flexibilização teria: a jornada do professor fica prejudicada, não há como ter folga no meio da semana, como quebrar os blocos de aula satisfatoriamente. Uma professora contesta, diz que se forem defender mudanças, devem apresentar argumentos pedagógicos. O matemático concorda e

Pequeno jogo de forças PCP-docentes.

Flexibilização. Como se dá no cotidiano escolar e a reação docente

Uma medida do sistema ocasionando efeitos longínquos, inimagináveis

PCP define modus operandi

Dificuldades que

afirma que o aluno esquece, pois só vê determinada disciplina num semestre do ano, depois vai ficar sem ver essa disciplina por um semestre inteiro. Todos concordam em operar a mudança. José diz que não sabe em que documento já diz mesmo que Português e Matemática têm mesmo que ser ministrados o ano todo. [Eles estavam então fazendo errado?]. Acha imediatamente o papel, mostra aos professores; é Português que deve ser dado o ano todo. O matemático afirma que Matemática também deve, pois é a mesma coisa. É só mudar, afirmam. Alguém fala em tentar mudar e o matemático não aceita o termo tentar, tem que mudar! Basta chamar o Conselho e mostrar os contra, pois pró não há. José afirma que não basta mudar, tem que assumir a mudança, brigar mesmo e depois fazer funcionar a coisa. Em seguida José concede a palavra ao professor de História que é também R.E. da APEOESP e vai passar informes.

O R.E. começa a dizer que a informação oficial que foi passada é que, a respeito da atribuição de aulas para o próximo ano, os ACTs não serão desligados. “Legal”, exclama José “Mas...”. continua o R.E. informando que ouviu a delegada deixando escapar que a atribuição é em dezembro, o que faria com que os ACTs perdessem o direito a receber no mês de janeiro e fossem desligados, caso um professor habilitado pegar suas aulas em dezembro. José se espanta, pergunta se janeiro já não está assegurado. “Não!!!”, lhe respondem em couro. Só o um terço de férias é que está assegurado, não o salário de janeiro. O matemático esclarece que se a atribuição for em dezembro, o ACT, além de ser dispensado imediatamente, só é recontratado em fevereiro e só vai começar a receber em abril; tudo isso para o governo economizar dinheiro. Se fosse um governo realmente preocupado com educação faria isso?, questiona. José acrescenta que a educação é uma questão econômica, como a saúde, etc. O R.E. retoma a palavra para dar um exemplo do poder econômico: diz que a associação brasileira de agências de turismo fez pressão para mudar

a flexibilização coloca.

E estavam fazendo do pior modo? Por quê? Por força da uniformização institucional?

Mas não definem claramente plano de ação: quando vai ser o Conselho, quais serão as estratégias, etc. Conflito de informações. Superfície democrática. Precarização do trabalho docente

A questão é econômica! Não interessa a qualidade do

o esquema de férias escolares; não haverá mais recesso em julho, as férias vão ser em número maior e mais curtas, estilo feriados prolongados, para haver movimento turístico o ano todo. Alguém ironiza dizendo que estão achando que nossos alunos vão ter dinheiro para viajar o ano inteiro. Não têm nem nas férias... Falam do absurdo que é o preço de uma passagem aérea no Brasil, que a ponte aérea Rio – S.P. custa R\$ 300, 00. Alguém faz uma piadinha dizendo que o Maluf queria asfaltar a ponte aérea. Só não o fez porque o Covas iria encher de pedágio.

O matemático coloca outra questão em pauta. Diz que saiu uma relação das escolas da Sul (delegacia de ensino) e seus graus de eficiência: “Estamos na rabeira. João, é bom você mostrar para os colegas”. Estão em ante-penúltimo lugar, com a taxa de 66,66% de retenção. Têm um grande problema na escola que é considerar aluno evadido como freqüente e conseqüentemente retido. Um professor protesta contra o ingresso de alunos em época já avançada do ano, defende que o ingresso seja apenas até determinada data. O matemático diz que é preciso fazer um levantamento de onde moram nossos alunos, ir na casa dos evadidos; defende que concluirão que moram no Taboão, etc., lugares distantes. José completa dizendo que eles se matriculam no Amador, mas quando conseguem vaga perto de casa vão para aquela escola e não comunicam o Amador. O matemático, já no fim da reunião, diz “temos que discutir!!” em meio ao barulho do sinal de entrada dos alunos.

Terminada a reunião, José parece se justificar por sua suposta falta de participação ativa: “Nem pus meus tópicos...”. Pergunta-me se eu gosto de lançamento de livros e mostra-me um folheto, de um lançamento de livro que tem a ver com a cultura negra. Começa a falar da menina que tinha levado suspensão, diz que há certos professores que têm problemas de indisciplina. Já está saindo da sala para acompanhar a entrada dos alunos.

ensino. PCP tem consciência disso. Receio pela imagem da escola frente a Diretoria de Ensino PCP é quem deve informar como anda a 'cotação' da escola

Enquanto uma inspetora fica recolhendo as carteirinhas na entrada vagarosa dos alunos, José vai para o portão externo da escola, para fechá-lo. Mas não é uma operação imediata; sempre está chegando aluno. Ali no portão mesmo, José dá os papeizinhos carimbados de entrada para quem não tem carteirinha. Em seguida afirma que finalmente havia terminado aquela operação, que naquele dia tinha sido “soft”. Já no portão que dá acesso às salas de aula, José conversa com a inspetora. Percebem então que o aluno fulano tinha furado o bloqueio e entrado sem carteirinha.

PCP porteiro

Falha no sistema das carteirinhas: aluno fura o bloqueio

Fomos para a sala de José e ele começou a colar fotos em carteirinhas. O aluno que havia furado o bloqueio logo foi levado à sua sala. José perguntou-lhe como tinha entrado. O aluno disse: “entrei normal”. José, sério, lembrou-lhe que ele sabe muito bem qual é o procedimento: tem que colocar a carteirinha no escaninho. O aluno imediatamente se recompôs, assumiu uma atitude de seriedade e de admissão de seu erro. José continuou dizendo que a D. Clotilde é empregada ali na escola e que se os alunos fazem coisas desse tipo acaba sobrando para ela. O aluno pediu desculpas para a inspetora, dando uma relaxada e exibindo um sorriso meio maroto, “desculpa aí, tia”. Ela sorriu e falou que estava desculpado, desde que não fizesse isso de novo. Assunto encerrado; o aluno sai.

*PCP secretário
PCP disciplinador*

José conta que esse aluno veio outro dia à escola trazendo um skate. “É um barato...”. Diz que adora esse tipo de coisa, que tem gente que quando vira adulto esquece que foi criança, adolescente, e fica chata. Trouxe um skate para a escola: para ele, José, tudo bem, mas não pode... Por José, antes trazer um skate do que uma arma.

Pergunta o que eu tinha achado da reunião. Eu falei que era muita coisa para ser discutida. Ele disse que o horário não dava conta, mas explicou que eu vi o pessoal mais liberal. Há duas linhas na escola, o que eu tinha visto era a mais liberal, mais politizada.

Heterogeneidade de grupos na escola.

Pergunta-me se eu achava que ele dava muita liberdade a eles.
Acenei que não.

*Preocupação em
não ter exercido
poder de
condução.*

Passa a falar da menina que tinha levado suspensão, em tom de quem retoma um assunto interrompido. Diz que lhe parte o coração pois sabe que a aluna tem uma mãe que não tem tempo suficiente para cuidar de seus filhos. Seu irmão também aprontou outro dia e a mãe foi chamada. Agora vai ser chamada de novo. Tem medo de que chegando em casa os pais batam nos alunos pelas coisas que fizeram na escola. Quando vê que isso vai acontecer diz “pai, a coisa não é por aí, tem que conversar...” Nesse momento

entra a diretora. José quase nos apresenta de novo, eu digo que já tínhamos sido apresentados, ela não se lembrava. José ajuda sua memória: pesquisa... Ela quis saber se eu era da USP. Sim. José completa que ele é o objeto da pesquisa, questiona-se com ar de provocação brincalhona: “será que isso é bom?” A diretora diz que tudo é válido, que de tudo na vida é possível tirar lições. José concorda e brinca perguntando-me se eu já tinha visto alguma diretora tão elegante como aquela, “e olha que hoje ela não está tão bem vestida como o usual”. Ela sorri.

José explica que estávamos conversando sobre a menina da suspensão. Ela fala como quem já estava sabendo; diz que a menina falou que a empurraram para cima do armário, mas há testemunhos de que a viram chutando a porta. José completa dizendo que a rachadura na porta é na parte de

*Suspensão para
a aluna de
'família
problemática'.*

baixo. A diretora pergunta onde estava o professor nesse momento. José informa que tinha saído para pegar não sabe que material. Que professora era?, pergunta a diretora. Maria Helena. A diretora repete o nome com certo ar de raiva misturado com ‘só podia ser ela’. Declara que a professora é que vai responder por isso. Informa

que a mãe da menina já foi chamada e que vai ressarcir a escola, mas cadê o professor ali na hora? Conta que professor adora ficar passeando, ficar mais fora da sala do que dentro. Outro dia subiu lá no andar de cima e pegou a Maria Helena e o Dario conversando na porta de uma sala. Cruzou os braços e ficou olhando. Não falou

*Culpabilização
do professor*

nada porque nunca fala nada. E você pensa que eles se intimidaram? Que nada! Continuaram como se nada estivesse acontecendo. Outro dia entrou na sala dessa professora e estava a maior bagunça; perguntou que aula era aquela e a professora informou que era de desenho em sulfite. Havia uma ou outra aluna desenhando, os outros estavam sentados em cima das carteiras, conversando, brincando, etc. A diretora ficou olhando de forma interrogativa, a professora começou então a se justificar: reclamou que não havia sulfite naquela escola, como desenhar sem papel?, etc. Se não tem sulfite, faz outra atividade, usa outros recursos, a diretora concluía ali com a concordância do José

Ela fala que *Auto-exaltação da diretora.* quando era professora, criava aulas a partir do que os alunos falavam. Aquilo era sua matéria prima de aula: é sempre preciso partir disso. Vangloria-se, conta de um caso que teria solucionado: Os meninos de sua sala estavam ameaçando um rapaz dizendo-lhe que se ele não trouxesse dinheiro de casa para eles iria ter surra. Estavam extorquindo o pobre do garoto. Pois ela não descobriu a trama? Era capaz de descobrir cada coisa!! O que fez? Chamou um por um dos envolvidos, conversou, chamou os pais, conversou, fez devolver tostão por tostão do dinheiro extorquido. E você pensa que precisou da direção? Fez tudo isso e depois é que foi comunicar a direção, que lhe disse: ‘Você consegue cada coisa...’.

Nesse momento um aluno procura a coordenação. Vê que estamos conversando, diz que espera terminarmos o assunto. José e a diretora se colocam imediatamente à disposição do aluno. Como o aluno não entra na sala e a diretora está em pé perto da porta, José levanta-se e dirige-se à porta, onde, do lado de fora, passam a conversar. Deixam-me só na sala, mas sou capaz de ouvir o básico da conversa. O aluno vinha para reclamar que teria sua nota rebaixada por estar entregando um trabalho com atraso. Justifica seu atraso, argumenta muito bem, sabe articular as palavras e é diplomático: “entendo seu ponto de vista”, “fico no aguardo”, etc. Dão atenção ao aluno; Elisa diz que combinado é combinado, mas

Outro problema com aluno: tratamento diferenciado desde o início.

que vai pedir para o professor reconsiderar; se ele não quiser não pode fazer mais nada. Permanecem uns 5 ou 10 minutos nessa conversa. Depois José retorna. Não comenta sobre o caso.

A campanha toca: estão entregando flores (?), José vai receber. Logo depois toca de novo: entrega de esfihas (?). Desta vez José não vai e reclama: não dá para fazer muita coisa desse jeito, “não dá para estudar”, é uma correria, “mas eu gosto”. Justifica-se dizendo que é um espaço em que pode fazer coisas para melhorar, por isso gosta. Mas que é uma correria, é. Queria fazer mestrado, escrever um projeto para estudar a relação da escola com a comunidade, mas não tem tempo. Afirma: “o problema é que estou começando”, como se quisesse justificar sua falta de habilidade por não saber como abrir espaços não burocráticos ou organizativos. Fala isso colando uma foto de aluno numa carteirinha usada. Passa branquinho no nome, escreve o outro por cima, diz que acabaram as carteirinhas. ‘Quem perde, que nem este aqui, tem que pagar R\$5,00 e isso tem funcionado’, afirma, eles têm pagado. Pergunto para onde vai o dinheiro: para a APM. Pergunto se ele participa da APM e do Conselho de Escola: não. Quando ele chegou na escola, já estavam formados. Faz menção à história de que não o queriam ali por ser pedagogo; ainda bem que era da APEOESP, que tinha sido RE.

Alguém entra e diz que ele tem que rearranjar o horário porque tal professor faltou, ele para de fazer a carteirinha e passa a pensar em cima do horário. Fico observando um pouco, ele pensa em voz alta. A diretora entra novamente e lhe pede um favor. Ele brinca: “o que você não pede chorando que eu não lhe faço sorrindo”. Fala meio debochado, comentam o mal gosto que é essa frase. A diretora diz: “para mim, que produzo poesias, ouvir uma coisa dessas é um horror...” Ela quer que ele vá lhe abrir o portão do estacionamento para ela ir embora. Ele concorda. Ela vai pegar suas coisas, ele volta a colar a foto na carteirinha. Eu aproveito para ir embora também. Na saída, ainda no saguão, ouço Elisa comentar

*Espaço potencial
(não utilizado).*

Despreparo.

PCP secretário

*Falta de
materiais e
reutilização de
carteirinhas
usadas.
R\$ 5,00 para
entrar na escola.*

*Acúmulo de
tarefas
organizativas*

com José sobre o aluno que haviam atendido: que era de muito boa família, que todos devem entregar trabalhos na data certa, mas nesse caso há que se reconsiderar...

Tratamento diferenciado: aluno de boa família

20:30hs

Referências bibliográficas

- Almeida, L. R. de. *O Projeto Noturno: incursões no vivido por educadores e alunos de escolas públicas paulistas que tentaram um jeito novo de caminhar*. São Paulo. 1992. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica.
- Almeida, L. R. de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico. In Guimarães, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo. Loyola. 1998.
- Almeida, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- André, M. E. D. A.. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus, 1995.
- Andreucci, S. B. de S. *O coordenador pedagógico na rede oficial de ensino em São Paulo: relato de uma experiência de alfabetização*. São Paulo. 1989. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica.
- APEOESP. Não ser e ser: o desafio do professor-coordenador pedagógico. Projeto reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva. *Jornal da APEOESP*. n.º 218. São Paulo. junho de 1996. Suplemento de Educação. (a)
- APEOESP. *Caderno de formação n.º 1: O trabalho do professor coordenador pedagógico: um caminho metodológico*. Projeto Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva. São Paulo. agosto de 1996. (b)
- APEOESP. *Caderno de formação n.º 2: Troca de experiência: construção do conhecimento e aperfeiçoamento do trabalho do PCP*. Projeto Reinventando a

escola: a construção da prática pedagógica coletiva. São Paulo. novembro de 1996. (c)

APEOESP. *Caderno de formação n.º 3: O PCP e o planejamento*. Projeto Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva. São Paulo. janeiro de 1997. (a)

APEOESP. *Caderno de formação n.º 4: Os PCPs e os REs: nossos parceiros no horário de trabalho pedagógico coletivo*. Projeto Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva. São Paulo. maio de 1997. (b)

APEOESP. *Caderno de formação n.º 5: As inovações introduzidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. Projeto Reinventando a escola: a construção da prática pedagógica coletiva São Paulo. s.d.

Azanha, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, EDUSP / FAPESP, 1992.

Blandino, F. M. L. *A construção da identidade do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real*. São Paulo. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Bourdieu, P. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1998.

Bruno, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In Guimarães, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 1998. (a)

Bruno, E. B. G. *Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação contínua*. São Paulo. 1998. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica. (b)

- Bruno, E. B. G. e Christov, L. H. da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- Bueno, M. S. S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas, Papirus, 2000.
- Candido, A. Dialética da malandragem. In *Discurso e a cidade*. São Paulo, Duas cidades, 1993.
- Charlot, B. A etnografia na escola. *Em aberto*. Brasília, n.º 53, p. 73 – 86, jan/mar. 1992.
- Christov, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do c.p. In Guimarães, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 1998.
- Coelho, I. A questão política do trabalho pedagógico. In Brandão, C. R (org). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- Cruz, M. Y. da. *Influências atuantes nas expectativas e percepções a respeito das funções de supervisão escolar entre professores e especialistas de educação*. Campinas. 1981. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Campinas.
- Cruz, S. H. V. *O Ciclo Básico construído pela escola*. São Paulo. 1994. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Deleuze, G. *Foucault*. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- Elias, M. del C. *A questão da autoridade no desempenho da função de coordenação pedagógica*. São Paulo. 1983. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

- Erickson, F. Métodos cualitativos em la investigación de la enseñanza. Trad. Martha Corenstein (Mimeo) In Wittrock, M. *Handbook of Research on Teaching*. New York, Macmillan Publishing Company, 1986.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989 a.
- Ezpeleta, J. & Rockwell, E. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989 b.
- Fernandes, M. M. *O professor coordenador do Ciclo Básico e a qualidade de ensino*. São Paulo. 1994. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Foucault, M. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- Foucault, M. . *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Graal, 1988.
- Foucault, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1991.
- Franco, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- Fusari, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In APEOESP. *Caderno de formação n.º 3: O PCP e o planejamento*. São Paulo. janeiro de 1997. (a)
- Fusari, J. C. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de São*

Paulo. São Paulo. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. (b)

Fusari, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.

Garcia, M. *Coordenação pedagógica: ação, interação, trans-formação*. São Paulo. 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

Gatti, B.A., Bernardes, N. M. G., Mello, G. N. de, Estudo sobre a função do assistente pedagógico. *Cadernos de pesquisa*, n.º 09, p. 4-40. março de 1974.

Garrido, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.

Gentili, P. (org). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, Vozes, 1995.

Geertz, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

Guimarães, A. A. e Villela, F. C. B. Sobre o diagnóstico. In Guimarães, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 1998.

Guimarães, A. A. e Villela, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.

Heller, A. *O cotidiano e história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.

- Heller, A.. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1987.
- Lefebvre, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro, Forense-universitária, 1979.
- Luchesi, M. A. S. *A “tramalidade” do poder no cotidiano da escola*. São Paulo. 1994. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica.
- Lüdke, M e André, M. E. D. A.. de. *Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U., 1988.
- Martins, J. S. *O poder do atraso: ensaios sobre sociologia da história lenta*. São Paulo, Hucitec, 1994.
- Mate, C. H. A instituição escolar como higienizadora da sociedade dos anos 20. In Silva, Z. L. (org). *Cultura histórica em debate*. São Paulo, UNESP, 1995.
- Mate, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?. In Guimarães, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 1998.
- Mate, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- Melo, R. G. A.. L. *O projeto pedagógico em uma escola padrão: um estudo de caso*. São Paulo. 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica.
- Mercado, R. La construcción de la documentación etnográfica. In Rockwell, E. et al., *La práctica docente y su contexto institucional e social*. Informe Final vol. 3, México, 1987. Mimeo.

- Oliveira, D. A. A qualidade total na educação: critérios da economia privada na gestão da escola pública. In Bruno, L. *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo, Atlas, 1996.
- Paro, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1988.
- Patto, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1996.
- Patto, M. H. S. *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. São Paulo, Hacker / Edusp, 2000.
- Perez, M. A. G. *O papel do coordenador pedagógico nas escolas da rede municipal de educação da cidade de São Paulo: expectativas e opiniões dos professores de 5ª a 8ª séries*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Placco, V. M. N. de S. e Sarmento, M. L. de M. Outro jeito de dar aulas: orientação de estudos. In Guimarães, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 1998.
- Placco, V. M. N. de S. e Silva, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- Preti, D. *Estudos de Língua Falada: variações e confrontos*. São Paulo, Humanitas, 1998.
- Quaglio, P. *O papel dos agentes de supervisão: da teoria à prática*. São Paulo, 1989. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.
- Queiroz, M. I. P. de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo, CERU e FFLCH/USP, 1983.

- Rockwell, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987. Mimeo.
- Roman, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade pedagógica como técnica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 10, n 2, p. 153 – 187, 1999.
- Sader, E. e Gentili, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- Santos, M. I. M. Saberes e sentimentos dos professores. In Bruno, E. B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Estatuto do Magistério Paulista: legislação regulamentadora e suplementar*. São Paulo. SE/CENP, 1995.
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*, Resolução SE n.º 28, de 4 de abril de 1996, vol. XLI, jan. / junho de 1996. (a)
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*, Resolução SE n.º 169, de 20 de novembro de 1996, vol. XLII, jul. / dez. de 1996. (b)
- São Paulo (Estado), Secretaria da Educação – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, *Legislação de Ensino Fundamental e Médio*, Resolução SE n.º 76, de 13 de junho de 1997, vol. XLIII, jan. / jun. de 1997.
- Sarmiento, M. L. de M. O coordenador pedagógico e as novas tecnologias. *O coordenador pedagógico e a formação decente*. São Paulo, Loyola, 2000.

Vasconcelos, C. dos S. Refletindo sobre avaliação. In *APEOESP. Caderno de formação n.º 2: Troca de experiência: construção do conhecimento e aperfeiçoamento do trabalho do pcp*. São Paulo. novembro de 1996.

Valente, W. R. A formação em serviço do PCP a partir da troca de experiências e como possibilidade para a produção do conhecimento. In *APEOESP. Caderno de formação n.º 2: Troca de experiência: construção do conhecimento e aperfeiçoamento do trabalho do pcp*. São Paulo. novembro de 1996.

Velho, G. Observando o familiar. In *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. São Paulo, Jorge Zahar, 1987.