

PROJETO PEDAGÓGICO E ESCOLA DE PERIFERIA: SONHO OU PESADELO ?

Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva(UNESP)

Assiste-se hoje (quer por parte dos responsáveis da Administração quer por parte de muitos estudiosos e práticos) a um processo de sacralização do projecto educativo, transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral e a escola em particular."(Barroso, 1992, p.19)"

Talvez em nenhum outro momento da história brasileira tanto se tenha falado e discutido a importância da escolarização, seja na perspectiva da consolidação de nossa jovem democracia, seja para responder às novas demandas de mudanças no mundo do trabalho e do capital. É nessa interface que a nova legislação educacional brasileira vem acarretando para os educadores mais impasses e dilemas do que respostas ou caminhos.

Nesse contexto em que cada vez mais "o mercado é o senhor da razão", na formulação de políticas públicas norteadas pelo discurso dos economistas inspirados por enfoques e modelos nascidos nos países desenvolvidos "predomina a visão da educação como um campo sem especificidades, sem antecedentes nem história, órfão de tradição teórica e discussão pedagógica, no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades" (Torres, 1996,p.141)

Contraditoriamente é nesse mesmo momento de padronização da avaliação das trajetórias escolares e implantação de parâmetros nacionais para o ensino fundamental, que a nova legislação estabelece a elaboração e execução de proposta pedagógica pelas escolas e seus profissionais - com destaque para os professores - com "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira" (Lei 9394/96, art.12,13,15).

A construção de um projeto político pedagógico pelas escolas é sonho antigo dos educadores brasileiros (Azanha,1987;Severino,1991;Veiga,1998, entre outros) que partilham a clareza da necessidade da intencionalidade e organização, fruto de reflexão e investigação, autocrítica e processo participativo, para consecução dos objetivos humanizadores da educação, explicitando valores de um projeto social democrático no cotidiano escolar.

Se por um lado é inegável a importância de projeto pedagógico como norteador de ações e propositores de prioridades e diretrizes de trabalho, inclusive para enfrentar a tradição de autoritarismo do sistema escolar brasileiro, por outro há que se perguntar: **de que escola estamos falando???** A que escola se refere a lei, quando reputa a ela o direito e o dever de produzir seu destino? Qual grau de autonomia lhe é conferido? A que professores ela se reporta? Quem são os autores desse projeto pedagógico? E sob quais condições produzem sua proposta?

Visando não reforçar a imagem do "alcoz incompetente" (Dias da Silva, 1998) atribuída aos professores, cada vez mais penalizados pelo novo "discurso redentor", como tão bem denuncia Popkewitz (1998), esse texto pretende problematizar essa questão à luz de estudo de caso realizado com professores de uma escola pública de ciclo II (5ª a 8ª séries do ensino fundamental) num bairro de periferia de cidade do interior paulista. Além de depoimentos obtidos em reuniões semanais que realizamos com eles, são aqui tomados também como focos de análise alguns textos que os professores produziram sintetizando suas reflexões.¹

Nesses últimos quatro anos partilhamos uma convivência semanal com grupo de aproximadamente vinte professores (a maioria professoras), com diversificada experiência e formação, que lecionam as diversas disciplinas que compõem a grade curricular da segunda fase do ensino fundamental (Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física) - originalmente sediados em uma escola pública na região periférica da cidade. Acompanhamos, nesse período, o esforço desses professores visando repensar seu trabalho e elaborar um projeto pedagógico para aquela escola, enquanto parceiros de um projeto de pesquisa colaborativa.

Nesse sentido, acredito que possamos hoje analisar algumas questões implicadas na elaboração/execução do projeto pedagógico numa perspectiva interna à escola - alvo e sede da implantação das reformas educacionais. A convivência com uma escola permitiu a construção de uma **interpretação a partir do saber dos professores**, que talvez possibilite re-significar sua denunciada resistência à mudança ou sua incompetência em implantar as reformas ou elaborar projetos. Quanto mais convivemos com os professores, maior é nossa preocupação com sua transformação em "eternos bodes expiatórios", como nos adverte Gatti (1996):

¹ Relatórios de Bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico encaminhados à FAPESP, que financiou a participação dos professores no Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino.

"O professor não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento....Falamos em dificuldades de mudanças do professor, de resistência etc., com uma conotação ideologizada traduzida com julgamentos de louvor - 'Eles resistem bravamente às interveniências externas ! São heróis!'- ou com julgamentos que traduzem condenação -' Não mudam nunca, não se atualizam, rejeitam inovações cientificamente estudadas, são rotineiros, tradicionalistas, incapazes de aperfeiçoar-se etc.' Porém não se analisam as implicações de sua identidade profissional construída nas intersecções dos fatores apontados, de modo concreto, em sua história de vida e formação" (op cit, p. 89)

Acredito que muitas questões partilhadas pela equipe de pesquisadores e o grupo de professores dessa escola podem ser generalizadas. E, mais do que isso, podem **apontar impasses decisivos para o repensar a escola pública**, a construção e, sobretudo, a execução de seu projeto político- pedagógico.

UM CORPO, UM TIME

Uma primeira questão que salta aos olhos de qualquer observador atento é que a **escola não possui um corpo estável de educadores.**

Circulam pela escola de periferia diferentes professores, em diversos dias da semana e diferentes meses...A maioria das escolas de ensino fundamental (quinta a oitava séries) convive com a **itinerância** de professores. Professores que são obrigados a integralizar sua jornada de trabalho em duas ou mais escolas, pois que as próprias regras de atribuição de aulas incluem jornada de 20 horas semanais, cuja remuneração é infinitamente irrisória para que um professor possa ter condições mínimas de vida e saúde. Também a fragmentação de disciplinas e horários pode comprometer a integralização de jornada numa única escola, sobretudo para professores não efetivos e/ou responsáveis por disciplinas menos prestigiadas na grade curricular. E mais, à itinerância se soma o **absenteísmo**: são frequentes as faltas muitas vezes justificadas até pelo problema de deslocamento implicado na itinerância, e em outras vezes pela precariedade (ou incompetência) da própria escola em elaborar seus horários de aula- o que faz com que alguns docentes tenham que permanecer em trânsito mais tempo que duraria seu encontro com os alunos. As próprias regras que legislam o cotidiano docente enquanto servidor público são também decisivamente responsáveis por agravar a questão, não raro se discute "*se amanhã vou dar uma abonada ou justificada...*" A itinerância e o absenteísmo são aspectos intimamente ligados a qualquer possibilidade de construção e partilha de trabalho coletivo numa escola. São, a rigor, pré-condições para que o trabalho coletivo se efetive.²

² Numa escola que congrega mais de trinta professores, onde apenas três são efetivos e a grande maioria é obrigado a integralizar sua jornada de trabalho em diversas escolas, não é difícil compreender como é possível que existam quatro períodos diferentes, para que todos os docentes cumpram seu HTPC, que certamente por isso deixou de ser coletivo....Assim, um real trabalho coletivo fica totalmente

À itinerância e ao absenteísmo agrega-se a **rotatividade** - a cada ano repete-se a possibilidade de troca de escolas . Seja advinda de solicitação de remoção pelo próprio professor (sempre interessado em lecionar em bairro mais próximo à sua residência, até por necessidade econômica ou preocupado em aumentar seu status profissional incorporando-se a um corpo docente de escola de maior prestígio, quase sempre localizado em bairros nobres da cidade) seja pela condição de precariedade de contrato de trabalho que os professores mais jovens ou não efetivos são submetidos, repete-se anualmente a famigerada "atribuição de aulas" a cada início de ano (ou semestre) implicando desgaste físico e emocional para professores e membros do staff administrativo das delegacias de ensino. Como analisa Carvalho (1998) "As professoras 3 (ginásio) viviam uma verdadeira despersonalização das relações de trabalho...A escola era um local de passagem, impessoal, com o qual ela fazia permanentes esforços para identificar-se." (op cit,p.414 -15)

Talvez tão grave quanto a rotatividade de professores seja a de cargos técnicos da escola - que, favorecidos pelas mesmas normas de remoção, comissionamentos, escolhas e/ou regras internas da própria delegacia, também podem permanecer na escola menos tempo do que seria suficiente até para aprender os nomes dos professores e funcionários..Assim, professores itinerantes convivem com diretores e supervisores também itinerantes - o que muitas vezes ironicamente permite que a merendeira ou escriturária saiba dar com maior precisão alguma informação específica sobre o prédio ou os alunos. Se acrescentarmos a esses dados que o quadro de funcionários de apoio dessas escolas está totalmente esvaziado, implicando ausência de zeladores, inspetores de alunos e secretários, pode-se entender porque muitas vezes é um aluno ou uma bonachona-senhora-que-reside-ao-lado-da-escola que lideram a situação numa emergência inesperada....

Trabalho coletivo? Como????

"Muitos professores trabalham bem durante o ano letivo, procurando não pensar no próximo ano.....Como é possível planejar ao longo de um ciclo se não sabemos se vamos estar ou não na mesma escola, com os mesmos alunos??...Nosso sonho depende de tempo!!! Nesse contexto, há sim colegas que não têm o comprometimento de zelar pelo prédio, móveis, equipamentos e não se preocupam em preservar, recuperar ou melhorar o nome da escola perante a comunidade.....É quase impossível criar laços com quem quer que seja - pais, alunos, funcionários, direção e até com os próprios professores,

inviabilizado, pois que um subgrupo de professores pode não concordar com o outro, ou emperrar a possibilidade de projeções mais prolongadas de trabalho. E mais, a maioria das vezes essas reuniões são feitas por professores famintos e/ou cansados, pois que apenas os intervalos entre os três períodos letivos é que permitem a existência de salas vazias ou professores sem atividades letivas. *"Assim horários, atribuição de aulas e situação funcional dos professores não são problemas meramente administrativos mas questões com implicações didático pedagógicas decisivas"* (Lourencetti e Dias da Silva, 1998,p.550)

estando cada ano numa escola...De repente, aparece-nos a situação: uma escola estranha, uma realidade estranha: PROFESSOR MACACO - pulando de galho em galho!!!" (Profa. Vendrame,2000)

A cada final e início de ano a escola convive com professores inseguros e ansiosos, potencialmente desempregados, sem qualquer garantia de permanência em seu local escolhido de trabalho. Presenciamos, a cada ano, choro, desânimo, angústia de quem-nao-terá-como-pagar-as-despesas-da-casa, insatisfação e revolta.Desânimo que contagia inclusive os que permanecem na escola, pois que a rotatividade implica um eterno recomeçar o trabalho, redefinir metas, recolocar alvos...

Na escola de periferia poucos são os "não-macacos", e a eles cabe um papel ainda mais penoso: o de muitas vezes ter que responder sozinho pela seriedade e continuidade do trabalho da escola ou do valor daquela comunidade, algumas vezes inclusive tendo que , para isso, enfrentar as relações de hierarquia impostas quando da (repetida) presença de uma nova diretora, ou de um novo supervisor. Ou ,ainda, exercer um papel antipático com os sucessivos (novos) colegas ao tentar recuperar experiências educativas ali realizadas ou liderar decisões anteriormente tomadas pelo corpo da escola. Decisivo registrar que a chegada de novos membros da equipe escolar raramente implicam conhecer a escola através desses seus sujeitos estáveis. Ao contrário, quase sempre um novo dirigente chega com suas "*novas*" idéias para implantar uma "*nova*" escola, apoiando-se quase sempre na certeza que "*essa escola é muito problemática, tem muitas coisas erradas....*"

Assim, cabe aos (poucos) funcionários estáveis e professores não-macacos tentar consolidar a identidade dessa escola sem corpo estável...Historicamente, esse papel também tem cabido aos alunos e às suas mães que, não raro, chegam a replicar "*Não é ruim não, dona, meus outros filhos estudaram aqui. Nossa escola ficou ruim agora!!*" Não raro são os pais ou os funcionários que lembram a realização de uma atividade bem sucedida, seja ela uma festa, formatura ou campeonato, seja um aluno que passou num concurso ou o lindo trabalho que os alunos fizeram com a dona fulana...É inegável que a construção de uma escola pressupõe um corpo estável.Como dizem os professores "*a presença de quem veste a camisa da escola*".Bela e tipicamente brasileira imagem - vestir a camisa: ser um time. Trabalhar junto. Caminhar junto.

A fragilidade na construção desse time já era visível desde os anos oitenta (Dias da Silva e Chakur,1990) e hoje, mais do que nunca , precisa ser encarada como questão educacional e pedagógica e, não, como problema meramente administrativo ou questão sindical ou de prerrogativas do funcionalismo público. **As condições de trabalho a que**

estão sendo submetidos os professores e a instabilidade de corpo docente e técnico das escolas de periferia são, sim, impeditivos de construção de qualquer projeto pedagógico conseqüente. Não podemos mais continuar culpabilizando escolas e professores por regras de gestão que se estabelecem sem qualquer preocupação com a essência do trabalho educativo. E não se trata de negar prerrogativas de condições de trabalho aos educadores- trata-se de garanti-las. Se um corpo docente estável construísse um projeto viável e conseqüente para os alunos dessa escola de periferia, talvez o sucesso desse trabalho coletivo pudesse implicar a vontade de permanecer na escola, ao invés de fugir dela; pudesse implicar a elaboração de horários de aula que não fossem menores que o período de trânsito, pudesse envolver os professores em atividades construtivas e remuneradas em seus períodos de "janelas", garantindo a continuidade da direção desse projeto conseqüente .Talvez....

UM CONTEÚDO, A ESSÊNCIA

Se é quase tácito entre os educadores brasileiros que nossa tradição de escola secundária foi construída em bases enciclopédicas e bacharelescas, em que professores especialistas seriam formados para consolidar nos filhos da elite brasileira o domínio das ciências, das letras e das artes (Spósito, 1984; Pereira, 1969; Ludke, 1972), pode-se compreender porque a construção de um real projeto de ensino de primeiro grau (de oito anos) nunca conseguiu se consolidar. Nesses quase trinta anos de implantação da lei 5692/71 continuamos a conviver, pelo menos em São Paulo, com dois modelos de ensino e escola - o primário e o ginásio - palavras presentes até hoje no cotidiano de crianças e adolescentes que vivenciaram uma escola justaposta, sem qualquer integração (Azanha, 1987). No primário, professor polivalente e único. No ginásio, professores com formação bacharelesca nas diferentes áreas do conhecimento. Professor de muitas classes e muitos alunos (e muitas escolas). Professor com pouco tempo e extensos programas a serem cumpridos. **Professor especialista .Professor de.....**

Campos (1998) aponta a presença de "ordens" hierárquicas na constituição do magistério no Brasil, sob forte inspiração francesa, em que "professores especialistas, formados em curso superior, lecionando disciplinas específicas a partir da 5ª série, antiga 1ª série do ginásio, com formação prévia que privilegia o conteúdo, participando geralmente de sindicatos mais combativos e politizados" tem seu "papel tradicional definido no curso secundário público de elite, de cunho acadêmico, que garantia o acesso ao curso superior" . E acrescenta: "embora hoje esse perfil tenha se perdido na

realidade, ele continua presente nas representações sociais e nos debates sobre reformas educacionais" (op cit, p.135)

Por maiores que tenham sido as críticas formação desse professor especialista (Catani,1986; Mizukami,1983;Cunha,1989; entre outros) - fragmentada, pedagogicamente frágil, socialmente alienada- é quase consenso entre educadores que sua formação bacharelesca propiciou a esses professores pelo menos um aspecto decisivo em seu trabalho: **a centralidade no conteúdo específico** (ou na "matéria", como sugerem os americanos - Schofield,1982, p.ex). Assim, ao longo do tempo, o professor especialista se defendia das críticas e/ou sedimentava seu ideário pedagógico na certeza da importância da transmissão de parcela específica do pensamento científico, humanista ou literário para seus alunos.

Um "clássico" professor ginásiano de matemática tinha clareza da relevância do domínio de equações de primeiro grau ou progressão geométrica pelos alunos de sétima série, já o de português não abria mão que seus alunos soubessem as regras de regência e concordância ao falar ou redigir ou que conhecessem o universo machadiano . As células e os mitocôndrias,o funcionamento do aparelho digestivo, os movimentos de translação e rotação da terra, a Revolução Francesa ou a Farroupilha, questionários e mapas, redações e provas, sempre fizeram parte dessa cultura escolar ginásiana (Pereira,1969). Cultura escolar que se assenta(va) no domínio prévio de conteúdos essenciais adquiridos nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda que sempre criticadas, explícita ou subliminarmente, cabia às professoras primárias assegurar o domínio das letras e dos números pelas crianças, além de desenvolver nelas atitudes e regras escolares. Nesse ideário, toda a formação dos licenciados (em qualquer disciplina, inclusive Letras) pressupõe um trabalho docente com alunos alfabetizados, com boa capacidade de leitura e escrita, raciocínio lógico e domínio de operações matemáticas . Isso sem falar dos conteúdos ideologicamente construídos, desde as boas-maneyras até a subserviência às regras escolares.

Essas certezas pedagógicas asseguravam ao professor secundário seu papel e função no processo de escolaridade dos jovens brasileiros - o **ensino de...**Matemática, História ou Ciências.E, para cumprir seu papel, um pressuposto: trabalhar com um aluno que domine a leitura, a escrita, os números e alguns processos lógicos. Só esse aluno pode ler e interpretar os textos ou responder aos questionários nos quais se assentam seus conteúdos, só esse aluno pode se apropriar dos livros didáticos que norteiam seu trabalho cotidiano, só esse aluno sabe compreender seu vocabulário

técnico ou redigir um resumo. E, mais decisivo, só com esse aluno ele sabe trabalhar. Só com esses pressupostos é que um professor secundário é capaz de lecionar....Até porque, **ele não sabe alfabetizar, ele não sabe introduzir uma criança no universo dos números, operações ou textos.** Ele é **especialista.** E, como especialista, ele aprofunda, aperfeiçoa, detalha.... E, além disso, ele valoriza a cultura acadêmica e /ou erudita: é imprescindível que um jovem conheça Drummond, saiba aonde fica o Afeganistão ou explique a importância da fotossíntese. É para isso que ele está na escola. É nessa transmissão de parcela valorizada da cultura que cada área do conhecimento organizou seus saberes escolares. É a partir desses conteúdos que os professores especialistas assentam seu saber fazer.

Vale lembrar a forte reação dos professores secundários ,nos anos setenta, contra a implantação do ensino de Primeiro Grau (lei 5692/71) - justificada quer pelo rebaixamento das exigências acadêmicas, quer pela " falta de pré-requisitos" dos alunos "imaturos", "com dificuldades" e "sem apoio das famílias" (Lüdke,1972;Pereira, 1969). Ironicamente, trinta anos depois, esse discurso é, muitas vezes, repetido por professores formados sob outra orientação ,convivendo com outra geração, vivendo outra realidade política e social...Mas essa repetição convive hoje com outros questionamentos...As certezas estão cada vez mais incertas... Talvez seja nesse saber fazer classicamente (ou tacitamente) construído que os professores podem estar hoje encontrando um de seus maiores **dilemas profissionais.**

"O SIDÃO NUM TEM OEM INCINA" - essa frase extraída de uma redação produzida por **um aluno de oitava série**, simboliza, a meu ver, uma das maiores contradições desse cotidiano escolar: podemos nela reconhecer a presença de um aluno que questiona sua realidade de vida escolar e ao mesmo tempo denuncia/ revela, de forma desconcertante, a falta de ensino a que está sendo submetido.

Alguns educadores certamente dariam parabéns a esse jovem por sua capacidade de expressão e crítica, incluindo a presença da idéia de cidadania implicada na palavra "sidão" (cidadão) . Entretanto, é preciso provocar: esse texto não foi escrito por uma criança, ele é fruto de oito anos de escolaridade!!! Ao privarmos esse aluno da possibilidade de redigir conforme os cânones gramaticais ou as regras da norma culta da língua portuguesa tiramos desse jovem cidadão brasileiro o direito mais elementar de escolaridade: dominar sua língua materna, base e pressuposto de convivência (sobrevivência) cultural e aprendizagem para qualquer outro conteúdo escolar .E mais:

quem vai ensiná-lo ? Por que, aos dezesseis anos, concluindo a oitava série esse garoto redige "incina"?³

É nesse cenário que os professores secundários já há algum tempo travam infundáveis polêmicas:

- *Mas ele se expressou, isso é que importa !!!! Dar importância para a gramática é uma visão arcaica de ensino de língua!!!*
- *Imperdoável!! Esse aluno é analfabeto!! Não podemos admitir que nosso aluno escreva errado...*
- *Se ele não sabe nem dividir por dois algarismos, como vai entender a tabela???*
- *Eles não conseguem ler o que tá no livro!!! Não são capazes nem de fazer um resumo....!*

Poderia encher páginas e páginas de frases que evidenciam esse confronto diário com que professores tem se defrontado em seu cotidiano ginasiano... Cotidiano ginasiano que implica o cumprimento de um **extenso programa**, a maioria das vezes ditado pelo índice de grossos livros didáticos utilizados em cada uma das disciplinas, **com reduzido número de aulas ...** Frases que podem ser ampliadas para todos os conteúdos escolares, nas diferentes disciplinas que compõem sua grade curricular, num contexto de desencontros e questionamentos sobre o próprio papel e função da escola ...Questionamentos e inseguranças agravados pela implantação do regime de progressão continuada (Silva,2000) e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais...É um cotidiano de **desencontros**: de um lado a relevância e legitimidade de temas e aspectos das ciências e das letras e, de outro, a necessidade de contextualizar o ensinado a partir da realidade dos alunos. Entre a importância de **valorizar os saberes de referência das crianças** e a necessidade de **estabelecer níveis de exigência** no domínio dos conteúdos escolares ,os professores acabam por, muitas vezes, não conseguir fazer nem uma coisa, nem outra...

Neste cenário conflituoso, em que muitas vezes aprender a dar troco na feira parece mais importante que resolver equações, ou que fazer a faxina da casa aparece como contribuição decisiva do ensino de Ciências (Silva,2000),os resultados obtidos nos sistemas de avaliação de rendimento escolar dessas escolas "sobrantes" parecem ser indícios claros de uma morte anunciada...

Seja ocasionado pela vulgarização distorcida da abordagem construtivista que tem chegado aos professores (Romanato,2000;Chakur,2000), seja por traços do próprio modelo cognitivista que pressupõe o "não-ensinar" (Duarte,1998 e Sampaio,1998), seja

³ Preciso registrar aqui que estou convencida de que **essa questão não é prerrogativa da escola pública**, ou traço diferenciador de sua má qualidade , como acreditam os educadores preconceituosos e discriminadores. Experiências episódicas e pessoais com alunos de escolas particulares com frequência também confirmam a redação de "*profissão*" ou "*narrasão*"...

pelo "congelamento" da cultura da escola dos jovens que "nega sua(s) cultura(s) social (ais) de referência" (Candau,2000),ou pela fragilização do papel do professor "sobrante" de uma "escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores" (Kuenzer,1999), a verdade é que **os professores especialistas estão perdidos frente a seu real papel e função.. E quase sempre são apenas apontados como réus dessa morte anunciada...**

AS EXPECTATIVAS, AS REGRAS

Nessas últimas décadas nossa escola pública "ficou mais pobre, mais dura, mais seca e nada hospitaleira" (Sampaio,1998) e pouco tem feito para estimular e envolver seus alunos e pais, seus professores e diretores, seus dirigentes e funcionários...Podemos afirmar que convivemos cotidianamente com uma "**cultura do negativismo**", como rotulou uma professora.. Negativismo caracterizado como profecia auto realizadora (Rosenthal e Jackobson,1979): não se acredita que algo de muito bom possa ser feito por uma escola pobre e fraca; e porque as iniciativas não ocorrem, ela se rotula como pobre e fraca.. Negativismo desestimulante. Escola rotineira.Repetitivamente monótona.

Poderiam ser arrolados inúmeros exemplos de idéias que os professores e equipe técnica elaboram, discutem e/ou sugerem, cuja conclusão após análise do próprio grupo de educadores é "*isso é ótimo, mas não para essa escola...aqui isso não vai dar certo...*" O que é mais comprometedor: muitas vezes uma idéia ali gerada dá bons frutos em outras escolas, sugeridas pelos mesmos professores ! . Já em outras situações, **um** incidente é sempre lembrado e apontado como justificativa para que alternativas não possam ser tentadas. Há sempre quem diga "*na outra escola eles tentaram e aconteceu X !*" ou "*lembra daquele menino que X?*" ...E esses X são sempre **exemplos traumaticamente negativos** sugerindo precauções ou impedimentos muitas vezes desnecessários .Assim muitas vezes o caso único é justificativa suficiente para o não fazer, para o não tentar.... O caso único pode ser, por outro lado, argumento para desqualificar a própria escola, principalmente quando ela é comparada (sobretudo pelos dirigentes) com outras escolas com melhores condições de trabalho que conseguiram realizar com sucesso algum projeto ou atividade. Não raro se ouve "*È aqui que não dá certo...Vocês é que não conseguem fazer...*"

Como denuncia uma professora: "*Eu precisava conhecer pessoas otimistas para continuar meu trabalho!!! Só convivemos com pessoas pessimistas e isso, mesmo que não queiramos, nos afeta e nos torna comodistas...*" (Profa. Pereira,2000). Assim, vai ficando natural para dirigentes e professores o não-sei-e-não- vou-conseguir ...Um

desinteresse partilhado, originado no **descrédito pela possibilidade de mudança** e transformação. Descrédito que muitas vezes convive com a falta de entusiasmo, traço decisivo para construir o sucesso escolar (Cunha,1989 ; Mediano,1998).

Falta de entusiasmo que muitas vezes é travestida em atitudes irônicas e arrogantes de colegas e dirigentes quando algumas tentativas tentam ser realizadas - *"vai ganhar uma medalhinha, hein, bem!.....* Falta de entusiasmo que é decorrente também da solidão que permeia o trabalho docente, sempre cobrado e questionado, sempre acusado de incompetente pelos dirigentes..E aqui vale recuperar outro traço histórico da cultura de nossa escola pública - o **autoritarismo** e **legalismo** - incompatíveis com a concepção de projeto pedagógico democrático e autônomo.... Ao longo desses anos de convivência com escolas e professores convivemos com sonoros **"NÃO !"** oriundos de tímidos *"Será que podemos??"*

O cumprimento rígido de regras autoritariamente instituídas e sempre **legalmente justificadas** é sempre barreira poderosa: a todo o momento portarias, leis, decretos ou falas dos dirigentes de ensino são recuperadas para justificar o *"não fazer"*, o *"não tentar"*...Há sempre quem aponte uma decisão *"que saiu no Diário Oficial"* ou uma reunião *"com a delegacia"* em que estava implícito que algo não era permitido.E, *"se não pode, não adianta nem tentar...."*

E como analisou uma professora o **não** aparece subliminarmente colocado através de um **discurso adversativo**: *"A idéia é ótima, temos o maior interesse em que isso aconteça, MAS....."*(Prof. Magalhães, 2000) Aparece sempre presente uma fala cheia de entretantos...

"Só se todos os pais concordarem..... Só se todos os alunos forem.... Só se todos os professores quiserem.... Só se tiver plena infra estrutura.... Só se tiver total garantia de segurança... Só se a delegacia autorizar.... Só se tiver dinheiro suficiente...Só se vocês se responsabilizarem por qualquer problema....." Num certo sentido esses senões são explicitamente democráticos - todos devem concordar e se envolver com um projeto que seja da escola . Porém, com quase mil alunos diferentes é possível imaginar unanimidade?? Com a maioria dos professores itinerantes, é possível esperar unanimidade?? Com a insegurança social e econômica de cidadãos e escolas, é possível que algum professor - em sã consciência - se responsabilize sozinho por eventuais incidentes ou problemas??? Na dúvida, não ultrapasse...Esse slogan do trânsito parece ser lema implícito do cotidiano da nossa escola legalista - é sempre melhor não fazer do que correr riscos... E nesse sentido, qualquer tentativa de experimentação pode ficar

comprometida..O que é pior, como reconhece uma professora "*Eu já nem falo mais em reunião, nem dou mais idéia nenhuma do que podia fazer, porque não adianta mesmo....*"

Vale registrar que em alguns momentos o legalismo assume sua feição mais indigesta quando é empregado para justificar medidas **arbitrárias ou injustas**. Por exemplo, o horário de aulas da escola que - é estabelecido/organizado no início do ano letivo para um quadro de docentes que progressivamente é alterado em função da rotatividade, gerando incongruências ou dificuldades didáticas, inclusive o aumento do absenteísmo . Chegamos a ouvir : "*o horário não pode ser mexido, mesmo que todos os professores concordem...*". Ou: "*Os professores só podem realizar atividades com alunos em horário extra curriculares se se responsabilizarem pessoalmente por qualquer acidente/incidente que ocorrer com os alunos durante seu deslocamento até a escola!!!*" Correr esse risco, quem há de ?

O mais grave é que esses "modos de regulação" da cultura da escola não estão registrados em nenhum documento que pudesse ser claramente analisado ou discutido. Nunca ninguém assegura qualquer margem real de autonomia de ação/decisão nesse cotidiano subliminarmente regado. Quando os dirigentes são checados ou questionados quase sempre se ouve "*Não é bem assim.... Os professores entenderam errado.....*" Nesse contexto é inegável a presença e o papel do **diretor - seu poder simbólico e formal** estabelecido na hierarquia dentro da escola - que é sempre obedecido, ainda que veladamente questionado. Dele emana o estabelecimento e a exigência do cumprimento das regras norteadoras do trabalho escolar. Nas palavras de Castro (1998):

"Nesta cadeia hierárquica onde todos tem um ponto de origem fora de sua própria pessoa é exercido um poder aparentemente impessoal, apoiado nas normas regimentais, nas leis e nas ordens vindas do sistema administrativo de ensino. Todos são bons, compreensivos e gostariam de colaborar mas não podem, porque a ordem vem de cima..." (op cit, p.14)

E nessa cadeia hierárquica todos acabam presos...."*Não posso ver isso agora porque tenho uma reunião na delegacia....Preciso acabar de ler o Diário Oficial....Se eu não entregar esses papéis até amanhã, não sai a folha de pagamento....Tinha fila de mães para falar comigo, me ocupei o dia todo com isso.....*" Aqui também seriam infindáveis os exemplos para ilustrar a eterna sobrecarga de atividades que assoberba o cotidiano dos diretores que, até por permanecerem pouco tempo numa única escola ou

por excesso de demandas administrativas, acabam por, ao mesmo tempo, **dirigir** e **desconhecer** o trabalho pedagógico da escola e seus professores.

Muitas vezes, rotinas são estabelecidas, idéias são abortadas, sem que minimamente se tenha discutido ou refletido sobre sua relevância ou real viabilidade. "*Não tive tempo de ver*", "*Isso não pode*" ou "*Não vai dar certo*" podem ser ouvidos com muito mais freqüência do que gostaria a boa-vontade de cada um. Entretanto a boa vontade convive muitas vezes com o centralismo das decisões, originado em nossa tradição autoritária.

Tradição autoritária que, cada vez mais, se choca com a rebeldia dos adolescentes - sempre irriquietos e questionadores: *Por que não pode ??? Por que não deixaram??? Porque não faz?? Por que a dona não dá isso??? Nós queremos...Nós achamos...* Questionamentos que muitas vezes tem se juntado à agressividade e violência, muitas vezes relacionadas ao consumo de drogas, fragilidade social maior que também explode na convivência coletiva propiciada pelo espaço escolar ginásiano. Como dizem os professores: "*Eles chegam a dizer, na nossa cara que não estão a fim de fazer nada...ficamos como baratas-tontas tentando colocá-los para dentro da sala..*" O problema é que, mesmo sob nossa tradição autoritária (ou por causa dela?), cada vez fica mais difícil estabelecer e fazer cumprir regras de civilidade e polidez entre os adolescentes que "*com toda naturalidade do mundo xingam a colega de biscate ou chutam o peito do outro garoto*".

AUTONOMIA OU ABANDONO ?

É nesse contexto de conteúdos escolares fragilizados, educadores itinerantes e cultura negativista e autoritária que essa escola - que aglutina a maior parte de nossa população numa fase decisiva para construção de sua cidadania - é instigada a elaborar **seu projeto político-pedagógico democrático e autônomo**. Contexto que pode apenas implicar uma "caiação que oculte e adie crônicos problemas" de um "sistema que continua inalterado em sua lógica e estrutura e na concepção básica que o inspira" (Arroio,1998,p.157-8). Que conteúdos ensinar? Que práticas partilhar? Que finalidades estabelecer? Que papéis desempenhar? Entre a caiação e a verdadeira nova pintura, que garantiria aos jovens brasileiros o acesso aos bens simbólicos da história dos homens, vão se construindo novos dilemas para os professores "sobrantes" (Kuenzer,1999).

Frente a tantas exigências, cobranças, demandas e necessidades **os professores vão se sentindo cada vez mais fragilizados** e acabam se sentindo **incapazes de agir coletiva e consistentemente**. Até porque a maioria deles é fruto dessa mesma

escola...Quer por imposição rígida de portarias e leis, quer pela rotina pobre e fragmentada que vai se tornando natural, quer pelas mudanças estruturais estabelecidas pelo sistema escolar ou pelas condições de vida e trabalho suas e de seus alunos, os professores vão sendo rotulados de incompetentes ou incapazes, quando não algozes de seus alunos vitimizados. Ao longo desses anos, temos convivido com professores tentando, insistindo, teimando (como alertava Candau,1989); outros porém, se mostram cada vez mais descompromissados ou desestimulados...

Atribuir as causas dessa morte anunciada à resistência à mudança dos professores é, no mínimo, uma interpretação superficial. Na brilhante análise de Contreras (1997):

"Pero hay aún outro logro político de estas reformas: los enseñantes amplían su responsabilidad, pero **sin aumentar su poder**, esto es, sin disponer de mas posibilidades de transformacción de las circunstancias en que las desenvuelve su trabajo" (op cit, p.205)

Poder e possibilidade de transformação que também estão aquém das possibilidades da própria escola pública (de periferia), cuja autonomia decretada mais se assemelha ao abandono....

Esses anos de convivência com uma escola, seus espaços e sujeitos, nos levou a uma imagem bastante incômoda: a do **menor abandonado**. Assim como os adolescentes brasileiros que, abandonados à própria sorte, perambulam pelas diferentes instâncias da sociedade procurando quem os abrigue, zele por eles ou lhes ofereça um projeto de futuro, também a escola pública de periferia está abandonada:

Ausência de responsabilidade social - Assim como o menor perambula de instituição em instituição, quando não está literalmente nas ruas, também essa escola troca constantemente de professores e funcionários - que nela permanecem por muito pouco tempo, seduzidos pelas condições oferecidas pelas outras escolas de maior prestígio, ou mesmo pela pauperização de seus salários, que aumenta incidência das ausências, e o decorrente esvaziamento de aulas e atividades. ("*Tomei posse esse mês e já entrei com pedido de remoção...., O dinheiro dessa aula não paga nem a condução...*")

Seus pais são desconhecidos ou impotentes - Essas escolas foram criadas por demandas de política local, cuja pressão legítima da comunidade entretanto não pode garantir qualidade ao acalentado sonho de ver seus filhos superarem seu próprio nível de escolaridade. Quando essa pressão tenta se manifestar, ela imediatamente esbarra em argumentos desqualificadores, sejam políticos sejam acadêmicos... ("*A gente que é mãe não adianta falar, nós num entende essas coisas...*")

Fragilidade no estabelecimento de laços afetivos - Assim como o menor abandonado, quer pela inconstância de educadores estáveis quer pela indesejabilidade de seus comportamentos, também esse "ginásio" de periferia não rompe a impessoalidade das relações pessoais, impossibilitando a partilha de emoções e afetos entre educandos e educadores, podendo significar uma atitude de descompromisso mútuo ou despersonalização das relações de trabalho ("*Esse aluno é projeto de marginal!, Quem tem que resolver isso é quem ficar nessa escola ...*").

Imprecisão nos objetivos e conteúdos educacionais - Ensiná-lo a carpir ou a lidar com marcenaria não seria mais útil que escolarizar academicamente esse adolescente abandonado?? Pateticamente essa questão também faz parte dos dilemas dos professores especialistas nesse final de século, cada vez mais influenciados por um discurso pseudo -construtivista que desqualificou a importância dos conteúdos escolares, cujo domínio sempre foi ponto de honra para os licenciados em.... ("*Para que saber equação de primeiro grau se ele vai ser motorista? Para que ler poesia se ele fala 'a gente fomos' ?*")

Falta de perspectiva de futuro - Onde estarei o ano que vem?? Que poderei realizar?? Da mesma forma que o garoto, também a escola de periferia não tem qualquer garantia de estabilidade de valores ou projetos, impera a idéia que um decreto ou decisão "de cima" pode mudar todas as contingências de vida e trabalho sem qualquer previsão. (*"Ano que vem não sei nem se vai sobrar alguma aula pra mim, como vou elaborar esse projeto??, É mais um pacote que veio de cima pra baixo..".*)

Influência de políticas partidárias- Governantes, projetos ou funcionários dos órgãos governamentais que respondem pelas ações institucionais são inevitavelmente associados ao fracasso ou sucesso do menor, que pode apenas ser sistematicamente prejudicado pela descontinuidade ou, sobretudo, pela ineficiência ou inadequação do projeto em andamento que por ser sempre atribuído a um ou outro governo ou governante, compromete a possibilidade de uma crítica construtiva e mudança. (*"Esse regulamento é coisa do Covas!, O estado é outro partido, não vai concordar com a Prefeitura!"*)

Cumprimento rígido de regras autoritariamente instituídas - As leis, portarias e decretos do Diário Oficial falam sempre mais alto que a vontade ou a consciência do adolescente abandonado. Mesmo que todos os educadores queiram, discutam ou analisem uma alternativa, há sempre uma autoridade ou portaria que pode impedir regras democraticamente partilhadas. (*"Não posso mexer no horário da escola, mesmo que todos os professores concordem, mesmo todos querendo, não pode!"*)

Descrédito das possibilidades / experimentação - Assim como se associa um menor abandonado à criminalidade, também a escola de periferia convive com profecia auto realizadora depreciativa: é pouco provável que acreditem que projetos bem sucedidos possam ser nela desenvolvidos devido à precariedade de seus atores e cenários. O mais incômodo é que isso ocorre também para seus próprios supervisores e diretores, quase sempre céticos ou desconfiados das possibilidades de construção de alternativas...(*"Acho que isso não vai dar em nada..."*.)

Dar autonomia ao menor abandonado pode apenas significar deixá-lo perambulando pelas ruas e, em seguida, prendê-lo ou chamá-lo de delinqüente... E como insistem os professores - de quem é a "culpa"? O sonho dos educadores brasileiros em apostar na construção de projeto político-pedagógico, elaborado por essas escolas e seus professores, pode se transformar num pesadelo infinito..

O pesadelo pode estar se concretizando mediante a mera produção de documentos para cumprir finalidade burocrática, nos moldes que o tecnicismo impôs aos planejamentos de ensino...O roteiro desse sonho, que pressupõe a explicitação dos problemas e opções para sua superação, pode estar se transformando numa peça publicitária de duvidosa fidedignidade...Ou, o que é sempre pior, o pesadelo pode ser atribuído à incapacidade de sonhar de seus atores....

É inegável que a convivência com o cotidiano escolar, seus cenários e atores trazem aos pesquisadores em educação um olhar diferenciado para com a escola e seus professores, cujas "vozes" (Giroux,1997) não podem continuar sendo ignoradas na elaboração de políticas públicas. Escola cujos "ritmos e ritos" e "modos de regulação e transgressão" (Forquin,1983) precisam ser profundamente investigados e interpretados, sob o risco de continuarmos **ora sacralizando ora demonizando os professores** ou o sistema escolar, mas sempre perpetuando a nossa história de escola excludente de um país injusto e desigual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, N. 68, 1999, p. 143-162
- AZANHA, J.M.P. **Educação: alguns escritos**. S.Paulo: Saraiva, 1987.
- BARROSO, J. Fazer da escola um projeto. In: CANARIO, R. **Inovação e projeto educativo de escola**. Lisboa: Educa, 1992.
- CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, N. 68, 1999, p. 126-142.
- CANAU, V.M.F. Ensinar, hoje, na escola de primeiro grau: desafios e possibilidades. **Caderno Idéias**, São Paulo, v.6,1989, p.92-100.
- CANAU, V. M. F. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- CARVALHO, M. P. Entre a casa e a escola: educadoras de 1º grau na periferia de S. Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.76, n. 184, 1995, p.407-444.
- CASTRO, M. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, S. Paulo, v. 24, n.1, p. 9-22.
- CATANI, D. B. et al. (org) **Universidade, escola e formação de professores**.
- CHAKUR, C.R.S.L. **Os professores e seu desenvolvimento profissional: uma leitura piagetiana**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 2000 (Tese - Livre Docência)
- CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.
- CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.
- DIAS DA SILVA, M.H.G.F. e CHAKUR, C.R.S.L. O ensino de 5ª a 8ª séries: pistas para compreensão da escola pública. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, ano IX, n.6,1990, p. 29-40.
- DIAS DA SILVA, M.H.G.F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de aluno incompetente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. XIX, n. 44, p.33-45.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, S. Paulo, n.98, 1996 .p. 85-90.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre : Artes Médicas , 1997.
- KUENZER, A.Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, N. 68, 1999, p. 163-183
- LOURENCETTI, G. C. e DIAS DA SILVA, M.H.G.F. A necessidade de tempo coletivo para pensar o trabalho docente e a rotatividade dos professores. **ANAIS I do IX ENDIPE**, Lindoia, v. 1/2, p.549-550.
- LUDKE, E. et al. A reforma do ensino médio vista pelos professores do ensino secundário de S. Paulo. **Pesquisa e Planejamento**, S. Paulo, n.14,1972, p.3-137.
- MEDIANO, Z .S. A "construção" da escola do interior . **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, 1998, p. 164-88.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. S. Paulo: EPU, 1986.
- PEREIRA, J. B. B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. S. Paulo: Pioneira, 1969.
- POPKEWITZ, T. A administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (org) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. S. Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUC/SP,1998.
- ROMANATTO, M. C. **Os desvios do construtivismo**. Araraquara: FAPESP - Relatório de Pesquisa, 2000

- SAMPAIO, M. M. **Um gosto amargo de escola** . S. Paulo: EDUC / Fapesp, 1998.
- SCHOFIELD, J. W. Black and white in schools: trust, tension or tolerance ? New York: Praeger publishers, 1982.
- SEVERINO, A. J. A escola de 1º grau: organização e funcionamento. **Caderno Idéias**, - S.Paulo, n.11,1991, p.59-69.
- SILVA, R. C. **Progressão continuada ou reprovação: camuflagem ou compromisso? Investigando saberes de professoras primárias e secundárias da escola pública** . Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2000 (Dissertação - Mestrado)
- SPOSITO, M. P. **O povo vai à escola**. S. Paulo: Loyola, 1984.
- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica ? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI,L.D.; WARDE, M.J. e HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. S. Paulo: Cortez, 1996.
- VEIGA,I.P.A. (org) Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.