

371.01098  
M 1498  
1990  
T

Antônio Berto Machado

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DEMOCRACIA  
ESCOLAR: uma escola pública como  
estudo de caso.

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre  
em Educação, com área de concentração em  
Ciências Sociais Aplicadas:

Orientador: Professora Lucília Regina de Souza  
Machado  
Faculdade de Educação da UFMG.

Belo Horizonte

Universidade Federal de Minas Gerais

1990

OK 02  
OK 2003  
OK/2006

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DEMOCRACIA ESCOLAR : uma escola  
pública como estudo de caso

Antônio Berto Machado

Dissertação defendida e aprovada pela banca examinadora  
constituída pelos professores:

*Lucília Regina de Souza Machado*

**Professora Lucília Regina de Souza Machado - Orientadora**

*Maria Rita Neto Sales Oliveira*

**Professora Maria Rita Neto Sales Oliveira**

*Miguel González Arroyo*

**Professor Miguel González Arroyo**

**Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais.**

Belo Horizonte, 20 de fevereiro de 1990.

**Ao amigo Rui Barbosa da Silva (in memoriam), de quem, no curto tempo de convivência, aprendi a gostar, minha homenagem póstuma, para que sua presença entre nós continue sempre viva;**

**Aos meus pais, Francisco e Emília, que, na sua simplicidade, sempre confiaram e acreditaram em mim;**

**A Marlene, minha esposa, a esperança de que as horas de lazer e de convívio ameno e descontraído que nos foram subtraídos durante a realização deste trabalho possam contribuir, de alguma forma, para a construção de uma escola pública democrática;**

**As minhas irmãs, Socorro e Solange, e a todos os cidadãos brasileiros que não têm tido direito à educação escolar, seja pelo acesso restrito ou pela exclusão provocada pela seletividade da escola pública;**

**Aos meus sobrinhos Marcos, Klébia, Ana, Kely, Ricardo e Jéssica, pelo carinho com que me tratam.**

## **AGRADECIMENTOS**

**A Secretaria Municipal de Educação de Natal - RN, pela concessão da licença com remuneração, condição fundamental para a realização deste trabalho;**

**A Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, pela concessão do mesmo benefício;**

**A professora Lucilla Regina de Souza Machado, que, com seu incentivo, sua confiança e sua orientação paciente e segura, tornou possível realizar este trabalho;**

**Aos professores do Mestrado com quem tive oportunidade de experimentar um processo de reflexão mais sistemático, que me possibilitou uma melhor compreensão da minha prática;**

**Ao grupo de trabalho constituído por Angela Dalben, Terezinha Cardoso e Rodolfo de Braga, com os quais socializei críticas, dúvidas, ansiedades, angústias e esperanças;**

**As professoras Lella Alvarenga Mafra e Maria Alice Nogueira pela apreciação crítica do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação;**

**Aos alunos, funcionários, professores e técnicos que atuam na escola pesquisada, pela invasão permitida e, mais especialmente, aqueles que responderam e devolveram o questionário distribuído como também os que aceitaram ser entrevistados, municiando-me com valiosos depoimentos sem os quais seria impossível a realização do estudo;**

**Ao amigo João Jorge Corrêa, por ter sacrificado suas férias em função da digitação deste trabalho, demonstrando disposição, paciência, presteza e competência, condições fundamentais que garantiram sua concretização em tempo hábil; meus agradecimentos especiais;**

**A professora Alaide Inah González, pela competente revisão do texto, tornando-o mais legível;**

**A colega Shirley Marciel da Silva, funcionária da biblioteca da FaE, pela disponibilidade e presteza com que realizou a normatização do texto;**

**A amiga Cláudia Palhares, pelo empenho e paciência com que fez a última leitura do texto digitado, antes da impressão final;**

**A professora Léa Pinheiro Paixão, Coordenadora do Mestrado, pelo apoio indispensável;**

**As colegas Elliane Marinalva, Vânia, Gizele, Diva, Ana Lúcia, Nelde e Shirley, pelo indispensável apoio ao trabalho desenvolvido na Biblioteca;**

**As colegas Lúcia e Neuza, funcionárias do mestrado, pela atenção com que sempre me trataram;**

**A professora Nelcy Ramos, pelo incentivo à participação no processo de seleção do Mestrado e envio das informações necessárias para tal;**

**Ao professor Hélio Pontes, pelo apoio solidário e humano frente ao primeiro obstáculo que se colocou nessa caminhada;**

**A professora Edmundo Vasconcelos pelo apoio oferecido nos momentos de maior dificuldade e pelos incentivos dados no decorrer do Curso;**

**Aos colegas do Mestrado, pelo convívio amigável e enriquecedor;**

**Ao Sr. Adário e D. Auzenda, pela acolhida em sua residência, durante o primeiro semestre do Curso;**

**Aos companheiros Alvaro Hypólito e Helena Beatriz que, no momento mais difícil, acolheram-me em sua residência;**

**Aos amigos Geraldo Tanor Blé e Marília de Fátima Salgueiro, pelo apoio e presença constante nos momentos difíceis;**

**A amiga Teresa Moraes, pelo seu empenho decisivo na solução de problemas funcionais surgidos durante minha licença;**

**As amigas Wilma Jane e Ivete Diniz, pelo apoio e incentivo nas horas de desânimo;**

**Aos colegas Heitor Garcia e Roberto Santos, pelo apoio técnico durante o processo de digitação e impressão da dissertação;**

**Aos amigos Antônio Augusto e Maria Lúcia Castanheira, pela presença e apoio constantes;**

**Aos companheiros Eduardo Fleury (Duzão) e Regina, pela solidariedade e apoio na parte de infra-estrutura;**

**A todo aquele que, de forma direta ou indireta, contribuiu para a concretização deste trabalho,**

**A minha gratidão**

Machado, Antonio Berto

Organização do trabalho e democracia escolar numa escola pública como estudo de caso  
043/M1490/1990/T

(23039006/90)

## S U M A R I O

INTRODUÇÃO.....	11
PRIMEIRA PARTE - A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: LUTA NO INTERIOR DA INSTITUIÇÃO.....	27
CAPITULO I - A GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELEONORA PIERUCCHETTI.....	31
1.1-Coordenação de turno.....	43
1.2-Reunião de turno.....	51
1.3-Órgãos colegiados.....	62
1.4-Considerações finais.....	80
CAPITULO II - O PROJETO POLITICO-PEDAGOGICO IMPLICITO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELEONORA PIERUCCHETTI.....	87
2.1-Dos fins da Educação Nacional e dos objetivos específicos da escola.....	94
2.2-Serviços que compõem o trabalho na escola.....	102
2.2.1-Funções situadas mais no nível da concepção	
2.2.1.1-Direção.....	104
2.2.1.2-Serviços técnico-pedagógicos.....	117
2.2.1.3-Docência.....	137
2.2.2-Funções situadas mais no nível da execução.....	157
2.2.2.1-Serviços de secretaria da escola.....	160
2.2.2.2-Serviço de apoio financeiro.....	164
2.2.2.3-Serviço de pessoal.....	166

2.2.2.4-Serviço de material.....	168
2.2.2.5-Serviço de mecanografia e datilografia.....	169
2.2.2.6-Serviço de zeladoria e conservação.....	170
2.2.2.7-Serviço pedagógico complementar - a biblioteca.....	177
2.3-Considerações finais.....	180

SEGUNDA PARTE: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: O ALUNO E A APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO.....	189
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

CAPITULO III - A PRÁTICA DO DISCIPLINAMENTO NA ESCOLA.....	198
------------------------------------------------------------	-----

3.1-Direitos discentes: prerrogativas ou controle?	
3.2-Deveres discentes: limites do estabelecido.....	210
3.3-Regime disciplinar: a forma da ordem.....	216
3.3.1-Aplicação das penalidades: da competência ao abuso de poder.....	222
3.3.1.1-Advertência escrita: prova da culpa.....	223
3.3.1.2-Suspensão de frequência às aulas: sessões de julgamento.....	226
3.3.1.3-Desligamento definitivo da escola: condenação do culpado.....	230

CAPITULO IV - A RELAÇÃO DO ALUNO COM OS OUTROS SUJEITOS, COM OS ÓRGÃOS COLEGIADOS E COM OS SEUS PAIS.....	240
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

4.1-Aluno x professor.....	242
4.2-Aluno x direção.....	252
4.3-Aluno x equipe técnico-pedagógica.....	254
4.4-Aluno x sujeitos alocados na secretaria escolar, na biblioteca e na zeladoria e conservação	
4.4.1-O aluno e a secretaria escolar.....	266
4.4.2-O aluno e a biblioteca.....	269

4.4.3-O aluno e o serviço de zeladoria e conservação.....	272
4.5-Aluno x órgãos colegiados.....	275
4.5.1-O aluno e o Conselho de Classe.....	276
4.5.2-O aluno e o Conselho Pedagógico Administrativo.....	278
4.5.3-O aluno e o Colegiado.....	279
4.6-Aluno x aluno.....	285
CAPITULO V - DO TRABALHO ESCOLAR AS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO.....	
	289
5.1-Alienação do aluno no trabalho escolar.....	290
5.2-Formação de traços de personalidade: internalização das relações sociais.....	298
5.3-Da rejeição à conformação.....	303
5.4-Considerações finais.....	302
CONCLUSOES.....	316
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	336
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	341

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo examinar a luta pela democratização da escola pública, efetivada no movimento real das práticas sociais escolares. Para isso, selecionou-se uma escola pública municipal de Belo Horizonte - MG, tendo-se em vista a realização de um estudo de caso. Enfatizando-se a organização do trabalho escolar como principal instância em que se processa a referida luta, analisou-se o projeto político-pedagógico e administrativo dela decorrente. Na dimensão administrativa, a análise se voltou para a prática da gestão, efetivada pelos membros da Direção e pelos membros dos vários órgãos e instâncias colegiadas. Na dimensão pedagógica, a análise foi direcionada para as relações sociais escolares, como expressão de um projeto pedagógico dominante, cujos objetivos são o controle e a dominação. A metodologia utilizada teve caráter etnográfico. Os instrumentos utilizados foram os registros decorrentes do processo de observação; questionários; entrevistas semi-estruturadas; pesquisa de arquivos. O trabalho está estruturado em cinco capítulos, distribuídos em duas partes. No primeiro capítulo, tratou-se da gestão escolar; no segundo, das relações sociais entre os vários trabalhadores assalariados; no terceiro, da prática do disciplinamento; no quarto, das relações do aluno com os demais sujeitos, com os órgãos colegiados e com seus pares; e, no quinto, o processo de alienação e internalização das

relações sociais a que o aluno é submetido, bem como suas formas de reação. Concluindo, foram levantadas algumas proposições que podem contribuir para uma reflexão sobre os obstáculos e os avanços, que se dão no nível da instituição, referente à luta pela democratização da escola pública.

## INTRODUÇÃO

Examinando-se a história educacional brasileira, constata-se que as camadas menos favorecidas sempre tiveram um acesso reduzido à educação escolar. Com a aceleração do processo de urbanização, acarretada pela industrialização do país, e pela acentuação da crise agrária, tem-se verificado, entretanto, um aumento da demanda social pela educação escolar.

Essa reivindicação não é recente, pois há mais de meio século se tem desenvolvido, na sociedade brasileira, uma luta em defesa da escola pública e gratuita para todos os cidadãos. E a luta pela democratização da escola pública que, ao longo de sua história, tem assumido conotações diferentes, todas elas convergindo, porém, para um único objetivo: garantir a educação pública e gratuita como direito de todos os cidadãos brasileiros.

Há mais de três décadas, a ampliação quantitativa de vagas, nas escolas públicas, tem constituído o principal objeto dessa luta. Com isso, ao longo desse período, verifica-se que tem havido um aumento considerável de vagas nessas escolas, mas não o suficiente para atender à demanda de crianças em idade escolar. Por isso, a oferta de vagas na escola pública continua sendo um dos aspectos importantes dessa luta, embora outros se tenham somado a este.

Com a expansão quantitativa verificada nas últimas décadas, dois novos aspectos foram introduzidos nessa luta. A dilatação do período de permanência, no interior da escola pública, para as crianças que nela entram, bem como a melhoria

qualitativa do ensino público.

A inclusão desses dois aspectos justifica-se, por um lado, pelos elevados índices de evasão e repetência a que têm sido submetidos as crianças e jovens advindos das camadas menos favorecidas; e, por outro lado, pela degradação da qualidade do ensino que tem sido destinado a essa clientela.

Esses fenômenos revelam o despreparo da escola pública para lidar com os novos segmentos sociais que a ela têm chegado nas últimas décadas, provenientes das classes subalternas.

Esse despreparo tem uma dupla origem: de um lado, é gerado pelo tratamento que a educação escolar recebe no contexto das políticas públicas voltadas para a questão social; de outro lado, decorre do projeto político-pedagógico e administrativo desenvolvido pelas escolas públicas.

No primeiro caso, sua manifestação se dá pela insuficiência das verbas destinadas à Educação, com repercussão em dois níveis: no macrossistema, junto aos órgãos centrais, como o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e as agências financiadoras de pesquisas, entre outros; no microssistema, cuja determinação se dá pelo macrossistema, no nível das unidades escolares.

A repercussão da insuficiência de verbas, no âmbito escolar, expressa-se através das condições objetivas de trabalho a que são submetidos os trabalhadores do ensino, e do estado de sucateamento em que se encontram as escolas públicas.

Com relação ao projeto político-pedagógico e administrativo, por ser imposto e articulado com os interesses

dominantes, torna a escola insensível ao atendimento dos interesses das classes subalternas. Entretanto, se por um lado, a escola pública tem-se revelado despreparada por não atender para os interesses dos alunos dessas classes que nela adentram, por outro lado, tem-se mostrado mais competente para com os interesses da classe dominante.

Isso ocorre porque a escola cumpre uma função social. Sendo a sociedade brasileira marcada pela divisão de classes cujos interesses são antagônicos, essa função social tem caráter político, visto que tende a favorecer os interesses de uma classe em detrimento dos da outra. Por isso, o que é incompetência da escola, para a classe trabalhadora; é competência para a classe dominante. (SANTOS, 1985; FRIGOTTO, 1984).

Esse projeto político-pedagógico e administrativo é a expressão, no nível da unidade escolar, da política educacional brasileira, que, como as demais políticas públicas, é condicionada pelo modelo econômico vigente no país.

Na escola pública, esse projeto se materializa numa determinada forma de organizar o processo de trabalho escolar, cujo objetivo é articular as práticas dos sujeitos que atuam nessa instituição para uma determinada direção política. Essa direção, por sua vez, constitui o elo articulador das referidas práticas com os interesses dominantes, que, além de organizá-las, procura mantê-las sob seu controle.

A ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e gratuitas; a ampliação do período de permanência nas referidas escolas para as crianças e jovens oriundos da classe trabalhadora, e a elevação da qualidade do ensino público que se

destina a essas classes representam, hoje, o principal objeto da luta pela democratização da escola pública.

Nas últimas décadas, tem-se constatado um contínuo aprofundamento das contradições sociais. A medida que essas contradições vão aflorando, a sociedade civil tende a reagir, ou através de movimentos sociais organizados, ou por meio de entidades representativas.

Nesse contexto, a democratização da escola pública e gratuita tem espaço nas pautas de reivindicações dos movimentos sociais, através de associações de bairros ou das entidades estudantis e docentes, entre outros.

As bandeiras de lutas dos movimentos populares se diferenciam de região para região, pois, em parte, são condicionadas pelas necessidades mais emergentes de cada comunidade. No entanto, a escola pública e gratuita quase sempre é uma das reivindicações, quer para construir, equipar e manter, quer para ampliar as existentes, de forma que a demanda social da comunidade seja atendida (Cf. CAMPOS, 1985; GOUVEIA, 1986).

Dentre as categorias que têm lutado pela educação escolar pública e gratuita, em todos os níveis, como direito do povo e dever do Estado, destaca-se o movimento social docente, que tem desempenhado um papel fundamental nessa luta. Se não tem conseguido uma ação mais eficaz quanto à democratização das relações sociais escolares, seguramente vem tendo uma atuação decisiva frente ao Estado - no nível municipal, estadual e federal -, que, constantemente, tem negado às camadas menos

favorecidas o direito a educação escolar, seja através dos projetos de privatização do ensino público seja através da sua omissão frente às exigências de recursos financeiros, materiais e humanos para o funcionamento das escolas públicas existentes.

O envolvimento dos docentes nessa luta não se restringe às reivindicações de seus interesses imediatos, como salário e melhores condições de trabalho. Esse envolvimento perpassa o próprio ambiente de trabalho - a escola pública -, no exercício da prática diária ou em eventos que tenham como objetivo refletir, debater e discutir sobre essa prática, como Congressos, Seminários, Encontros, Conferências, entre outros.

Na dimensão da prática social docente junto às entidades sindicais, a defesa da escola pública e gratuita se materializa através dos movimentos organizados que lutam por interesses coletivos mais imediatos, tais como melhores salários, redução da jornada de trabalho, condições materiais que garantam o desempenho satisfatório do trabalho docente, mais verba para a educação pública, democratização dos órgãos governamentais responsáveis pelo gerenciamento da política educacional brasileira, eleição direta dos dirigentes das unidades escolares, entre outros.

Quanto à prática social docente efetivada no interior da instituição escolar, a luta pela democratização da escola pública se manifesta no nível das relações sociais decorrentes da organização do trabalho escolar. Essas, por sua vez, dificultam ou favorecem o acesso à escola das camadas menos favorecidas, como também contribuem para a permanência ou exclusão dos que nela ingressam.

A outra dimensão dessa prática é a que se efetiva nos eventos já mencionados, através da reflexão, do debate e da discussão, cujo objetivo é rever a prática docente à luz da conjuntura socioeconômica, política e cultural da sociedade. Com isso, busca-se a definição de direções políticas que, quase sempre, contribuem para um redimensionamento das práticas individuais e coletivas, no nível das unidades escolares, podendo favorecer ou dificultar as alterações nas relações sociais de trabalho que apontem para sua democratização.

Entretanto, ressalta-se que essa luta, tanto no nível da sociedade mais ampla, quanto no das unidades escolares, dá-se mediada por confrontos, dissensões, negociações, mecanismos de controle e cooptações, entre outros. Por essa razão, os movimentos sociais, de origem sindical ou popular, deparam, de um lado, com os poderosos conglomerados econômicos e religiosos que detêm o monopólio da rede privada de ensino, e, de outro lado, com o Estado, que, enquanto representante dos interesses dominantes, canaliza recursos públicos para a rede privada, fortalecendo-a e expandindo-a.

No interior das escolas, os sujeitos, por um lado, defrontam-se com um projeto político-pedagógico e administrativo imposto, cuja maior expressão é a organização do trabalho escolar, que promove, por sua vez, a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual; em ambos, dá-se uma cisão entre concepção e execução, imprimindo a todos os sujeitos relações sociais hierarquizadas e individualistas, cujo objetivo é o controle e a dominação de uns sobre os outros. Por outro lado, os

sujeitos deparam com a omissão do Estado enquanto poder mantenedor das instituições. Essa omissão se expressa por meio das precárias condições objetivas de trabalho, através da manutenção de uma política salarial degradante, da falta de recursos materiais e humanos, da inexistência de verbas para a manutenção das escolas.

Pelo exposto, percebe-se que a luta pela democratização da escola pública, no nível da sociedade mais ampla, ou no das unidades escolares, envolve aspectos objetivos e subjetivos que condicionam a forma e direção social dessa luta.

Nessa perspectiva, investigou-se uma escola pública, com o objetivo de produzir um conhecimento sobre essa luta no movimento real das práticas sociais escolares. Dando-se ênfase à organização do trabalho escolar como expressão do projeto político-pedagógico e administrativo dominante, decidiu-se tratar essa organização como a principal instância na qual se dá o confronto dos interesses de classes, no nível da unidade escolar.

Com isso, fez-se um exame das relações sociais decorrentes da referida organização, buscando-se as diversas formas de reação e controle, desenvolvidas e implementadas pelos sujeitos no trabalho escolar, tanto nos processos administrativos como nos pedagógicos.

Procurou-se verificar, também, que implicações esses aspectos têm na luta pela democratização da escola pública, desenvolvida no seio da instituição. Isto é, se favorecem ou entravam o avanço dessa luta, bem como que aspectos são fundamentais para o referido avanço.

A investigação realizou-se na Escola Municipal Professora

Eleonora Pierucetti, situada no bairro Cachoeirinha, no município de Belo Horizonte - MG. Essa escola foi criada e recebeu sua denominação pela Lei Municipal n.º 2.110, de 28 de julho de 1972. Seu funcionamento foi autorizado em caráter provisório - dois anos - pela Resolução 204/73, da Secretaria Estadual de Educação, e pelo Parecer 25/73, do Conselho Estadual de Educação.

Seu primeiro ano de funcionamento, foi o de 1973, ministrando, inicialmente, o ensino de 1.º Grau para alunos de 1.ª e 5.ª séries. Com os anos que se seguiram, passou a oferecer o 1.º Grau completo. Todavia, com uma ampliação do número de turmas verificada anos atrás, restringiu sua oferta às séries de 5.ª a 8.ª do mesmo Grau.

Atualmente, atende a cerca de 1800 (um mil e oitocentos) alunos, distribuídos pelos seus três turnos. Essa clientela, em sua maioria, é proveniente das camadas menos favorecidas, e reside no próprio bairro e adjacências. Os alunos do turno diurno são mais jovens, estando a maior parte dentro da faixa etária regular; enquanto os do noturno, ultrapassando em sua maioria essa faixa etária, são trabalhadores assalariados.

Quanto aos recursos humanos, a escola dispunha, em 1988, de cerca de 102 (cento e dois) professores, sendo 86 (oitenta e seis) regentes (P-2) e 16 (dezesseis) distribuídos em diversas funções administrativas (P-1). Contava com 05 (cinco) orientadoras educacionais, 03 (três) supervisores pedagógicos, 02 (duas) secretárias, 05 (cinco) encarregadas de Biblioteca e 37 (trinta e sete) auxiliares de serviços.

No tocante à estrutura física, possui 18 salas de aula; Biblioteca; laboratório de Ciências; salas-ambiente para Educação Artística, Educação para o Lar, Técnicas Comerciais e Técnicas Industriais; ginásio de esportes coberto; duas quadras com iluminação; cantina; restaurante; salas para o SOE, SSP, Direção, Coordenação de turno, Corpo Docente, Secretaria, entre outras.

A estrutura administrativa é formada por um diretor, um vice-diretor e três coordenadores de turno, todos eleitos entre professores e técnicos. A equipe técnico-pedagógica é composta por orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, coordenadores de área e professores afastados da regência.

Entretanto, os mesmos problemas verificados nas escolas públicas em geral também se fazem presentes nessa escola. Entre esses, destacam-se: falta de professores no início do período letivo; falta de carteiras; degradação da estrutura física; falta de recursos financeiros para a manutenção de máquinas, estrutura física, elétrica e hidráulica; acervo bibliográfico insuficiente e desatualizado; baixos salários, elevado índice de absenteísmo, altos índices de reprovação, evasão e punições discentes entre outros.

Na rede municipal, essa escola, como outras, ocupa uma certa posição de destaque. Isso decorre da sua história, pois foi uma das primeiras a vivenciar o processo de eleição direta para diretor, antes de esse processo ser regulamentado. Implantou órgãos colegiados e vivenciou um amplo processo de participação, durante a sua primeira gestão. Isso favoreceu a organização e a articulação do segmento docente, constituindo um bloco, que, em 1988, dividia o poder com a Direção.

Para se definir o objeto de pesquisa, inicialmente, fez-se um levantamento bibliográfico relativo à produção teórica existente. Como a democratização da escola pública pela via da organização do trabalho é um tema relativamente novo, são poucas as produções que dele se ocupam de forma específica. Em decorrência disso, buscou-se, nas áreas afins, as produções, que, indiretamente tratavam do assunto.

Esse levantamento foi realizado a partir de categorias ou palavras-chave dentro da temática, tais como organização do trabalho escolar; democratização da escola; divisão do trabalho; organização escolar; burocracia escolar; controle; resistência, instituição; hierarquização; ação colegiada; eleições; entre outros.

Partiu-se de periódicos especializados, tais como catálogos de publicações; índices remissivos de periódicos e boletins de bibliografia selecionada. Como existe uma defasagem entre a publicação e a sua catalogação nos referidos periódicos, sentiu-se a necessidade de estender esse levantamento aos periódicos recentes, ainda não catalogados. Nesses, buscaram-se as produções sobre a temática, bem como as indicações de outras referências. Concluído o levantamento, passou-se a acompanhar as produções mais recentes através dos periódicos.

Definido o projeto de pesquisa, partiu-se para a seleção das escolas que constituiriam o campo de investigação. Isso se deu a partir de alguns critérios definidos: ser uma escola pública de 1.º Grau (5.ª a 8.ª série); ter experimentado ou estar experimentando alguma alteração na organização do seu trabalho

que apontasse para a democratização de suas relações sociais; ser de fácil acesso; e permitir o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Sendo o pesquisador de Natal - RN, desconhecia o funcionamento das escolas públicas de Belo Horizonte. Em função disso, fez contatos com profissionais atuantes na rede pública de ensino, tendo em vista buscar indicações de escolas que se enquadrassem nos critérios estabelecidos. Partindo dessas indicações, nove escolas públicas de Belo Horizonte foram visitadas, das quais apenas uma negou-se a servir como campo de pesquisa. Dentre as outras, duas se enquadraram nos critérios: a Escola Municipal Professor Geraldo Teixeira e a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

Havia sido definido que o projeto de pesquisa se efetivaria através de um estudo de caso em duas escolas que se enquadrassem nos critérios estabelecidos. Outro aspecto definido foi quanto ao período de sua realização. Como se tratava de uma metodologia de caráter etnográfico, que demanda um certo tempo de vivência na realidade a ser pesquisada, e diante do escasso tempo de que se dispunha, resolveu-se privilegiar dois períodos.

O primeiro, compreendendo o período de setembro a dezembro de 1988; e o segundo, de fevereiro a abril de 1989. Esses períodos foram privilegiados por duas razões: o primeiro, por ser rico na manifestação de problemas e reações acumuladas no decorrer do período letivo, além de ser o período em que são definidos os resultados finais e suas explicações; o segundo, por ser aquele em que se expressam decisões quanto ao trabalho a ser desenvolvido no decorrer do período letivo a ser iniciado.

Tendo como base essas definições, iniciou-se um convívio direto com as duas comunidades escolares - da Escola Municipal Professor Geraldo Teixeira e da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. Entretanto, em função da dinâmica e do tamanho das duas escolas, houve dificuldade em acompanhá-las. Por essa razão, resolveu-se centrar o processo de investigação em apenas uma - a Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti.

Nessa escola, após estabelecer relações de confiança, iniciou-se um processo de observação, privilegiando-se mais os momentos coletivos, tais como reuniões de turno; reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo; reuniões de Conselhos de Classe; reuniões do Colegiado; reuniões da Coordenação de Turno com os professores; reuniões dos orientadores educacionais com professores, entre outras.

Os registros das observações, inicialmente, foram feitos após os momentos observados, depois, simultaneamente, com a permissão dos sujeitos, e, por fim, com a utilização do gravador.

De início, as observações estavam voltadas para as relações sociais entre os trabalhadores assalariados. Depois, percebeu-se que essas relações eram condicionadas, em parte, pela relação do professor com o aluno. Em função disso, essa relação tornou-se um dos principais focos do processo de observação.

Após um considerável acúmulo de registros, resolveu-se elaborar seis questionários, os quais foram aplicados junto a: professores; membros da Direção; membros da equipe técnico-pedagógica; coordenadores de áreas; pessoal de serviços administrativos e alunos.

Os questionários aplicados aos quatro primeiros segmentos compunham-se de questões abertas. Os destinados aos dois últimos segmentos, de questões fechadas, pois representavam um número elevado. Entre estes, apenas os alunos devolveram, integralmente os questionários aplicados. Com relação aos demais segmentos, verificaram-se alguns problemas, tais como indisposição para respondê-los; não aceitação; não devolução dos questionários recebidos.

Em vista dos problemas surgidos, decidiu-se realizar entrevistas semi-estruturadas e gravadas. Foram realizadas quinze entrevistas, em sua maioria com duração variável de duas a três horas. Nessa etapa, alguns problemas foram constatados, entre os quais falta de disponibilidade de tempo dos entrevistados; falta de um ambiente adequado para a realização e gravação das entrevistas; problemas técnicos no gravador e com as fitas utilizadas.

Em decorrência do primeiro problema, as entrevistas foram realizadas no horário de trabalho, ou antes deste. Com isso, houve várias interrupções, o que dificultou a seqüência das exposições, em alguns casos, e, em outros, as entrevistas foram iniciadas em um dia e concluídas em outro. Quanto ao segundo problema, algumas entrevistas foram gravadas com presença de fortes ruídos, ou do próprio ambiente de trabalho, ou provocadas pelo tráfego da avenida e duas serrarias que se situam ao lado da escola. Esses ruídos dificultaram a compreensão de alguns trechos das gravações, quando de sua transcrição. O terceiro problema acarretou perdas em três entrevistas; duas totais e uma parcial.

Para completar o processo de coleta, buscaram-se outros

dados complementares nos arquivos da escola. Nessa etapa, alguns problemas também se manifestaram; entre estes, a restrição do acesso a determinadas informações e o controle de algumas fontes pela Direção da escola. No primeiro caso, as informações foram liberadas, após contatos mantidos com a Secretaria Municipal de Educação; com relação ao segundo, o levantamento das informações, se deu dentro do possível, isto é, quando havia algum membro da Direção com competência para liberar as fontes controladas.

Concluído o processo de coleta, os dados foram organizados em categorias que serviram como base para a análise. Ao longo da análise efetivada, buscou-se articular as dimensões formal e não-formal da organização do trabalho escolar, tendo como fio condutor a luta pela democratização da escola pública, processada no nível da instituição.

Quanto ao referencial teórico, optou-se pela sua utilização ao longo do texto, a medida que esta se fazia necessária para a fundamentação da análise desenvolvida. Com isso, procurou-se imprimir uma relação dialética entre o teórico e o empírico.

Por fim, foram levantadas algumas proposições, que não expressam caráter de conclusão fechada e acabada. Trata-se de considerações que se acreditam poderem contribuir para o avanço da luta pela democratização da escola pública, tanto no nível da instituição pesquisada, como em outras instituições, e, ainda, no nível da sociedade mais ampla.

Esta dissertação encontra-se estruturada em cinco capítulos, distribuídos em duas partes. Na primeira parte, trata-

se do confronto de práticas que favorecem ou entavam o avanço da luta pela democratização da escola pública. Nessa perspectiva, no primeiro capítulo, examina-se o projeto político-administrativo da escola, enfatizando-se os processos decisórios que se efetivam através da gestão, seja pela prática dos membros da Direção, seja pela prática dos membros dos órgãos e instâncias colegiadas.

No segundo capítulo, a análise se volta para as relações sociais decorrentes da organização do trabalho escolar, com o objetivo de explicitar o projeto político-pedagógico subjacentes a essas relações. Em função disso, examina-se a inserção dos sujeitos na estrutura hierárquica do trabalho, tendo em vista traçar os contornos das relações de dominação e submissão a que são submetidos, bem como as discriminações que se efetivam por meio dos tratamentos diferenciados.

A segunda parte, constituída por três capítulos, trata da organização do trabalho escolar como uma das principais instâncias em que se processa a aprendizagem das relações sociais de produção. Nessa direção, o terceiro capítulo detém-se na análise da prática do disciplinamento enquanto mecanismo de dominação, coerção, submissão, segregação e exclusão do aluno, enfim, como prática da conformação à ordem estabelecida.

O quarto capítulo é dedicado ao exame das relações que o aluno estabelece com os demais sujeitos, com os órgãos colegiados e com seus pares. Nessa perspectiva, busca-se através da análise, explicitar os contornos do autoritarismo presente nessas relações. Além disso, procura-se demonstrar que a relação do aluno com os demais sujeitos e órgãos colegiados é condicionada pela influência dos docentes enquanto núcleo de poder.

No último capítulo - o quinto -, tomando-se as atividades discentes como trabalho e o aluno como trabalhador, resguardadas as diferenças em relação ao trabalhador assalariado, objetiva-se explicitar o processo de alienação a que o aluno é submetido, como forma de controle e preparação para as relações sociais de produção. Nessa mesma direção, a formação de traços de personalidade é abordada como internalização das relações sociais escolares, que, se tornam, em muitos casos, funcionais às exigências das relações sociais de produção. Por fim, chama-se a atenção para o fato de tais processos não se efetivarem de forma linear, nem tampouco mecânica, visto serem mediadas pela subjetividade dos sujeitos neles envolvidos.

A organização do trabalho constituiu, portanto, a base para a análise da luta pela democratização da escola pública efetivada no movimento real das práticas sociais escolares. Com isso, este trabalho pode representar uma contribuição para a reflexão sobre os obstáculos e avanços dessa luta, no nível da unidade escolar.

PRIMEIRA PARTE

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA LUTA NO INTERIOR DA  
INSTITUIÇÃO

A prática social efetivada no interior das instituições escolares é uma manifestação da prática social desenvolvida no seio da sociedade mais ampla.

Partindo-se desse pressuposto, supõe-se que a luta pela democratização da escola pública, desenvolvida pelos movimentos sociais no âmbito da sociedade, também se efetiva no interior das instituições escolares públicas.

No interior da escola pública, essa luta se materializa em diversos níveis, dentre os quais se destacam: a organização do processo de trabalho escolar e a prática social que se efetiva no bojo dessa organização.

O projeto político-pedagógico e administrativo expresso no modelo de gestão e nas relações sociais presentes na escola pública - tenham consciência ou não os sujeitos que atuam nessa instituição - contribui para o seu avanço e/ou entrava a luta pela sua democratização.

Nessa perspectiva, investigou-se a Escola Pública de 1.º grau Professora Eleonora Pieruccetti, da rede municipal de Belo Horizonte-MG, para se averiguar como se concretiza, no nível da organização e das práticas dos sujeitos inseridos nessa instituição, a luta acima mencionada.

Sabe-se que toda instituição escolar tende a ser regida por dois tipos de organização: uma, formal, e outra, não formal.

A organização formal serve para justificar e legitimar o funcionamento e a ação institucional frente às instituições externas à escola. É através dessa organização que a escola se legitima junto aos órgãos governamentais de controle, tais como: o Conselho Federal de Educação (CFE), o Conselho Estadual de

Educação (CEE), a Delegacia Regional de Ensino (DRE), e a Secretaria Municipal de Educação (SMED), entre outros, bem como perante a sociedade civil, seja através das Associações de Bairros, das Associações de Pais e Mestres, das Entidades Sindicais e Sociais, e das famílias beneficiadas, entre outras. Esse tipo de organização emana de documentos escritos e tende a gerar um modelo de organização burocrática com pressupostos de harmonia social.

O Regimento Escolar é o documento básico que contém as determinações advindas da legislação emanada das instâncias federal, estadual e municipal. Sendo esse instrumento o principal elemento definidor da organização formal da escola, foi tomado como objeto de análise, para se explicitar o modelo de gestão e o projeto político-pedagógico implícito nas relações sociais dele decorrentes.

Durante o processo de observação do funcionamento diário da escola, constatou-se que a efetivação das práticas dos sujeitos inseridos na instituição extrapola o nível da organização formalmente definida.

Verificou-se, também, que a extrapolação da organização formal é movida por forças que se articulam e se confrontam em defesa de uma direção a ser tomada, seja em prol da manutenção do modelo organizacional da instituição, seja em função de sua transformação.

Tanto essa articulação quanto o embate das forças divergentes determinam níveis de diferenciação quanto ao funcionamento da escola nos três turnos - manhã, tarde e noite. E

mais expressiva entre o noturno e os dois diurnos, apesar de a escola ser regida pela mesma organização formal nos três turnos.

A organização não formal tem como base as práticas diárias dos sujeitos que, por serem contraditórias, geram conflitos, os quais exigem, por sua vez, processos de mediações e negociações. Em decorrência disso, esse modelo organizacional, ao contrário do formal, é dinâmico, e sua estabilidade se vincula diretamente ao grau de articulação das práticas dos sujeitos inseridos na escola.

É importante salientar que esses dois tipos de organização - formal e não formal - convivem no interior da escola, ora com o predomínio de um sobre o outro, ora de forma articulada, exercendo forte influência sobre o projeto político-pedagógico e administrativo desenvolvido no interior de cada instituição.

Para se fazer a análise da organização não formal da escola quanto ao aspecto levantado, tomar-se-ão, como suporte, os dados referentes à prática dos sujeitos, coletados na instituição através da observação direta, e de entrevistas realizadas junto a todos os segmentos da escola.

A luta pela democratização da escola pública se manifesta no nível da organização formal, mas com maior expressão no nível da organização não formal, materializada na prática social efetivada no interior da instituição pelos sujeitos nela inseridos. Para se verificar como se processa essa luta, proceder-se-á a uma descrição e a uma análise da organização formal e não formal da escola, quanto ao modelo de gestão e ao projeto político-pedagógico implícito nas suas relações sociais.

## CAPITULO I

### A GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROF.<sup>a</sup> ELEONORA PIERUCETTI

A gestão da escola, no nível formal, pode ser identificada a partir das determinações regimentais sobre o provimento dos cargos de direção e vice-direção, como também suas atribuições e competências, e a definição das diversas instâncias do processo decisório.

Conforme o Regimento Escolar (Titulo II, Capitulo I, Seção I,Parágrafo 1, p. 3 ), os cargos de diretor e vice-diretor, até o ano de 1988, eram providos na forma da Lei, obedecendo às normas regulamentares do órgão central - Secretaria Municipal de Educação (SMED), podendo o coordenador de turno ser indicado pelos professores, desde que seu poder fosse delegado e consentido pelo diretor.

A justificativa apresentada para sustentar essa restrição era a de que os referidos cargos eram de confiança. E o que significa ser cargo de confiança ? Na conjuntura política do Brasil e, mais especificamente, de Belo Horizonte, pode-se traduzir como cargo de barganha política, que, em geral, é exercido pelo cabo eleitoral do prefeito, do deputado e/ou do vereador que mantém o controle político da comunidade local.

Nessa perspectiva, o diretor e o vice-diretor, indicados pela SMED, têm compromisso firmado com os políticos em exercício e constituem elementos de controle político, no âmbito da escola e, por extensão, no nível da comunidade local.

Para WITTMAN (1987, p.4), em sua análise da administração

da Educação hoje, essa forma de gestão

"...tem servido e serve como mecanismos de sustentação da dominação política, constituindo-se ela mesma numa instância de dominação. É um mecanismo na legitimação do poder político de uma classe".

Fugindo, um pouco, aos preceitos regimentais quanto ao provimento dos cargos de direção nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, a primeira diretora da Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti foi concursada e nomeada, o que fica constatado pelo depoimento da vice-diretora em exercício no ano de 1988:

"...o diretor é indicado pelo Secretário de Educação para um cargo comissionado; aqui na escola, o primeiro diretor foi nomeado, a professora E. M.. Ela fez um concurso e foi nomeada"...  
(Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Como se ve para o primeiro diretor que assumiu o cargo na escola pesquisada não se obedeceu aos preceitos do Regimento Escolar, em vigor em 1988. Tendo a nomeação constituído um ato de ratificação da classificação obtida através de concurso, fica implícito que os critérios adotados para o provimento do cargo assumiram características mais técnicas do que políticas. Um dos fatores que podem ter contribuído para a adoção de critérios mais técnicos do que políticos, quando da nomeação da primeira diretora, foi a inexistência de um Regimento Escolar, bem como a concepção de Administração Escolar que imperava na época, cuja base era a racionalidade técnica. Isso é caracterizado pelo fato de que o primeiro Regimento Escolar da EMPEP foi elaborado

pela primeira equipe técnico-pedagógica e administrativa da escola em 1972, quando iniciava seu funcionamento. Outro dado é que não consta, em nenhuma parte do primeiro texto regimental, qualquer alusão à forma de provimento dos cargos de direção.

O fato de a primeira diretora da EMPEP ter sido nomeada com base em critérios mais técnicos do que políticos sugere que a mesma tenha expressado, na prática, um compromisso mais próximo dos interesses da comunidade escolar do que dos da Secretaria Municipal de Educação. Isso fica evidente nos depoimentos que se seguem:

"Então ela fez um concurso e foi nomeada, então começou essa inovação de fazer a escola de uma forma diferente, em que todo trabalho seria desenvolvido dentro de um projeto democrático". (Entrevista com a vice-diretora em exercício, em 1988)

"...eu tenho informações de que, antes da última gestão, das direções que foram inclusive eleitas, eu digo essa agora, havia um trabalho efetivo, bastante dinâmico na escola, com muita participação de todos os segmentos da comunidade escolar". (Entrevista com professor - 3.º turno).

"Agora me parece que a D. E. R. tinha umas idéias democráticas bem claras. Falam muito dela, parece-me que ela era uma pessoa muito dinâmica. Ela era revolucionária e com isso ganhava muitos aplausos do pessoal que, de uma certa forma, fazia dela um ídolo". (Entrevista com o coordenador do 3.º turno).

"...eu acho que a grande perda que a escola teve, primeiro, foi da direção anterior - da E. R. -, fantástica! Eu até me emociono quando falo dela. Quando eu cheguei aqui, achei que não dava conta dessa escola, porque, num primeiro momento, a E. R., na sala dela me disse: "se você quiser, nessa escola, a história não é fim, é um meio. Então, aqui você não

tem que ficar preocupada em passar a História pela História"... (Entrevista com professora - 2.º turno).

Analisando-se os depoimentos coletados através de entrevistas, com sujeitos que atuam na escola desde a primeira gestão e posteriormente a ela, verifica-se que qualificativos como: inovação, diferente, democrático, dinâmico, efetivo, participação, revolucionária, fantástica são empregados pelos sujeitos entrevistados para caracterizar a prática da primeira diretora da EMPEP.

Outro dado que reforça a possibilidade de ter havido uma maior proximidade da prática da primeira diretora com os interesses da comunidade escolar é manifesto através das sanções sofridas, em decorrência de divergências quanto ao cumprimento de determinações regimentais e advindas do órgão central - a SMED. Isso fica claro no depoimento seguinte:

"...a primeira diretora sofreu muito, foi muito penalizada, ela chegou até mesmo a ser afastada da direção da escola num período, pela SMED. Porque eles achavam que ela, inclusive, estava tomando iniciativas que eram da SMED. Estava indo contra o Regimento da Escola. Então, várias vezes, C. R. foi chamada para poder conversar, para ser repreendida, alertada, e ela chegou até, por várias vezes, a ir à Corregedoria, culminando com o afastamento dela por 15 dias da direção". (Entrevista com a vice-diretora em exercício, em 1988)

Decorridos alguns anos de gestão da primeira diretora, e chegando ao limite dos seus anos de trabalho, ela apresentou seu pedido de aposentadoria. Em vista disso, a comunidade escolar articulou-se para intervir no provimento do cargo que ora vagava, e, em decorrência dessa articulação, a diretora nomeada

saiu de uma consulta àquela comunidade.

A intervenção da comunidade escolar quando da nomeação da nova direção (diretor e vice-diretor) pode ter sido movida por duas matrizes. De um lado, pelo exercício de participação, que foi vivenciado e constituiu característica marcante da gestão anterior, e, por outro lado, pelo movimento sindical docente mineiro, que, pela primeira vez, incluía em sua pauta de reivindicações a eleição direta para diretor de escola:

"Em 1983 não foi muito diferente. Com o Governador Tancredo Neves já empossado, iniciamos a campanha salarial tendo as seguintes prioridades: reposição salarial; estabilidade no emprego para os convocados; promoções por acesso e progressão horizontal; 13.º salário; reajuste semestral acima do INPC; diretas para diretor".(UEE-1987,p.15)

A eleição direta para diretor escolar, como bandeira de luta do movimento sindical docente, bem como a intervenção concreta da comunidade escolar da EMPEP no provimento dos cargos de direção apontam para a percepção da comunidade escolar quanto ao caráter político que assumem os cargos de direção numa instituição social inserida numa sociedade de classes, cujos interesses são marcados pelo antagonismo.

Partindo-se dessa percepção, tem-se por pressuposto que a direção escolar constitui um elemento de fundamental importância na definição e operacionalização de um projeto político-pedagógico e administrativo articulado aos interesses das camadas menos favorecidas, bem como nas relações sociais de trabalho dele decorrentes.

Tomando esse pressuposto como base, a comunidade escolar se articulou para intervir no provimento dos cargos de

direção, acreditando ser essa intervenção um elemento condicionante dos compromissos dos novos dirigentes. Concretizada a intervenção da comunidade escolar, com a nomeação dos dirigentes eleitos (diretor e vice-diretor), tinha-se por suposto que os mesmos haviam firmado compromissos com o Colégio Eleitoral que os elegera, ficando garantido o estreitamento de interesses entre a direção e a comunidade escolar.

Analisando-se esse posicionamento, verifica-se que o mesmo está pautado numa lógica que é a mesma que rege os pressupostos da organização formal. Se o diretor foi indicado pelo Secretário Municipal de Educação sem ouvir a comunidade escolar, isso implica um maior compromisso desse diretor com os interesses do órgão central - a SMED. Aplicando-se a mesma lógica para o diretor eleito pela comunidade escolar e ratificado no cargo através da nomeação pelo Secretário Municipal de Educação, é de se supor que esse diretor tenha maior compromisso com os interesses do Colégio Eleitoral que o elegeu - a comunidade escolar.

Nos dois casos, a lógica subjacente, na relação estabelecida, é a de causa-efeito, constituindo uma relação mecânica. Entretanto, por ser contraditória a prática social dos sujeitos inseridos na organização escolar, essa lógica se caracteriza como precária para explicar o fenômeno.

Isso fica evidente quando se faz o confronto do primeiro e do segundo processos de nomeação de diretores da EMPEP. No primeiro caso, o diretor foi concursado e nomeado, sem a participação da comunidade escolar, o que sugere terem sido os

critérios utilizados para o provimento de cargo mais técnicos do que políticos. A atuação desse diretor esteve mais próxima dos interesses da comunidade escolar, conforme os depoimentos citados e analisados. No segundo caso, o diretor foi eleito pela comunidade escolar e confirmado pela nomeação, ficando implícito que os critérios utilizados pela comunidade escolar foram políticos e técnicos. O caráter político se expressa na identidade existente entre a prática do diretor eleito e os interesses da comunidade escolar; o técnico se expressa pelas habilidades que o diretor eleito tinha para o exercício do cargo. A articulação entre essas duas dimensões - técnica e política -, representou o parâmetro para sua eleição pelo Colégio Eleitoral. Entretanto, analisando-se os depoimentos, constata-se que a prática desse segundo diretor esteve mais próxima dos interesses do órgão central - a SMED, do que dos da comunidade escolar que o elegera:

"...eu tenho informações de que, antes da última gestão, da direção que foi inclusive eleita, havia um trabalho efetivo bastante dinâmico na escola, com muita participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Mas o problema é que a última direção foi podendo e, gradativamente, desestimulando essa participação, não sei se intencionalmente ou se por temor mesmo de assumir uma postura mais arrojada, mais autônoma diante da Secretaria Municipal de Educação. O papel da última gestão, da direção da escola, foi extremamente legalista". (Entrevista com professor - 3.º turno)

"Então, quando eu vim e aceitei o cargo, eu sabia que tinha que ser leal à SMED, que, na verdade, a gente é representante do Secretário de Educação e da Prefeitura aqui na comunidade". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Analisando-se os depoimentos acima e comparando-os com o primeiro e o segundo processo de provimento dos cargos de direção, constata-se a existência de uma grande contradição, que pode ser expressa através da seguinte questão: por que a primeira diretora, nomeada, sem a participação da comunidade escolar, tinha sua prática mais identificada com os interesses dessa comunidade, enquanto que a diretora eleita tinha sua prática mais voltada para os interesses do órgão central - a SMED? Que fatores teriam contribuído para essa inversão de resultados esperados ?

Quando a primeira diretora da EMPEP tem seu trabalho avaliado , pelos sujeitos que atuam na escola, alguns aspectos de sua prática social são enaltecidos. Isso ficou muito claro nos depoimentos transcritos e analisados anteriormente. Os aspectos destacados indicam ter havido, se não explicitamente, pelo menos implicitamente, um projeto político-pedagógico e administrativo considerado inovador em relação aos outros das demais escolas da rede, na época:

"...a professora E.A. (...) começou essa inovação de fazer uma escola diferente, em que todo trabalho seria desenvolvido dentro de um projeto democrático".(Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Além do projeto político-pedagógico e administrativo, as características pessoais da diretora parece que tiveram um certo peso na gestão. Assim, o dinamismo, a liderança e sua concepção de mundo, de sociedade, de Educação e de escola, constituíram elementos estimuladores da integração dos demais sujeitos no seu projeto político-pedagógico e administrativo escolar. Essa integração dos vários sujeitos em um projeto, inicialmente individual, transformou-o em coletivo. Como projeto coletivo, constituiu o principal elemento articulador das diversas práticas sociais efetivadas no interior da EMPEP.

Em função da análise realizada, pode-se considerar a primeira gestão da EMPEP como uma prática de gestão calcada mais na dimensão da organização não formal, caracterizando-se como inovadora e integradora. É muito sugestivo que essa tenha sido uma das razões que contribuíram para maior identidade dessa gestão com os interesses da comunidade escolar.

Quanto a atuação da segunda diretora, quando avaliada pelos sujeitos que atuavam na escola e a vivenciaram, tende a ser caracterizada como legalista e conservadora:

"Agora, o que emperrava a escola no ano passado era a diretora. Era uma pessoa muito boa, mas altamente legalista, nada podia fugir do legalismo, ainda que o legal não fosse o mais viável. Nós tivemos dificuldades, nesse sentido, para implantar determinados planos e vários projetos aqui na escola, pois tudo emperrava no legalismo mesmo".  
(Entrevista com professora - 2.º turno )

"Para desenvolver nosso plano de trabalho no ano letivo passado, fundado em uma metodologia voltada para a pesquisa científica e teórica, encontramos algumas dificuldades junto à Direção da escola,

cuja s idéias, um tanto conservadoras, prejudicaram a celeridade do trabalho e dos resultados. Os projetos elaborados para desenvolver o nosso plano de trabalho foram viabilizados junto à SMED, que avaliou as possibilidades de êxito dos mesmos. Contudo, embora objetivássemos trabalhar com os alunos, incentivando-os a procurar novos métodos de r. favorecendo o desenvolvimento de seu raciocínio, para que, a partir daí, tivessem condições de criar meios de facilitar a própria vida, tal propósito não foi bem aceito pela direção. A direção alegou a inexistência de recursos e a falta de pessoal para assistir aos projetos, recusando-se, de imediato, a assumir quaisquer responsabilidades. Avaliando a postura assumida pela direção, reconhecemos que a mesma, na realidade, assume uma identidade política conservacionista, que somente veio dificultar a viabilização imediata dos nossos projetos. Estes foram efetivados pela coordenação, com o apoio da SMED, sem assistência da direção". (Depoimento escrito no questionário de uma coordenadora de área - 1988)

Os ocupantes dos cargos de direção da segunda gestão são sujeitos que vivenciaram a primeira gestão e chegaram aos cargos com a intervenção da comunidade escolar, através de eleição. Entretanto, sua prática de gestão legalista e conservadora teve maior proximidade com os interesses da SMED, em detrimento dos interesses da comunidade escolar, como ficou explícito nos depoimentos, anteriores. Essa proximidade da prática da direção com os interesses da SMED, na fala dos sujeitos entrevistados, tem origem na natureza da prática dos sujeitos que ocuparam os cargos de direção:

"...a direção já era bastante acomodada em se limitar a alguns trabalhos de administração mesmo e da relação mais direta e do compromisso com a Secretaria e não da direção com a comunidade escolar". (Entrevista com professor - 3.0

turno)

"Eu tenho uma crítica muito clara à antiga Direção da escola: eu acho que elas eram totalmente incompetentes para o cargo e se preocupavam simplesmente em servir aqui de apoio, de dar respostas a algumas cobranças que a Secretaria Municipal de Educação fazia, mas nunca, realmente, no sentido de assumir alguma reivindicação do corpo docente ou de outros segmentos da escola". (Entrevista com professor - 3.º turno)

"...para você dirigir uma escola, você tem de ter muita segurança. Então, se você tem segurança, você pode dirigir, você pode delegar poder, você confia nas pessoas que trabalham com você e tudo o mais. Se você não tem confiança, se você não é seguro, você acaba não tendo confiança em ninguém e quer tomar o poder sozinho. Você quer, sozinho, assumir todos os poderes e acaba bagunçando a coisa toda". (Entrevista com funcionárias da secretaria da escola - 1.º turno)

"...a direção da escola no ano passado, ela era muito omissa em relação a qualquer atividade"... (Entrevista com professora - 2.º turno)

"Agora a direção da escola no ano passado (...)ela é uma pessoa temerosa, não arrisca, legalista, com muito medo de punições da Prefeitura". (Ibidem)

A partir dos depoimentos transcritos, podem-se destacar algumas características que se fizeram presentes na prática da direção: acomodação; limitação a um aspecto da gestão; incompetência; insegurança; centralização; desconfiança; omissão, e temor.

Uma gestão com os contornos levantados certamente enfrenta conflitos gerados pela divergência de interesses. Isso se dá pela ausência de participação da comunidade escolar nas decisões a serem tomadas. Não havendo participação efetiva da

comunidade escolar, esta tende a não se comprometer com a operacionalização das decisões tomadas, e, em função disso, a prática efetivada pelos sujeitos no interior da escola se dá de forma desarticulada, o que é evidenciado no depoimento a seguir:

"Eu vejo que a escola é picada e o que eu sinto desde o início, há muito tempo, é que ela perdeu o pólo central que unifica, que é a diretora ou o diretor".  
(Entrevista com professora - 1.º turno)

Mediante a falta de respaldo junto à comunidade escolar, a direção busca sua legitimidade na legislação e nas determinações advindas do órgão central. Para isso, tem de enveredar pelo caminho da submissão, tornando-se mais distante dos interesses da comunidade escolar, que geralmente diferem, em muitos aspectos, dos interesses da SMED.

A partir dessa análise, a prática de gestão da segunda direção da EMPEP pode ser situada mais no nível da organização formal, caracterizando-se como autoritária, desagregadora e conservadora. Isso, em parte, explica porque a mesma esteve mais identificada com os interesses da SMED, em detrimento dos interesses da comunidade escolar.

O fato de a direção buscar legitimação na legislação e nas determinações advindas da SMED não impediu as reações, sobretudo as do corpo docente, que, se organizou, individual e/ou coletivamente, para defender seus interesses. Isso fica transparente no depoimento seguinte:

"...a direção da escola chegou a tal ponto de legalismo que o corpo docente, principalmente do noturno, que era mais hostil à ação da direção da escola, mantinha essa hostilidade mal canalizada, mal definida ideologicamente. No ano

passado, havia muita questão, por exemplo, do corpo docente assumir, junto à Coordenação do turno e à Supervisão, atitudes de passar por cima mesmo da deliberação da diretora. E, como não havia uma boa relação, a direção também não tinha o que fazer, a não ser dar um sermão específico para um supervisor que fizera algo que passara por cima da autoridade dela. O que eu percebo é que, na prática, não havia nem uma atitude da direção em relação aos professores, bem definida, nem essa autonomia que eles queriam se fazia na prática. Os professores se uniram, realmente, contra determinadas atitudes e, quase sempre, se uniam em favor e para defender os seus interesses, os interesses próprios da sua categoria. É muito comum isso, inclusive, no ano passado, isso aconteceu no sentido, especificamente, de se reporem determinados dias de aulas parados, por motivo de greve, que a Prefeitura exigia e a diretora, como representante da Prefeitura, queria cobrar e o turno não aceitou e, realmente, não se comprometeu, passou por cima da direção e ficava por isso mesmo". (Entrevista com professor - 3.º turno)

O depoimento anterior além de deixar clara a perda de controle da direção sobre o corpo docente, sugere a existência de uma prática de gestão paralela, a dos professores. Essa gestão paralela tem origem na luta que se efetiva no interior da escola pelo controle de instâncias importantes na operacionalização de decisões, entre as quais se destacam : a coordenação de turno e a reunião dos docentes por turno.

## 1.1- COORDENAÇÃO DE TURNO

A coordenação de turno constitui uma instância importante, por ser uma função extensiva de controle da direção sobre o funcionamento diário da escola. Isso fica explícito no Regimento Escolar:

"Art 80. - O Coordenador de turno das Escolas Municipais de 5.a a 8.a séries e 2.o grau compete:

I- Coordenar e supervisionar o funcionamento de seu turno e representar o diretor, conforme lhe for determinado;

II- Participar da elaboração dos horários de aulas e das atividades de recuperação e provas;

III- Coordenar as atividades curriculares de seu turno e delas participar;

IV- Controlar os serviços de limpeza, conservação e vigilância da escola em seu turno;

V- Aplicar sanções disciplinares ao corpo discente na forma do Regimento Escolar e de sua competência;

VI- Encaminhar para o Serviço de Orientação Educacional - SOE, os alunos que necessitarem de atendimento individual;

VII- Controlar a movimentação dos alunos dentro da Escola;

VIII- Elaborar e encerrar, diariamente, o ponto dos professores e funcionários do turno, com as anotações que se fizerem necessárias;

IX- Manter, com os pais e responsáveis dos alunos, os entendimentos necessários, após entendimento com o SOE;

X- Zelar pelo cumprimento do horário e pela disciplina de todo o pessoal de seu turno;

XI- Dar conhecimento imediato, ao Diretor, das ocorrências verificadas no turno de sua responsabilidade;

XII- Registrar, em livro próprio, todas as ocorrências disciplinares de funcionários, corpo docente e discente, bem como todas as sugestões e críticas recebidas, de seu turno, colhendo as devidas assinaturas;

XIII- Participar das Reuniões do CPA e dos

**Conselhos de Classe;**

XIV- Presidir aos Conselhos de Classe, quando designado pelo Diretor;

XV- Suspender as atividades curriculares de seu turno, após autorização do Diretor;

XVI- Promover reuniões de comunidade, pais, funcionários, corpo docente e discente, após autorização prévia do Diretor;

XVII- Colaborar com o bom andamento dos serviços da secretaria, em seu turno;

XVIII- Desincumbir-se de todas as atividades que, por sua natureza ou em virtude das disposições regulamentares, se coloquem no âmbito de sua competência".

(Belo Horizonte, 1988. p.6-8)

Das dezoito incumbências do coordenador de turno explicitas no Regimento Escolar, pelo menos oito estão diretamente relacionadas a controle (I, IV, V, VII, VIII, X, XI e XII), seja sobre o corpo docente seja sobre os demais segmentos da escola. As demais competências, mesmo não tratando explicitamente de controle, estão relacionadas a aspectos que envolvem toda a comunidade escolar.

Foi concedido ao corpo docente o direito a escolha de um professor para desempenhar a função de coordenador de turno. Com essa abertura, o corpo docente procurou eleger um professor que estivesse afinado com os seus interesses, pois, mesmo com a subordinação do coordenador de turno à direção da escola, ter o controle dessa instancia constitui um aspecto fundamental. É importante, porque o coordenador de turno é o elemento da direção mais constante dentro de cada turno de trabalho, sendo responsável direto pelas decisões administrativas, na ausência do

diretor e do vice-diretor. Assim sendo, a coordenação de turno pode assumir posturas que favoreçam e/ou entrem a articulação dos docentes frente às determinações autoritárias e conservadoras da direção.

Mediante o constante confronto entre docentes e direção, a postura assumida pela coordenação de turno está diretamente vinculada aos interesses dos docentes ou da direção.

É importante ressaltar que, mesmo havendo articulação dos docentes, tornando-os um bloco hegemônico em defesa dos seus interesses específicos, havia contradições no interior desse grupo, decorrentes de divergências políticas e ideológicas. Tais contradições se manifestavam mais claramente na forma de atuação do coordenador de turno da noite, em relação aos dois coordenadores do diurno (manhã e tarde). Observou-se que a atuação dos coordenadores do diurno (manhã e tarde) se efetivava sob o controle do corpo docente, enquanto a coordenação do noturno, articulada com a supervisão pedagógica, constituía um núcleo de poder que fugia ao controle tanto dos docentes como da direção, estando mais propenso a identificar-se com os interesses do corpo docente, no qual buscava respaldo para negociar com os docentes. Isso fica mais ou menos expresso no depoimento que se segue:

"Eu não posso dizer com toda segurança, mas eu tenho a impressão de que o pessoal da manhã e da tarde é mais voltado para essa parte política do que o pessoal da noite. Às vezes, são professores que trabalham de manhã e à tarde, também. O pessoal da noite está satisfeito com a coisa do jeito que está. Então, já houve oportunidade de mudar a direção do turno, mas os professores não querem que mude, a coisa continua e eles

estão felizes. O pessoal da noite está satisfeito com o coordenador, os alunos gostam dele e os professores mais antigos do turno da noite - eu digo os mais antigos porque são os que têm contato com ele há mais tempo - estão satisfeitos com a coordenação dele. E, realmente, a coisa corre e flui normalmente. As aulas acontecem direitinho, ninguém se atrasa, ele está atento a várias questões. Há pessoas que têm queixas, eu pessoalmente não tenho, porque não tenho muito trabalho à noite. E eu sinto que o pessoal da noite está satisfeito, então eu estou achando que está bem assim, é um turno difícil de você dirigir, você tem de saber lidar com os alunos, são alunos com características diferentes. Sei que o pessoal trabalha com os alunos, eles conhecem os alunos. Nós fizemos um conselho de classe e os alunos eram citados nominalmente e os casos pessoais eram contados pela direção. E aí a gente percebe que existe um contato da direção do turno - eu estou dizendo direção: coordenação e supervisão, que a orientadora é nova. Existe bastante integração. São pessoas que se adaptaram muito bem e caminham suavemente, passo a passo. Então, você vê que eles têm força. E a supervisão atua, de uma certa maneira, também no contato com os alunos, que seria mais no contato com os professores. Há uma organização, funciona, por exemplo, a semana de bimestrais, ela é organizadinha, você tem a data, você tem o horário, você recebe as provas mimeografadas todas dentro do pacote, para onde os professores vão, para que turma vão dar a prova. Então, existe uma organização, eu acho que isso faz com que os professores que já estão lá há muito tempo gostem da gestão. Então nós já tivemos aqui - enquanto a coordenação do turno da noite vem-se mantendo há muito tempo - nós já trocamos de coordenação no turno da manhã. Agora essa modificação, ela feita de certa forma assim, é ... como é que eu vou dizer ... ela troca de pessoas, mas as pessoas estão, mais ou menos, dentro da mesma linha de trabalho, porque são colegas, então as características são semelhantes. Então vai para a coordenação de turno aquele professor que está naquele turno e que, mais ou menos, se entrosa com ele. Seria difícil, no turno da noite, um

professor do turno da tarde ou da manhã, ganhar uma eleição lá; eu acho que também seria difícil, como foi difícil para os diretores atuais, vencerem a eleição, porque eles eram do turno noturno".(Entrevista com professora do 1.º turno)

O depoimento transcrito, apesar de longo, é rico na explicitação de aspectos relativos à coordenação efetivada nos turnos diurno (manhã e tarde) e no noturno. Partindo-se desse depoimento e de outras observações, verifica-se que o bloco dos professores tem sob seu controle as coordenações dos dois primeiros turnos (manhã e tarde). Quanto ao terceiro turno (noite), a articulação da coordenação do turno se dá com a supervisão pedagógica, constituindo um núcleo de poder que se legitima no respaldo junto aos alunos e aos professores mais antigos do turno. Sendo a direção praticamente ausente no noturno, esse núcleo detém o controle sobre o funcionamento da escola, através da manutenção de um nível de organização não formal - baseada em normas consensuais e negociadas - articulado com a organização formal, derivada dos preceitos regimentais.

Durante as observações realizadas, constatou-se a existência de uma articulação dos professores dos dois primeiros turnos (manhã e tarde), no sentido de conquistar o controle da coordenação do turno noturno, alegando-se o continuísmo instalado com as sucessivas gestões do coordenador da noite. Como estava prevista a eleição dos coordenadores de turnos para a gestão 1989, foi proposta, em reunião dos docentes dos turnos diurnos, a definição dos critérios a serem exigidos para a candidatura dos postulantes ao cargo. Essa definição tinha, como eixo orientador, o estabelecimento de critérios que não permitissem uma nova

candidatura do coordenador do noturno, em exercício havia sete anos consecutivos. Uma das propostas defendidas considerava que o aluno não fizesse parte do colégio eleitoral, alegando-se ser algo muito sério para envolver a participação do aluno. A tentativa de impedir a recondução do coordenador do noturno por mais um mandato foi frustrada, pois os critérios não foram aprovados pela assembleia que congrega todos os segmentos da comunidade escolar. E, em decorrência disso, o coordenador, que já exercia o cargo havia sete anos consecutivos, foi reeleito para mais um mandato, com uma diferença de 78% dos votos.

Articulação semelhante foi verificada no início de 1989, quando eram deflagradas discussões tendo em vista a definição do projeto que iria regulamentar o processo de eleições diretas para diretor nas escolas municipais de Belo Horizonte. Mais uma vez o voto dos alunos tornou-se ponto polêmico nas discussões realizadas na EMPEP.

As restrições feitas à participação dos alunos no pleito eleitoral variavam, desde o veto, até a defesa do voto proporcional. Finalmente, contra a vontade da maior parte dos docentes da EMPEP e, inclusive, das entidades de classe, a SMED concedeu o voto universal a todos os integrantes da comunidade escolar. Seguindo preceitos constitucionais, foi garantido o direito de voto aos alunos acima de dezesseis anos, e, quanto aos alunos com idade inferior, transferiu-se o direito de voto a seus pais.

Consumados os dois pleitos eleitorais - para coordenação de turno e direção da escola - , tentou-se apontar as razões que

Justificassem o enorme temor dos docentes em relação ao voto do aluno nos referidos pleitos, fato que causara estranheza, por constituir flagrante contradição frente ao discurso veiculado pelos docentes. Não houve muita dificuldade em se detectar pelo menos uma das fontes geradoras desse temor - o coordenador do turno noturno. O fato de o referido coordenador ter um amplo respaldo junto aos alunos do seu turno, em sua maioria acima dos dezesseis anos, constituía uma ameaça concreta às chances que os professores tinham para conquistar o controle não só da coordenação do noturno, mas também da direção da Escola, caso aquele coordenador resolvesse candidatar-se ao cargo. Isso fica bastante explícito nos depoimentos seguintes:

"O pessoal dos outros turnos sente-se incomodado com a minha presença na coordenação" (...) (Entrevista com o coordenador do 3.º turno)

"Quando ficaram sabendo que o aluno de 16 anos votava, eles entraram em pânico. Porque eles falaram assim: "se o coordenador do noturno se candidatar ou se encampar qualquer campanha, a pessoa que for ganha. Porque os alunos têm muito carinho por ele". (Entrevista com a supervisora do 3.º turno)

"O pessoal da Escola se sente muito incomodado com a presença dele na coordenação. E, a medida que aluno votar, ele não perde mais nenhuma eleição. Então eles barram de qualquer jeito. Se se disser que aluno vota, eles entram em pânico. Não aceitam mesmo. Mas foram revistos os critérios e isso lhe deu mais quatro anos de mandato pela frente, daqui a esses quatro anos a gente briga de novo e vê o que acontece". (Entrevista com a supervisora do 3.º turno)

## 1.2- REUNIKO DE TURNO

Outra instância de importância equivalente a coordenação de turno é a reunião dos docentes por turno. Essa reunião foi uma conquista dos professores e surgiu da necessidade que sentiram de ter, semanalmente, um horário disponível, dentro da escola, no qual todos os professores do turno se reunissem e discutissem questões pedagógicas e administrativas referentes à prática docente, objetivando buscar formas de encaminhamento comum.

As discussões relativas aos aspectos pedagógicos e administrativos da prática docente, antes, eram efetivadas em outras instâncias, entre as quais, o Conselho de Classe e a Reunião Geral da Escola. No caso do Conselho de Classe - com reuniões realizadas bimestralmente, além de seu tempo reduzido, em vista do número de turmas a serem analisadas em cada reunião - o espaço de tempo entre a realização de um Conselho e outro constituía um limite para que as discussões fossem levadas a bom termo. Outro fato que fortaleceu a reivindicação foi a eliminação das Reuniões Gerais da Escola, que se realizavam mensalmente.

Diante da dinamicidade da realidade, que exige mais rapidez nas intervenções sobre os problemas dela emergentes, as instâncias existentes (Conselho de Classe, Reunião Geral, CPA e Colegiado) tornaram-se precárias quanto à definição e ao encaminhamento das propostas de intervenção. Esses argumentos fortaleceram a reivindicação docente e contribuíram para a consumação da conquista, com a criação, no nível da organização não formal, das reuniões semanais, por turno, dos docentes. Os

depoimentos a seguir explicitam alguns aspectos relativos a essa conquista:

"Bom, dentro da escola, quem fica mais ocupado é o professor, porque, a partir do momento em que você chega aqui, às sete horas, você tem 40 alunos te esperando. E se você não aparecer, são 40 alunos aparecendo. Então, a partir do momento em que você está na sala de aula, você não tem outro espaço para discutir, debater os seus problemas. E a reunião de turno foi pedida exatamente pra isso. Ela foi uma proposta de professores, uma aspiração de professores, pra cumprir um espaço que os professores não tinham. Então, quando a gente tinha que dar um recado, um aviso pra uma assembleia, ou mesmo a gente queria discutir problemas duma turma, você não tinha esse espaço. Muitas vezes esse espaço te era dado no Conselho de Classe, mas como o Conselho de Classe eram duas horas pra você avaliar cinco turmas, você tinha de ver a nota, o rendimento, então, ou aquilo esperava dois meses e se perdia, ou chegava a hora do Conselho de Classe e não havia espaço para aquele problema". (Entrevista com professora do 1.º turno)

"(...) foi colocado que, apesar de ter todos aqueles órgãos colegiados de que falamos, o CPA, a Coordenação de Área, o Colegiado e o Conselho de Classe, os turnos ainda sentiam necessidade de ter uma reunião que tivesse um denominador comum no trabalho do turno, e achavam também que os Conselhos de Classe, reunindo-se bimestralmente, acumulavam muitos assuntos, muitas situações pedagógicas, educacionais e disciplinares, para um Conselho de Classe de dois em dois meses". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

"No início, era uma reunião programada pelo serviço de supervisão, orientação, coordenação de turno e, até mesmo, um professor, uma área. Então, planejada com uma pauta pré-determinada do que iria ser discutido, isso iria, realmente, facilitar muito a parte de ação pedagógica, a parte educacional, iria facilitar muito, antecipar muitas coisas. Muitos problemas

que iam surgindo já iam sendo discutidos e já diminuiria o trabalho do Conselho de Classe". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

A partir dos depoimentos transcritos, verifica-se que a Reunião Docente, semanal e por turno, apesar de ter sido uma conquista dos professores, nasceu sob a tutela do controle dos chamados serviços técnicos. Outro aspecto, implícito nos depoimentos, é que a implantação dessa Reunião se dava em função de objetivos pedagógicos e educacionais. Entretanto, confrontando essa proposição inicial com as observações realizadas, quando da efetivação das referidas reuniões, constataram-se várias alterações.

A primeira alteração está diretamente relacionada a questão do controle. Observou-se que os docentes dos turnos diurnos (manhã e tarde) detêm o controle das reuniões, enquanto, no noturno, esse controle é mantido pela coordenação do turno, articulada com a supervisão pedagógica da escola. Em decorrência disso, as reuniões realizadas pelos docentes, nos dois turnos diurnos, têm contornos bem diferentes das realizadas no turno noturno. A diferenciação dos contornos se dá no nível da organização e do conteúdo das referidas reuniões. No diurno (manhã e tarde), ao iniciar-se o período letivo, os professores decidem qual dos dias da semana será destinado à realização da reunião de turno. Essa definição leva em consideração o dia mais propício à congregação do maior número de professores no turno. Estabelecida a periodicidade, independente da pauta elaborada previamente, a reunião se realiza, embora, em algumas delas, o conteúdo seja definido no momento em que se vai realizar a

reunião. No noturno, não existe uma periodicidade previamente definida, porque a realização das reuniões fica subordinada à definição prévia de um conteúdo, expresso numa pauta distribuída com, pelo menos, vinte quatro horas de antecedência. Outra diferença é que o conteúdo dessas reuniões é definido a partir das necessidades emergentes da prática efetivada no interior da escola. Segundo uma professora do noturno, essa exigência é feita porque o tempo destinado às reuniões é tirado da carga horária letiva do aluno, logo, tem de haver um retorno indireto, enquanto, nos dois turnos diurnos (manhã e tarde), são suprimidos semanalmente da carga horária letiva dos alunos cinquenta minutos destinados à reunião do turno, independente da natureza do conteúdo a ser tratado na mesma. Os depoimentos que se seguem oferecem outros elementos sobre a reunião de turno:

"Tem muita coisa que se discute, chega-se a um ponto muito bom, e depois, numa outra reunião que vem, uma semana, duas semanas depois, volta-se a discutir a mesma coisa. Então, o que eu estou sentindo é a necessidade de se ter uma pauta, um registro em ata, para que o que foi discutido numa reunião anterior sirva como base para a posterior. Agora tem uma coisa, a escola não está seguindo, nos três turnos, a mesma linha. Por exemplo, eu estou vendo que o terceiro turno já chegou a um ponto que só tem essa reunião se tiver uma pauta, com no mínimo 24 horas, que é o que foi proposto. Os outros dois turnos estão caminhando um pouco diferente, não estão seguindo isso à risca, mas o terceiro turno está. Se tiver pauta, tem reunião; se não tiver pauta, não tem reunião. Então, à noite, eu estou achando que o pessoal se organizou melhor, já está num nível superior de organização". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

"Primeiro tem essa questão da reunião de turno; à noite, ela não é sistemática,

eles acham que ela não é necessária toda semana. Eu concordo em parte, pelo seguinte: fazer reunião toda semana equivale a tirar dos alunos da noite uma parte da aula que faz falta para eles. A aula da noite, normalmente, já é menor todos os dias que a dos outros turnos. Agora teria de se pensar no valor pedagógico da coisa para esses alunos, porque seria um investimento a longo prazo: vale a pena ou não fazer isso? Depende do que você vai tratar na reunião. Agora, se você junta o pessoal para falar um assunto que não é tão urgente ou que dali não vai sair nada, você fica numa reunião em que debate, debate e não tem resultado nenhum, então talvez tenha perdido tempo ou tenha tomado o tempo dos alunos. Então, é uma coisa que a gente tem de pensar, eu acho que eles têm alguns argumentos bastante razoáveis".  
(Entrevista com professora do 1.º turno)

Analisando-se os depoimentos transcritos, verifica-se que, no turno noturno, a realização da reunião é condicionada a uma pauta previamente definida e divulgada. Essa exigência pode assumir duas conotações importantes. Uma, relacionada à questão do controle, pois a pauta, dependendo de quem vai defini-la e aprová-la, pode constituir um mecanismo de controle. A outra se refere à organização, como forma de garantir o encadeamento das discussões e de evitar improvisações.

Nessa perspectiva, a pauta, definida e aprovada pelos professores, bem como o registro das discussões em ata, podem constituir elementos orientadores dos debates e das discussões, tendo em vista atingir os objetivos propostos para as referidas reuniões. Ao ser definida, essa pauta tem como pressuposto a existência de uma necessidade advinda da prática social efetivada no interior da escola. A reunião condicionada à pauta - nessa perspectiva - constitui o meio para se atingir os objetivos

propostos, em função das necessidades emergentes. A reunião realizada com essa conotação representa uma instância articuladora de práticas e, por conseguinte, educativa, despertando interesse e prazer em participar. A reunião realizada com conteúdos improvisados representa oportunidade de discussões descontínuas e vazias de objetivos, servindo-se a manifestações dos eloquentes. Não estando vinculada às necessidades surgidas na prática, não tem objetivos a serem perseguidos, e, em decorrência disso, tem sua importância descaracterizada, tornando-se maçante e pouco interessante.

Outro aspecto interessante sobre a reunião de turno é manifestado nos depoimentos que se seguem:

"Creio que poucas pessoas a frequentam desejando pensar sobre o seu "que fazer" na escola. Creio que alguns gostam de usar esse espaço para descansar. Acho que outros o vêem como um tempo disponível (mesmo porque não há outro) para se dar notícias, fazer enquetes e tomar decisões políticas. Há pessoas, na Escola, que devem pensar que nada do que ali se trata lhes dá respeito". (Questionário respondido por professora do 1.º turno)

"Eu quis fazer essa reunião de turno numa sala de aula e os professores recusaram, mas houve uma recusa quase que total, porque tínhamos de sentar nas carteiras e elas eram ruins, pequenas, quebradas. Então foram fazer a reunião na sala dos professores, e eu fui observar. A primeira coisa que eles faziam era se espichar na cadeira. Então havia, assim, uma posição total de relaxamento, ninguém estava disposto a debater coisa nenhuma, ou tomar atitude, nada, estavam querendo era conversar e movimentar-se". (Entrevista com a ex-coordenadora do 1.º turno, em 1988)

"Da minha experiência dentro da escola,

nunca houve participação da direção, a não ser, exclusivamente quando ela era convocada para dar resposta a alguma questão específica que teria que se fazer a ela. Nunca houve essa participação. Na reunião, a participação efetiva é dos professores, muitas vezes, sem uma participação maciça. Uma participação bastante reduzida das áreas de supervisão, orientação e coordenação de turno, a não ser quando a reunião era convocada com pauta previamente elaborada por eles". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"Agora, porque o horário aqui é muito pouco, nós já tivemos, num período anterior, o professor contratado para dar determinado número de aula, ele ganhava, por exemplo, por 24 horas, mas trabalhava mesmo, no máximo, era umas 18 horas, então ele tinha 6 horas para trabalhar a parte pedagógica. E agora esse trabalho, que é a reunião de turno, já foi pensado mesmo, nós tínhamos um espaço para a reunião pedagógica e nós não temos mais, e nós precisamos desse espaço. Então, nós vamos tirar do aluno. Então o aluno é quem vai nos ceder, porque foi pensado, no início, que se a gente estivesse bem preparado pedagogicamente, educacionalmente, a gente tinha condições de dar melhores aulas, então o menino ganharia na qualidade. Acontece que a escola está vivendo necessidades tão grandes que essas reuniões, às vezes, são tomadas para serem discutidos problemas de classe, que estão afetando a categoria. E, indiretamente, não deixam de interferir na parte pedagógica, mas elas não foram programadas para esse fim. Houve um desvirtuamento do que foi proposto para o que está sendo realizado". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

A partir dos depoimentos acima, mais dois aspectos da reunião de turno podem ser analisados: a participação dos vários segmentos da comunidade escolar e o nível de abrangência dos conteúdos tratados.

Pela proposição inicial, a reunião de turno constituiria um fórum de discussões sobre os problemas pedagógicos e administrativos emergentes da prática social efetivada no interior da escola, pelos sujeitos nela inseridos. Nessa perspectiva, o conteúdo a ser tratado na referida reunião era do interesse de todos os segmentos da comunidade escolar, visto que os mesmos têm uma parcela de responsabilidade nessa prática social. Partindo desse pressuposto, a participação dos vários segmentos da comunidade escolar é necessária, e se coloca como uma exigência fundamental para a articulação das diversas práticas efetivadas nas diferentes esferas da organização escolar. Essa articulação constitui o elo que assegura a convergência das intervenções em função dos objetivos propostos. Entretanto, isso não se tem concretizado.

O confronto de interesses - verificado, na prática, pelo controle dessas reuniões - tem contribuído para que as mesmas assumam contornos diferentes dos inicialmente propostos. Esses contornos condicionam a abrangência e a natureza do conteúdo a ser tratado, em cada reunião, e, por conseguinte, o interesse e o nível de participação dos vários segmentos da comunidade escolar.

A partir das observações feitas em 1988, constatou-se que as reuniões realizadas nos dois turnos diurnos, manhã e tarde, constituíram, em sua maioria, fóruns de discussões e articulações político-sindicais de um único segmento da comunidade escolar - os docentes. Controlando essas reuniões em função de seus interesses específicos, os professores as transformaram em espaços de manipulação do poder, condicionando, em larga escala, o funcionamento da escola às determinações tiradas nessas

reuniões. O depoimento a seguir reforça essa constatação:

"Tem poder na escola quem faz a reunião de turno ou quem não deixa que ela aconteça. Então, eu sinto que forma um grupo bastante coeso aquele grupo que tem a reunião de turno, e que essa reunião de turno tem uma seqüência, tem uma linha de ação, e que ele se mantém durante o ano inteiro. O grupo que dirige essa reunião, seja a direção da escola, seja a coordenação, seja a supervisão, seja um grupo de professores, é quem mantém a hegemonia daquele turno em que ela acontece. E é uma forma também de a pessoa manter o poder nas mãos, não deixando que ela aconteça. Então, aí não tem jeito de você trocar idéias, de você lançar as suas idéias, de você ouvir os outros, de debater, isso é claro, isso é óbvio. (...)são grupos diferentes aqui na escola, no turno da manhã, da tarde e da noite. E eu acho que uma coisa que faz acontecer essas diferenças, são as reuniões de turno, porque elas não são coordenadas por um grupo só, elas são coordenadas por grupos diferentes, que levam, para essa reunião, a sua maneira de pensar, sua filosofia, o seu pensamento político". (Entrevista com professora do 1.º turno)

Nesse depoimento, fica expresso não só que a reunião de turno constitui um mecanismo de poder, mas também que esse poder se encontra dividido entre grupos diferentes. Sendo a natureza e a abrangência dos conteúdos dessas reuniões condicionadas aos interesses dos grupos que detêm esse poder, isso limita e desestimula a participação de outros segmentos da comunidade escolar. Entre os fatores que contribuem para que isso ocorra, podem-se destacar: a divergência de interesses específicos dos vários segmentos da comunidade escolar; a diferença de forças, materializadas nos níveis de articulação e organização de cada segmento; e, a diferença numérica dos sujeitos que compõem os

segmentos da comunidade escolar.

Com relação a divergência de interesses, isso é constatado não apenas de um segmento para outro, mas também entre os pares que compõem um mesmo segmento. Os depoimentos que se seguem ilustram bem essa constatação.

"(...)eu percebo que os professores da época em que a reunião de turno foi conquistada têm mais interesse nela do que esses que chegaram depois. Os que chegaram com a conquista já pronta não dão tanta importância, nem participam tanto como os que a conquistaram". (Entrevista com professora do 1.º turno)

"Normalmente o assunto gira em torno do professor, não tem nada a ver com a gente. Às vezes, quando a gente vai à reunião, fica lá parecendo trouxa, porque não tem nada a ver com a gente". (Entrevista com funcionários da Secretaria da escola - 1.º turno)

A medida que os conteúdos das reuniões vão-se tornando mais específicos e mais relacionados aos interesses do grupo que detém o controle das mesmas, com maior clareza se manifesta a divergência de interesses. Isso foi verificado várias vezes, principalmente, quando os professores se reuniam para articular reivindicações vinculadas às condições de trabalho específicas do professor. Ou quando, na mesma instituição, outros segmentos, submetidos às mesmas condições, ou a condições ainda mais degradantes, nem sequer recebiam a solidariedade dos docentes. Em decorrência desse comportamento, eram geradas as atitudes setorializadas e individualistas que, ao invés de contribuir para a unificação de forças que lutam por interesses coletivos comuns, favoreciam a desagregação, a competição e o corporativismo, entre

os vários segmentos da comunidade escolar.

A força de cada segmento da comunidade escolar é condicionada pelo seu nível de organização e pela quantidade numérica dos sujeitos que compõem esses segmentos. Tomando-se esses dois aspectos de forma articulada, verifica-se que o segmento docente, no nível da organização não formal, é o que detém mais força. Essa força constitui o principal elemento impulsionador da conquista da reunião de turno, entretanto, sua utilização, nas reuniões controladas pelos docentes só faz descaracterizá-las como instância democrática. Isso ocorre porque os professores, sendo o segmento mais organizado e mais numeroso da escola, impõem aos demais segmentos o caminho mais favorável ao seu segmento, em detrimento do caminho mais próximo do interesse do coletivo - a comunidade escolar.

O desequilíbrio de forças entre os vários segmentos favorece o mais forte, quando são confrontados. Essa é uma das razões que contribuem para que os docentes constituam um bloco hegemônico que detém o controle dos turnos diurnos (manhã e tarde) e das reuniões que neles se realizam. Tal hegemonia se mantém, seja pela imposição e/ou pela refutação de determinações e encaminhamentos, definidos através de votação, seja nas reuniões e/ou nas assembleias de que a participação do aluno é excluída.

Isso, em parte, explica o desinteresse de outros segmentos em participar das reuniões de turno. Primeiro porque, sendo o segmento docente o mais organizado, assegura, quase sempre, que o conteúdo da reunião e as decisões nela tomadas se articulem com os interesses específicos do seu segmento, sendo

desinteressante e desestimuladora a participação de outros segmentos menos organizados, aos quais, sem forças para um confronto equilibrado, resta aderir à hegemonia docente e fortalecê-la, e/ou omitir-se nas instâncias controladas por esse segmento. Explica, em segundo lugar, porque os docentes nunca estimularam a organização do segmento discente, bem como sempre se mostraram resistentes à participação desse segmento nos pleitos eleitorais. Essa postura é condicionada pelos riscos que os discentes representam para a hegemonia docente, visto que, numericamente, são maioria e, se organizados e articulados, podem constituir força de maior expressão.

### 1.3- ORGÃOS COLEGIADOS

Somando-se as instâncias de gestão analisadas, existem também outras instâncias, de caráter colegiado, que compõem a administração da Escola, e que são: o Conselho Pedagógico Administrativo (CPA), o Conselho de Classe (CC) e o Colegiado da Escola (CE). Esses órgãos situam-se no nível da organização formal e, em decorrência disso, têm suas finalidades, sua constituição, sua competência e seu funcionamento regulamentados pelo Regimento Escolar.

O CPA tem, como finalidades regulamentadas, ser o órgão superior da direção pedagógica da escola, com caráter consultivo, normativo e de assessoramento. (Regimento Escolar, Título II, Capítulo II, Seção I, Artigos 14 e 15, p. 9) . No mesmo Regimento (Artigo 18, incisos I a VI), está regulamentada a sua constituição, tendo assento os seguintes membros: diretor, vice-

diretor, coordenador de turno, orientador educacional, supervisor pedagógico e representante dos coordenadores de área.

As competências definidas no Regimento Escolar para o CPA são as seguintes:

I- Colaborar com a direção da escola, sempre que convocado;

II- Zelar pela aplicação da legislação e normas de ensino;

III- Acompanhar e auxiliar as atividades pedagógicas propondo medidas que visem ao seu aprimoramento;

IV- Analisar as atividades de assistência ao aluno e sugerir medidas para seu aprimoramento, com vistas à melhoria de rendimento do ensino;

V- Estudar e propor programas de aperfeiçoamento e treinamento de pessoal docente e administrativo;

VI- Pronunciar-se sobre plano de trabalhos, pesquisas e experiências propostas pela supervisão pedagógica, orientação educacional e coordenação de área;

VII- Aprovar a regulamentação dos serviços didáticos complementares;

VIII- Decidir sobre a criação de comissões especiais, indicar seus membros e fixar-lhes atribuições e prazos para conclusão dos trabalhos;

IX- Rever e julgar, após recurso, a aplicação de penas disciplinares ao pessoal discente;

X- Organizar, anualmente, o cronograma das atividades da escola;

XI- Promover pesquisas quanto ao atendimento, por parte da escola, das necessidades do educando e da comunidade;

XII- Incentivar, orientar e participar do funcionamento da Associação de Pais e

**Mestres, ou Centro Educativo Comunitário;**

**XVII- Desincumbir-se de outras tarefas que, por natureza ou disposições regulamentares, se coloquem no âmbito de sua competência".**

**(Belo Horizonte, 1988. p.10-11)**

Com relação ao funcionamento do CPA, sua regulamentação é feita através do Artigo 24 do Regimento Escolar. A reunião desse órgão fica condicionada a convocação do diretor ou de um de seus membros, através de requerimento com motivos especificados. As reuniões preside o Diretor da Escola, exigindo-se, para sua realização, um "quorum" de 3/4 das presenças de seus membros. As deliberações são tomadas pela maioria de votos e das reuniões são lavradas atas, por um de seus membros, designado pelo presidente.

Partindo-se dos contornos do CPA, formalmente definidos no Regimento Escolar, percebe-se que algumas características desse órgão têm, como base, o modelo organizacional burocrático. Isso fica explícito em suas finalidades, na sua composição, em suas competências e formas de funcionamento.

Fazendo-se uma análise dos aspectos levantados, verifica-se que a pretensão é constituir esse órgão como a instância máxima, dentro da escola, responsável pela concepção do trabalho pedagógico. O pressuposto básico dessa pretensão é que a cúpula das esferas pedagógica e administrativa detém um suposto conhecimento técnico que não está ao alcance dos demais sujeitos inseridos no processo de trabalho escolar. Respaldação nessa condição diferencial (saber técnico), esse órgão tende a objetivar a cisão entre o ato de concepção e o de execução do trabalho pedagógico, como mecanismo de controle da ação dos

demais sujeitos. Isso fica implícito quando apenas seis membros são considerados os "iluminados" para definirem as linhas gerais do trabalho pedagógico, a ser executado por outros segmentos, bem mais numerosos. A subordinação das proposições concebidas por esses segmentos mais numerosos ao julgamento e a aprovação do CPA é mais uma manifestação dessa tentativa de controle.

Entretanto, na prática, o funcionamento do CPA assume características diferentes das que, formalmente, foram definidas. Essa contradição é gerada por vários fatores, de natureza objetiva e subjetiva. Entre os fatores de ordem objetiva, destaca-se a variável tempo. A inexistência de um tempo de trabalho remunerado, tanto para os membros do CPA como para as bases (demais segmentos da comunidade escolar), representa um fator de dupla influência. Por um lado, quando a reunião se realiza num turno específico, por exemplo, o noturno, é dificultada a participação dos membros de outros turnos (manhã e tarde). Isso ocorre porque, devido aos baixos salários, os sujeitos que atuam na escola têm, quase sempre, dupla e/ou triplíce jornada de trabalho, seja em outra instituição, seja na própria escola. Em decorrência disso, na maioria das vezes, as reuniões do CPA têm "quorum" mas não contam com a presença de todos os seus membros, provocando descontinuidades que, por isso mesmo, dificultam a unidade dos encaminhamentos. Por outro lado, os professores se encontram submetidos a jornadas de trabalho mais desgastantes que as dos ocupantes dos cargos de direção, coordenação e supervisão. Em função disso, não se dispõem a discussões em horários extras (trabalho não remunerado), ficando difícil o contato dos membros do CPA com esse segmento.

Disso decorrem duas situações que podem acarretar prejuízos para dois segmentos - professores e alunos. A primeira se concretiza pela supressão de horas letivas da carga horária do aluno, transformando-as em tempo de trabalho pago, a ser utilizado na discussão com os docentes. A segunda, quando, mediante a inexistência de condições para se efetivarem tais consultas, os membros do CPA assumem posições e atitudes suas como sendo derivadas das bases, acarretando prejuízos aos segmentos não consultados. Os depoimentos que se seguem oferecem mais alguns elementos sobre o CPA:

"(...)as pessoas não têm um horário comum de reunião, então está sempre faltando alguma coisa. Quando é de manhã, o pessoal da manhã está mais presente, mas o que trabalha a tarde ou a noite não pode vir, não pode retornar, tem sempre essas questões". (Entrevista com professora do 1.º turno)

"O CPA é o órgão máximo administrativo da escola, que eu chamava de CEF, esse órgão não conseguia salvar muitas vidas. Tem atuado apenas nessa parte burocrático-administrativa". (Entrevista com professora do 2.º turno)

"O CPA, que, supostamente, deveria ser uma reunião de caráter mais pedagógico, no sentido de definir linhas gerais de ação, eu acho que ficava muito aquém. Levantavam-se algumas propostas, ficava tudo muito diluído, em alguns planos gerais. Cada área fazia a colocação sobre o que iria fazer, o que não iria fazer, mas nunca uma definição clara, com uma operacionalização, inclusive, com a ação concreta de cada uma das áreas. Eu acho que é muito ineficiente". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"O nosso CPA aqui, no meu ponto de vista, ele não funciona. Eu costumo dizer que a gente vem à reunião do CPA para decidir o que a gente não vai fazer". (Entrevista com supervisora do 3.º turno)

A inoperância do CPA, explicita nos depoimentos, descaracteriza-o como órgão centralizador das decisões pedagógicas e administrativas, como pretendem as disposições regimentais. Isso se deve, em parte, a fatores de natureza subjetiva - a ação humana.

O CPA tenciona conceber as linhas gerais do trabalho pedagógico, bem como julgar as propostas originadas na base. Esses dois aspectos, quando efetivados, constituem mecanismos de controle. Entretanto, os professores, em sua maioria, não se sentem co-responsáveis pela operacionalização de decisões de que não participaram. Em decorrência disso, nem tudo que é decidido pelo pequeno grupo (CPA) é seguido pela maioria, o que gera certa descontinuidade entre o concebido e o executado. O depoimento a seguir reforça essa constatação:

"Olha, a contribuição efetiva do CPA, eu acho que é tentar manter a unidade da escola, porque é lá que as coisas se centralizam. Mas, às vezes, não acontecia isso, sala como unidade, mas não era assumido, porque saiu de um grupo menor". (Entrevista com professora do 1.º turno)

"De vez em quando, eles, o CPA por exemplo, decidem aproveitar a Inconfidência Mineira e fazer uma programação, e não dão conta. Não dão conta, porque estão sós e o professor não se sente participante disso(...)" (Entrevista com professora do 2.º turno)

Outro órgão que integra a gestão da escola é o Conselho de Classe, que, como o anterior, é regulamentado pelo Regimento Escolar. É constituído pelo diretor, orientador educacional, supervisor pedagógico, coordenador de área e professores. Suas competências estão dispostas no Regimento Escolar da seguinte forma:

**"Compete ao Conselho de Classe:**

**I- Cooperar com o Serviço de Supervisão na apreciação de assuntos didático-pedagógicos;**

**II- Decidir pela anulação ou concessão de nova oportunidade ao aluno, nos trabalhos destinados a avaliação de aproveitamento escolar, em que ocorram dévidas quanto aos resultados;**

**III- Homologar ou não, decidindo caso por caso, os resultados finais de aproveitamento;**

**IV- Decidir sobre a aprovação, reprovação ou necessidade de recuperação de alunos que se apresentarem em situações limítrofes, apurados os resultados finais de aproveitamento;**

**V- Avaliar os resultados obtidos, frente a metodologia utilizada na aplicação do currículo;**

**VI- Propor medidas que contribuam para a solução dos problemas apresentados;**

**VII- Opinar sobre a aplicação de medidas disciplinares ou de ajustamento a qualquer membro do corpo discente;**

**VIII- Desincumbir-se de outras tarefas que, por natureza ou disposições regulamentares, se coloquem no âmbito de sua competência".**

(Belo Horizonte, 1988. p.11-12)

Com relação ao funcionamento, esse Conselho se reúne sempre que convocado, e tem como presidente o diretor da escola,

que pode delegar esse exercício ao vice-diretor, supervisor pedagógico, orientador educacional, coordenador de turno, coordenador de área ou professor. Para realização das reuniões, exige-se, no mínimo, a presença de 3/4 de seus membros, sendo as deliberações tomadas pela maioria de votos, ficando registradas em atas (Regimento Escolar, Artigo 25, parágrafos 1.º, 2.º e 3.º).

Tomando-se como base as competências do Conselho de Classe acima transcritas, verifica-se que as funções desempenhadas por esse órgão estão mais relacionadas ao processo de avaliação do rendimento discente, bem como da prática docente. Entretanto, o aluno não participa desse órgão, embora seja um dos elementos principais a serem avaliados.

Ainda em relação a composição desse Conselho, constata-se que os professores constituem quase a totalidade de seus membros, o que gera, pelo menos, duas situações contraditórias. A primeira está relacionada aos pressupostos que embasam esse processo avaliativo. A partir de que parâmetros os professores avaliam o rendimento discente? Qual é a avaliação da prática docente frente ao rendimento discente avaliado? Isso se manifesta como uma contradição, visto que o rendimento discente é fortemente condicionado pela relação professor x aluno, bem como pela prática pedagógica docente. No entanto, apenas o professor exerce o direito de avaliar o rendimento do aluno, sem que este exerça o mesmo direito em relação à prática pedagógica docente. A unilateralidade expressa nesse processo avaliativo torna-o autoritário e pernicioso, pois é regido pela mesma lógica que

rege a relação entre docentes e Conselho Pedagógico Administrativo - CPA -, com uma grande diferença: No Conselho de Classe, os docentes exercem também o poder de aplicar sanções de diversos tipos aos discentes. A segunda situação contraditória diz respeito à forma como as deliberações são tomadas - pela maioria dos votos. O processo de votação, dependendo do contexto em que é empregado, constitui um processo impositivo, revestido de caráter democrático. Se os professores constituem quase a totalidade dos membros do Conselho de Classe, todas as deliberações desse órgão se dão sob o controle dos docentes. A ausência da participação do segmento discente nesse órgão, que tem poderes para apreciar sanções disciplinares a comportamentos verificados na relação professor x aluno, contribui para a perniciosidade do processo avaliativo. Isso se dá devido à maioria dos membros desse Conselho ser constituída por professores, o que permite deliberar em função dos seus próprios interesses, sem maiores dificuldades.

A partir das observações realizadas, verifica-se que o Conselho de Classe é mais uma instância controlada pelos docentes, constituindo um espaço de articulação e unificação de práticas em função de seus interesses. Nessa perspectiva, esse Conselho tem contribuído mais para reforçar a prática docente autoritária do que para repensá-la e transformá-la em função do aluno concreto, presente na escola. Os depoimentos a seguir oferecem outros elementos acerca da questão:

"Os Conselhos de Classe também, na verdade, não fazem uma avaliação como deviam fazer do aluno, a partir das dificuldades que ele tem para a aprendizagem, a partir dos problemas que

ele enfrenta fora da sala de aula, de sua condição socioeconômica, inclusive de uma avaliação mesmo de toda uma série de outros fatores que influenciam o processo de aprendizagem, isso nunca foi feito. É uma instituição que na escola se resumia muito no sentido de taxar, a partir das notas, os bons e os maus alunos. É muito mais um momento em que os professores corroboram ou não sua avaliação de nota individual e colocam no todo uma forma de você ver se realmente está batendo com o seu colega em termos de avaliação, mas nunca o que deveria ser no meu entender. Fica uma coisa assim, muitas vezes, o professor, por não querer a responsabilidade de reprovar o aluno sozinho, pede conselho aos colegas, então se torna também um órgão consultivo". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"O Conselho de Classe é a minha angústia, porque se discute muito sobre o aluno que está incomodando, que tem de sair, mas em momento nenhum sai uma proposta de um trabalho. Tem de colocar o menino para fora, tem de condicionar a matrícula, esse menino é péssimo, mas em momento algum surge uma proposta pedagógica". (Entrevista com a supervisora pedagógica do 1.º turno)

"Muito bom, mas, muitas vezes, só se discutiu o aspecto de rendimento dos alunos, não se discutiu nem o processo, nem os métodos de avaliação". (Questionário de professor do 1.º turno)

Analisando-se os depoimentos, percebe-se que o Conselho de Classe tem-se tornado um mecanismo de exclusão do aluno rotulado de "problema". A medida que se posiciona pela reprovação, condicionamento de matrícula e/ou desligamento, tendo como parâmetro o aspecto quantitativo do rendimento do aluno e o comportamento discente manifesto na relação professor x aluno, escamoteiam-se inúmeros outros fatores, inclusive a própria prática docente, que tem influência direta nos aspectos

avaliados.

A precariedade do processo avaliativo efetivado no Conselho de Classe tem servido, sem dúvida, para definir, em muitos casos, os destinos daqueles que só agora têm acesso à escola, a qual, incompetente para trabalhar com eles, opta pelo caminho mais fácil, o da exclusão. Isso se manifesta com muita clareza no depoimento que se segue:

"Conselho de Classe no sentido mesmo de se discutir os problemas da turma, o que a gente vai fazer para resolver os problemas, até hoje eu não consegui. Eu já sei o que vai ser colocado lá, e você olha os meninos que estão aqui há mais tempo, você pode olhar os registros dos anos anteriores, são os mesmos nomes e as mesmas coisas. Então, não há um trabalho no sentido de melhorar esse menino, até que ele seja convidado a se retirar da escola, ou seja, ser desligado. Há meninos que, no primeiro bimestre, o professor já fala "... esse menino vai tomar bomba". Agora, no primeiro bimestre, nós já temos uma relação dos alunos que vão tomar bomba. É carta marcada". (Entrevista com a supervisora do 1.º turno)

O outro órgão que também faz parte da gestão escolar é o Colegiado. Esse órgão foi uma conquista dos docentes, sendo, em parte, influenciada pelo I Congresso Mineiro de Educação, cujas determinações sugeriam a criação de instrumentos para democratizar a gestão educacional, tanto no nível do órgão central, como no nível das unidades escolares. A criação do Colegiado era um dos instrumentos sugeridos, tendo em vista a democratização da gestão escolar.

Vale ressaltar que, em se tratando de uma reivindicação advinda da comunidade escolar, o Órgão Central - SMED - absorveu-

a e providenciou sua regulamentação, através de expediente do Secretário Municipal de Educação, que definiu os contornos do referido Colegiado, posteriormente incorporado ao Regimento Escolar, que o define como um órgão de caráter deliberativo e/ou consultivo em questões da vida da escola e da comunidade. Quanto à sua constituição, até 1988 esse órgão era composto por vinte e um membros, distribuídos da seguinte forma: 60% de representantes do pessoal em exercício na escola, abrangendo desde o professor ao auxiliar de serviços, totalizando doze pessoas, além do diretor da escola, que é o presidente; e 40% de representantes dos alunos, pais e membros de grupos comunitários, sendo seis pais e dois alunos.

As competências do Colegiado, regulamentadas no Regimento Escolar (artigo 23), são as seguintes:

**"Compete ao Colegiado decidir e/ou opinar sobre:**

- I- Assistência ao educando;**
- II- Regimento Escolar;**
- III- Calendário Escolar;**
- IV- Prédio Escolar.**

**Parágrafo único- O Colegiado deverá acatar a legislação vigente e as normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação".**

**(Belo Horizonte, 1988. p.12)**

Analisando-se as competências definidas formalmente, verifica-se que a reivindicação foi absorvida pelo Órgão Central - SMED -, entretanto, sua atuação encontra-se condicionada às diretrizes desse órgão. Isso descaracteriza o Colegiado como instância deliberativa, haja vista o fato de que o poder de

deliberação se dá dentro de limites determinados pela SMED.

O cerceamento do poder de deliberação do Colegiado transforma-o em órgão apenas consultivo. Como órgão consultivo, tem constituído instância corroboradora das decisões advindas da SMED, bem como da Direção da escola. Isso se evidencia nos depoimentos seguintes:

"O órgão colegiado veio como uma coisa muito bonita, mas eu acho que veio para atender a uma necessidade da Secretaria de Educação, não veio para atender a uma necessidade nossa".  
(Entrevista com professora do 1.º turno)

"O Colegiado, que eu saiba, nunca convocou uma reunião por iniciativa dos segmentos, vez por outra por um problema que a direção tinha, de não querer assumir sozinha, um problema específico de autonomia, então convocava o Colegiado para tentar repassar uma responsabilidade maior, normalmente, por uma atitude que deveria ser autônoma da direção, mas a direção, por estar atrelada à Secretaria Municipal de Educação, se não quisesse assumir, então ela convocava o Colegiado".  
(Entrevista com professor do 3.º turno)

Os contornos assumidos, na prática, pelo Colegiado da Escola dão indícios de sua inoperância, bem como de sua descaracterização enquanto instância democratizadora da gestão escolar. Entre os fatores que contribuem para que esse órgão seja inoperante, destacam-se a falta de autonomia para deliberar sobre os problemas emergentes na escola e a inexistência de tempo remunerado que garanta a realização de suas reuniões, em horários extras, bem como a falta de condições para a articulação das bases com seus representantes, e vice-versa. Isso, por conseguinte, gera o desinteresse dos seus membros e torna o órgão

moroso frente à dinamicidade da realidade. Os depoimentos a seguir reforçam os aspectos levantados:

"Em relação ao Colegiado, até que ele se reúna e tome uma decisão, aquilo já deixou de ser importante. Então, a própria falta de tempo dos membros do Colegiado, para se reunirem e tomarem decisões, faz com que, quando essa decisão é tomada, ela já perdeu a importância". (Entrevista com o coordenador do 3.º turno)

"O colegiado também sempre foi colocado muito à margem da escola. Ele existe pró-forma, tem um estatuto próprio, mas era um órgão, ainda é, muito mais consultivo do que deliberativo, e isso desestimula muito a participação". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"Em 1988, nós não tivemos nenhuma contribuição importante do Colegiado. Ele se resume em aprovar calendário, referendar calendário, aprovar gastos da caixa escolar, e nós não temos nada para gastar; geralmente a gente está devendo, e caixinha para se comprar 1(um) quilo de batata, 1/2 quilo de abóbora para pôr na sopa. Reunir 10, 12, 20 pessoas, cada um com seu trabalho, com sua vida, para decidir se compra ou se não compra 1(um) quilo de abóbora, isso é horrível". (Entrevista com a supervisora pedagógica do 3.º turno)

Esses depoimentos expressam que o Colegiado, na prática, tem uma atuação muito precária, transformando-se em um apêndice da direção da escola. Nessa perspectiva, ao invés de atuar como um instrumento de democratização da gestão escolar, atua como mecanismo de dissimulação das decisões autoritárias. Isso se explica não apenas pela falta de tempo remunerado para as reuniões e pelos limites do poder de deliberação, mas também, em parte, pelo conteúdo que é discutido nas reuniões, e pelo tipo de atuação efetivada pelos representantes dos vários segmentos da comunidade escolar.

A significação do conteúdo das reuniões do Colegiado está condicionada pelas instâncias que o geram. Partindo-se desse pressuposto, verifica-se que os conteúdos das referidas reuniões só têm significado para a comunidade escolar se os mesmos forem gerados no seio das práticas sociais dos sujeitos, as quais se efetivam no interior da escola. Do contrário, o Colegiado continuará sendo um instrumento de manipulação da direção, para corroborar e respaldar suas decisões autoritárias e individualistas e/ou as determinações advindas da SMED.

Quanto à atuação dos representantes dos vários segmentos da comunidade escolar, não pode continuar sendo pautada apenas na prática individual, nem tampouco nos interesses específicos do segmento que representa. É fundamental que a prática coletiva e os interesses comuns constituam a base para essa atuação. Por isso, as proposições apresentadas e defendidas nas reuniões do Colegiado têm de ser geradas e respaldadas nessa base, através da articulação dos diversos segmentos da comunidade escolar com seus legítimos representantes no Colegiado. Os depoimentos que se seguem sugerem que a atuação dos membros do Colegiado tem como base e respaldo a prática individual:

"(...)O Colegiado não funciona bem na escola e não há nenhum feed-back, falando especificamente dos representantes dos professores, do que se delibera ali e a gente nunca fica sabendo o que acontece. (p.19) O tempo todo que eu estou aqui nunca consegui saber o que foi pauta de reunião do Colegiado, o que se debateu no Colegiado. Nenhum representante dos professores chegou e colocou: "Olha, eu tenho um problema para ser discutido no Colegiado, quero saber uma opinião de vocês, porque eu sou representante de vocês". Nós tivemos, no ano passado, um

professor que era do turno, e a impressão que ele passava para a gente era de desinteresse, realmente, em participar do Colegiado". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"Na época em que eu entrei, quer dizer, me candidataram e me elegeram, todo mundo aqui na escola achava que o Colegiado era "rabo de foguete", ninguém queria. Então, eu, por exemplo, nas reuniões a que compareci, achei uma grande perda de tempo. O que se discutia nunca era colocado em prática. (...) Eu votava o que eu queria, minha posição, o que eu achava e tudo o mais, mas resolver, não resolvia nada". (Entrevista com funcionária da Secretaria da escola - 1.º turno)

O Colegiado é, potencialmente, um órgão que pode contribuir, em parte, para a democratização da gestão escolar. Entretanto, a efetivação dessa potencialidade é condicionada à ação tanto dos sujeitos que o compõem - os representantes dos vários segmentos escolares - como dos sujeitos representados.

Pelos depoimentos acima, e pelas observações realizadas, percebe-se haver um certo desinteresse, não só dos sujeitos que compõem o Colegiado, mas também dos que nele são representados. Isso tem contribuído tanto para sua inoperância, como para o seu esvaziamento, como fica explícito nos depoimentos seguintes:

"...na última eleição para o Colegiado, não preencheram as vagas, o povo não quis, foi caçado a laço, quem foi, foi de herói". (Entrevista com professora do 1.º turno)

"...nós não soubemos, de um modo geral, e eu culpo também muito o professor, e eu, enquanto professora e membro do Colegiado, a nós mesmos. Nós conquistamos uma coisa, aquilo foi um pouquinho. A gente deveria, em cima dessa conquista, ter conquistado mais. E não simplesmente falar: "quer saber de uma coisa, não estou nem aí!" Cada um se afastou para o seu canto. Então, hoje em dia, para a gente compor o

Colegiado aqui, é a laço, é pegar a laço".  
(Entrevista com a supervisora do 3.º turno)

"...o segmento dos professores é o maior, então também é quem tem a maior representatividade no Colegiado. Este ano, os professores não conseguiram eleger os sete elementos". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Como a criação do Colegiado advém de uma reivindicação da comunidade escolar, e mais especificamente dos docentes, seu esvaziamento é a expressão de uma contradição. Por que a comunidade escolar - e mais especificamente os docentes - não têm demonstrado interesse em participar do Colegiado? Acredita-se que os fatores analisados têm contribuído, também, para esse esvaziamento. Entretanto, se a regulamentação do órgão o distanciou dos interesses da comunidade escolar, por que, então, não se luta pela sua redefinição?

Na busca de elementos para se compreender essa contradição, verificou-se que, aos fatores analisados - que se relacionam com autonomia, tempo de trabalho remunerado, conteúdo das reuniões e atuação dos seus membros -, aliam-se outros, de natureza mais política, que são a prática autoritária como instrumento de manutenção do poder e o descompromisso com práticas sociais efetivadas no interior da escola pública e que contribuam para sua democratização.

Esses dois fatores, articulados, constituem fortes entraves a efetivação de práticas que tenham como suporte o coletivo e os interesse comuns. Essas práticas apontam para a construção de um modelo organizacional, em que as relações estabelecidas entre os sujeitos tenham como suporte a igualdade,

a solidariedade e a cooperação. Essa prática tende a abolir o poder hierarquizado e os elementos dele decorrentes: o controle e os privilégios. Nessas novas relações, não há dependência, todos concebem e todos executam o concebido, logo, o resultado desse trabalho, seja um sucesso e/ou um fracasso, é de responsabilidade do coletivo que o concebeu e o executou. Nessa perspectiva, a organização do trabalho, de desqualificadora, passa a ser educativa.

Sendo o Colegiado uma instância que traz o germe da prática coletiva, não tem despertado muito interesse na comunidade escolar, principalmente, nos segmentos que têm alguns privilégios e exercem alguma forma de poder, como são os docentes e os ocupantes de cargos de direção e as coordenações. Os depoimentos que se seguem oferecem alguns elementos referentes a essa questão:

"Eu acho que há aqui é um não interesse, realmente, em que o Colegiado tivesse essa autonomia e o não compromisso, da maior parte do corpo docente, inclusive, com a democratização interna da escola. Quer dizer, o receio de você abrir espaço para a participação de aluno, você abrir espaço para a participação da comunidade, e isso ferisse algum privilégio que o professor tem na sua relação casualística mais direta com a direção, até por uma questão de afinidade, porque eles são professores também. Mas essa coisa de ter uma escola aberta, inclusive, que mostre os seus erros para a comunidade, é sempre uma coisa que paira na cabeça do corpo docente. Eu acho que isso está ligado, inclusive, a aspecto anterior a esse, que é ainda esse tabu da autoridade do professor, de ele não querer se submeter a crítica, porque ele tem competência técnica, ele tem todos os poderes dentro da escola. Acho que vai por aí e não há, realmente, uma intenção democrática, não

houve". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"Eu vejo esse problema aqui e na escola estadual em que eu dou aula também. As pessoas não querem se envolver, porque podiam aproveitar que foi criado e transformar esse órgão que não funciona, num mais atuante e decisivo na escola, porque o Colegiado pode levar a escola a transformar-se numa escola participativa". (Entrevista com professora do 2.º turno)

"Não acho que ele tenha sido instituído de cima para baixo, porque, inclusive, foi uma reivindicação dos professores. Eu acho que falta compromisso dos professores com a Educação ou com o colegiado". (Entrevista com o coordenador do 3.º turno)

#### 1.4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da descrição e análise realizadas sobre a prática de gestão efetivada na Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, podem-se traçar considerações finais acerca de alguns aspectos do modelo de gestão dessa escola.

Um dos aspectos a serem considerados diz respeito ao controle e aos processos decisórios. Verificou-se, ao longo da descrição analítica, que, mesmo havendo resquícios de uma hierarquia - emanada da organização formal -, o controle e o poder de decisões, no interior da escola, não correspondem à hierarquização dos cargos, como argumentam estudos que abordam a instituição escolar na perspectiva do fenômeno burocrático. (Ver MACHADO, 1989)

Constatou-se que o poder de decisões e o controle das ações efetivadas pelos sujeitos, no interior da EMPEP, não se encontram centralizados na direção da escola, mas divididos

entre, pelo menos, três núcleos de poder que se confrontam: o bloco dos professores do 1.º e do 2.º turnos; a coordenação e a supervisão pedagógica do 3.º turno; e a direção da escola, sendo o primeiro a força mais expressiva, como fica explicitado no depoimento a seguir:

"Há um grupo - o de professores - que comanda as atividades na Escola. Este grupo é composto de subgrupos, dividido de acordo com suas características e até por turnos. As coisas caminham conforme o subgrupo que lidere este ou aquele evento, circunstância, situação, etc. Valem a retórica, o poder de coagir, a tradição de participar nessa ou naquela atividade, a experiência para defender o interesse pessoal, o político, o pedagógico".  
(Resposta do questionário docente - 1.º turno)

No processo de eleição da segunda diretora da escola e dos coordenadores de turno, como também na composição e no funcionamento dos órgãos colegiados, ficam explícitas algumas precariedades, que, expressando uma concepção de "democracia unilateral", representam outro aspecto a ser considerado.

Essa concepção de "democracia unilateral" manifesta-se na contradição - gerada pela incoerência entre o discurso veiculado pelos docentes e sua prática social, efetivada nos pleitos eleitorais para provimento dos cargos de direção e das coordenações -, bem como em relação à composição e às propostas defendidas nas instâncias colegiadas.

Ficou evidente, no decorrer das análises, que os professores, enquanto força constituída, assumem um discurso em defesa da democracia, entretanto, vetam a participação e desestimulam a organização do segmento escolar mais numeroso - o discente -, visto que este pode constituir uma ameaça

concreta à hegemonia dos docentes.

O veto, pelos docentes, à participação dos alunos nos pleitos eleitorais realizados na Escola até 1988, objetivando a eleição de diretores e coordenadores de turnos, e a exclusão da participação dos alunos nos Conselhos de Classe representaram situações concretas em que imperou a "democracia unilateral". Isso fica claro no depoimento seguinte:

"Eu vejo tudo isso realmente como uma falta de compromisso da escola com a formação da consciência política do aluno. Este, com um grau de consciência política mais avançado dentro da Escola, quer participar, reivindicar, questionar as autoridades, e há uma certa tendência do corpo docente, das direções anteriores, de não assumir compromisso com essa formação. E de não querer mesmo uma participação intensiva do aluno, por acreditar que, se ele participar, vai deturpar as coisas, vai anarquizar a escola, vai gerar indisciplina, vai gerar conflitos entre os corpos docente e discente(...)"  
(Entrevista com professor do 3.º turno)

O resguardo da hegemonia docente e, por conseguinte, a ampliação do seu controle sobre instâncias decisórias vêm reforçando essa concepção de "democracia" unilateral, que propicia a luta por interesses corporativistas.

Nessa perspectiva, é beneficiado o segmento escolar numericamente maior, que conseguiu maior articulação e organização - o dos professores. Isso contribuiu para a desarticulação de um projeto político-pedagógico e administrativo voltado para a democratização da escola, visto que, ao invés de se promover a descentralização do poder e do controle, que antes se encontravam nas mãos do diretor, promoveu-se o deslocamento

desses elementos para um segmento - os professores -, que os exerce em nome do coletivo da comunidade escolar, porém em sintonia com os seus interesses específicos:

"(...)Essa competição afeta profundamente e, às vezes, irreversivelmente a prática pedagógica. Ela se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola para a demarcação de suas áreas de poder. Lutam entre si orientadores e professores, professores e supervisores, supervisores e orientadores e todos contra diretores e inspetores. Se, ao invés da competição entre proprietários privados de uma parcela do saber, estas especialidades e competências fossem colocadas ao serviço coletivo e cooperativo da atividade educacional, elas se transformariam em frente real de poder". (RODRIGUES - 1984, p. 86)

A abordagem desse aspecto remete estas considerações finais a um outro aspecto - a eleição do diretor e a criação de órgãos colegiados como mecanismos de democratização da escola pública. Não restam dúvidas de que a eleição direta para diretores, bem como a criação de instâncias colegiadas constituem pontos de passagem que têm de ser vivenciados no processo de democratização da escola pública. Entretanto, esses pontos de passagem não podem constituir pontos finais da caminhada, visto que se transmutam de meios em fins.

Para CURY (1986, p.111):

"(...)não se pode considerar a eleição como um fim em si. Ela é fim, é verdade, enquanto processo democrático, mas é meio enquanto se pergunta: vota-se para diretor com que fins? Com que compromissos? Quais são os compromissos que um postulante assume?"

Com o posicionamento acima, fica claro que a eleição de diretor como fim, enquanto processo democrático, traz subjacente a condição de meio para a consecução de fins mais amplos, como a concretização de um projeto político-pedagógico e administrativo que garanta um ensino de qualidade ao aluno das camadas menos favorecidas que tem adentrado a escola pública, nas últimas décadas.

O avanço na luta pela democratização da escola pública requer, entre outras ações, que se amplie o processo democrático, verificado na eleição de diretor, através da implementação de ações colegiadas, conforme alerta CURY (1986, p.111):

"(...)ver a eleição como meio que traduz em si fins mais amplos significa ver que os anos de autoritarismo fizeram por desbordá-lo em todas as instâncias. Não só os diretores, onde o próprio cargo o evidencia mais, mas também os professores não ficaram imunes ao autoritarismo. E é por isso que ao lado e complementar à eleição, só a prestação de contas e o acompanhamento de uma gestão através de uma ação colegiada e representativa pode dar um salto qualitativo no interior da própria eleição".

Tendo como suporte a análise dos pleitos eleitorais, da criação e do funcionamento dos órgãos colegiados, na escola pesquisada, verifica-se que essas ações foram implementadas como fim em si mesmas. A falta de um objetivo mais amplo como elemento orientador dessas ações limitou, sem dúvida, sua contribuição para o processo de democratização da EMPEP. Isso ficou evidente no distanciamento verificado entre a prática do diretor eleito e os interesses dos vários segmentos da comunidade escolar. Evidenciou-se, também, através do esvaziamento do

Colegiado e/ou da transformação de instâncias colegiadas em mecanismos de poder tanto dos professores, como da direção.

Segundo RODRIGUES (1985, p.77),

"Se entendermos o Colegiado como órgão auxiliar da administração, vamos reduzi-lo a um apêndice sem forma, incolor, insípido, convertido em arma do diretor da escola. Compreendendo-o como órgão desmantelador (da administração e da direção da escola), revestimo-lo de um caráter próprio do liberalismo anárquico, órgão para o qual passam a transferir-se responsabilidades oriundas do "laissez-faire" da escola - o resultado final é a centralização e a ditadura. A escola não é um lugar onde cada um pode fazer o que quer: ela é um lugar onde todos trabalham para a realização de um projeto coletivo da sociedade, em primeiro lugar, e de um projeto coletivo de uma dada comunidade, em segundo, projeto este a que todos se obrigam e ao qual têm o dever de respeitar. Por fim, transformando o Colegiado em instrumento de reivindicação, acabaremos por convertê-lo em mais uma instituição sindical, reforçando o espírito corporativo dos grupos no interior da escola".

Dos três perigos abordados anteriormente, os quais, segundo o autor, podem deformar a ação e o papel do Colegiado, verificou-se que as instâncias colegiadas da escola têm incorrido em, pelo menos, dois.

O primeiro, quando o Colegiado da EMPEP foi transformado em órgão de corroboração das decisões autoritárias da direção, como ficou transparente na análise que se efetivou. O segundo diz respeito à reunião de turno, que tem constituído um espaço privilegiado para articulações políticas, em função da manutenção da hegemonia docente, em detrimento dos aspectos pedagógicos e administrativos de um projeto voltado para os interesses dos

demais segmentos da comunidade escolar. Ainda em relação ao corpo docente, assim como o Colegiado tem servido como instância corroboradora das decisões da direção, o Conselho de Classe tem-se prestado a representar instância de julgamento e articulação de decisões autoritárias dos docentes sobre os alunos.

Os aspectos abordados nestas considerações finais serão retomados nas conclusões desta dissertação quando, então, serão analisados enquanto elementos que entram e/ou favorecem o avanço da luta, no interior da escola pública, em prol de sua democratização.

## CAPITULO 2

### O PROJETO POLITICO-PEDAGOGICO IMPLICITO NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELEONORA PIERUCETTI

A organização do trabalho escolar é histórica e se desenvolve, portanto, articulada com a evolução da organização do processo de trabalho produtivo, que a condiciona.

Numa sociedade capitalista como a brasileira, o processo de trabalho constitui o principal "locus" em que se manifesta o confronto de interesses antagônicos. De um lado, estão os sujeitos que produzem valor e/ou fazem com que se concretize o valor incorporado aos bens produzidos - o trabalho. De outro lado, estão os donos dos meios de produção, que compram a força de trabalho dos primeiros - os trabalhadores - e se apropriam das riquezas produzidas - o sobretrabalho.

Partindo-se desses dois pressupostos, supõe-se que a organização escolar desenvolve um projeto pedagógico e administrativo com funções políticas, que contribuem para a reprodução e/ou transformação social.

A clientela da escola pública, por ser hoje constituída, em seu maior contingente, de alunos trabalhadores e/ou filhos de trabalhadores, exige uma definição clara quanto aos objetivos e ao conteúdo da prática pedagógico-social dos sujeitos que atuam na referida instituição.

Sabe-se que as práticas pedagógico-sociais efetivadas no interior da escola pública são expressão das concepções de mundo, de sociedade, de Educação, de escola, de aluno, entre outras. dos

sujeitos que ali atuam. Essas concepções, numa sociedade de classes marcada pelo antagonismo de interesses, são manifestações da dimensão política das práticas pedagógico-sociais dos sujeitos, que, por serem contraditórias, possibilitam articulações e confrontos, em função da direção política a ser tomada pelo projeto pedagógico e administrativo desenvolvido pela instituição, no seio da referida sociedade.

Para SANTOS (1985, p.20),

"Assiste-se, então, de forma transparente, ao embate político. A dimensão política do ato pedagógico torna-se clara. Não é mais possível a neutralidade: de um lado, teorias pedagógicas se colocam, com seus pressupostos epistemológicos, seus procedimentos didáticos e princípios organizacionais, a serviço de uma classe; de outro lado, outras teorias também se colocam, com outros pressupostos epistemológicos, outras metodologias, outros procedimentos didáticos e outros princípios organizacionais, a serviço de outra classe".

O projeto político-pedagógico e administrativo, que contribui para a reprodução e/ou transformação social, materializa-se no interior da escola através da organização do trabalho escolar, tanto no nível do pedagógico como no do administrativo. Essa organização do trabalho escolar pode ser examinada a partir de duas dimensões: formal e não-formal.

Na dimensão da organização formal, que emana de documentos escritos, estão definidos explicitamente os elementos da organização escolar, bem como os fins e objetivos a serem perseguidos pela escola.

Nessa dimensão organizacional, encontram-se definidos: as

diretrizes gerais do currículo formal, tais como: série, áreas de conhecimento, calendário escolar, formas de admissão, transferência e exclusão do aluno, formas de avaliação do rendimento escolar, com parâmetros para a promoção e reprovação, entre outras.

Estão definidas, também, as relações a ser estabelecidas entre os sujeitos que compõem os vários segmentos da comunidade escolar quanto ao aspecto da localização hierárquica e, por conseguinte, quanto a seus níveis de submissão aos superiores e de dominação sobre os subordinados, que ficam demarcados pelos direitos, deveres e punições.

E por fim, estabelecem-se os serviços que realizam trabalhos no nível da concepção e do controle, tais como Direção, Supervisão Pedagógica, Orientação Educacional, coordenações e professores, bem como no nível da execução, como é o caso do pessoal de serviços administrativos: datilógrafos, mecanógrafos, secretários, auxiliares de secretaria, encarregados do material, do pessoal, da biblioteca, do apoio financeiro, da conservação e da zeladoria, entre outros.

A organização na dimensão não-formal se materializa, na prática, através de comportamentos e normas consensuais e/ou consuetudinários. Os primeiros são gerados nos processos de negociações e/ou articulações que objetivam o equilíbrio de forças e/ou a manutenção do poder hegemônico por um grupo e/ou segmento da comunidade escolar. Os segundos têm, como fundamento, o costume e a tradição. Sua existência independe do consenso, o que não implica processos de articulações, nem tampouco de negociações.

Nessa dimensão, manifesta-se um projeto político-pedagógico e administrativo que, embora articulado com o definido na dimensão formal, fica eqüidistante deste em relação ao real. O primeiro se define no nível das idéias e o segundo, que constitui uma tentativa de materialização do primeiro, concretiza-se na prática. O primeiro é o ideal e o segundo, o possível, portanto, o real.

Segundo APPLE (1982, p.98),

"O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o "corpus formal do conhecimento escolar" pode se tornar uma forma de controle social e econômico".

A partir dessas idéias, fica claro que a função política da escola se realiza, não apenas no nível da aprendizagem cognitiva, que se processa por meio da recepção de conhecimentos já produzidos e sistematizados em conteúdos formais, selecionados e transmitidos pelo professor, mas também no nível da aprendizagem moral e social, que se dá através do conteúdo das relações sociais pedagógicas.

Como observa ENGUITA (1989, p.158),

"A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa. (...) Se a escola

consegue este objetivo ou se aproxima dele, não é através da comunicação, mas por meio da organização sistemática, da vida prática, da infância e da juventude. Se o objetivo da educação fosse somente comunicativo - extrair, transmitir ou inculcar informações, conhecimentos, idéias, etc - a escola estaria na iminência de ser varrida da face da terra, ou já o teria sido, pelos meios de comunicação de massas, que são incomparavelmente mais eficazes no que respeita a esse fim, mais atrativos e baratos. Mas a desvantagem, nesse terreno, do meio de comunicação é que, exceto na fábula de Orwell, sempre pode ser desconectado".

É importante se chamar a atenção para o fato de que, na escola, tem-se dado muita ênfase à aprendizagem cognitiva e pouca atenção ao processo de aprendizagem subjacente, que se dá por meio das relações pedagógico-sociais.

Para ENGUITA (1989, p.133),

"Tudo no desenvolvimento cotidiano da relação pedagógica leva a pensar assim: o discurso do professor, o conteúdo do livro texto, a memória, ou a capacidade de raciocínio do aluno são manifestações de idéias, isto é, de dados e configurações e interpretações articuladas dos mesmos. As demais coisas que ocorrem na escola apresentam-se diante dos olhos dos agentes do processo educacional como subsidiárias, colaterais e contingentes ao núcleo do processo de ensino e aprendizagem, por um lado e, por outro, como inevitavelmente derivadas das determinações devidas à organização coletiva do ensino ou da própria atividade de aprender ou, quando menos, como soluções pragmáticas cuja discussão não merece muita atenção".

Como se ve nessa colocação além de não se atentar para o processo de aprendizagem que se dá, na prática, através das relações pedagógico-sociais, ele é considerado necessário para assegurar o processo de aprendizagem cognitiva, que se supõe

ser o objetivo máximo da escola.

E nessa perspectiva que a escola e seus sujeitos buscam, incessantemente, formas que garantam o processo de aprendizagem cognitiva, ou seja, aqueles métodos e técnicas que assegurem aos professores uma eficiente transmissão, exigindo-se dos alunos, comportamentos e atitudes compatíveis e adequados, que propiciem as condições necessárias à recepção dos conhecimentos transmitidos, gerando determinado tipo de organização.

Conforme SANTOS (1985, p.20-21), nessa organização,

"Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não se dá pela prática do educando. E mais, a experiência prática é imaculada por um pecado original: ela é produzida pela vida. E esta não pode entrar na escola, pois aqui predomina o trabalho morto, consubstanciado na teoria. Aos alunos, cabe, passivamente, receber e aprender um saber morto; aos professores, também passivamente, cabe agir como correias de transmissão, numa linha de produção para transportarem o que receberam de certos centros de produção do saber até os seus alunos. Este processo deve dar-se com o máximo de eficiência, com a maior eficácia, com grande produtividade, a custos reduzidos, sendo racionalmente organizado e alheio ao que se passa fora das janelas da escola".

Partindo-se do que, até então, foi exposto podem-se definir alguns pressupostos teórico-metodológicos:

a) a organização do trabalho escolar, enquanto manifestação da organização do processo de trabalho verificado numa sociedade mais ampla, condiciona o projeto político-pedagógico e administrativo desenvolvido na instituição escolar;

b) como a aprendizagem que se dá pelas relações sociais se processa no nível da prática, enquanto a aprendizagem dos

conteúdos se processa mais no nível das idéias, o saber apreendido na primeira dimensão tende a ser mais duradouro do que o apreendido na segunda;

c) como o projeto político-pedagógico e administrativo se materializa, no interior da escola, através da organização, nas dimensões formal e não-formal, sendo a segunda a mais próxima do real, por constituir síntese dialética da prática que se efetiva na realidade, constitui também ponto de partida para a democratização da escola pública.

A partir desses pressupostos, examinar-se-ão as relações pedagógico-sociais decorrentes da organização do trabalho, na tentativa de apreender o projeto político-pedagógico subjacente e situá-lo, analiticamente, no contexto da luta que se trava no interior da escola pública, em prol de sua democratização.

Para levar a cabo esse desafio, tomar-se-ão, como objeto de análise, os fins e objetivos da escola e as relações pedagógico-sociais definidas no nível da organização formal e não-formal. Como os elementos da organização formal se materializam através de documentos escritos, e, sendo o Regimento Escolar o documento síntese dessa organização, foi escolhido como instrumento básico de análise, nessa dimensão. Quanto à organização não-formal, tomar-se-ão, como instrumentos de análise, os dados coletados no processo de observação direta, bem como os coletados através das entrevistas e dos questionários aplicados junto a sujeitos de todos os segmentos da comunidade escolar.

A ênfase, neste capítulo, recairá mais na dimensão pedagógica das relações sociais escolares, visto que a dimensão

administrativa, expressa através do projeto gestorário escolar, foi objeto da descrição analítica realizada no primeiro capítulo deste estudo.

## 2.1- DOS FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DOS OBJETIVOS ESPECIFICOS DA ESCOLA

Para se explicitar a dimensão política do projeto pedagógico subjacente à organização da escola pesquisada, é necessário rever os fins da Educação e os objetivos específicos da instituição, os quais revelam a concepção de Educação e sociedade a ser perseguida pela instituição.

### FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

"A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) A compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

b) Respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

c) O fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

d) O desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;

e) O preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

f) Preservação e expansão do patrimônio cultural e

g) A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem

como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça".

(Belo Horizonte, 1988. p.1)

#### OBJETIVOS ESPECIFICOS DA ESCOLA

"De acordo com as finalidades da educação nacional e a fim de selecionar meios e instrumentos e ainda, fixá-los dentro de um trabalho coerente, a escola municipal de 1.º e 2.º graus se propõe alcançar os seguintes objetivos:

I- Adotar práticas de participação democrática, possibilitando ao aluno uma formação que o prepare para o exercício consciente da cidadania;

II- Proporcionar ao aluno condições para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da realidade em que vive;

III- Valorizar e respeitar a cultura do aluno, considerando-o nos planejamentos e atividades didático-pedagógicas;

IV- Possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento universal sistematizado e ao desenvolvimento cultural, científico, técnico e político da sociedade contemporânea;

V- Reconhecer a educação como um processo contínuo, possibilitando a integração entre as diversas áreas que a constituem;

VI- Oferecer um espaço educativo em seu sentido mais amplo, onde o aluno seja acolhido como um ser em formação, encontrando ali o reconhecimento de sua singularidade humana e social".

(Belo Horizonte, 1988. p.2)

Fazendo-se uma análise dos fins da educação nacional e dos objetivos específicos da EMPEP, constata-se que os mesmos têm suas raízes fundadas nos princípios do liberalismo burguês, ou seja, no individualismo, na propriedade, na liberdade e na igualdade. Além do mais, os fins da educação nacional, como também os objetivos específicos da escola, são definidos no nível

das idéias, sem levar em consideração as determinações socioeconômicas e políticas que condicionam os meios a serem utilizados para se atingirem os fins e objetivos propostos.

Para FRANCO (1984, p.95),

"... não basta formalizar a consagração de certos direitos perante a lei sem que se reflita acerca do processo político de sua obtenção e sem que se analisem as condições sociais e econômicas que lhes dão efetividade prática. Assim, o conceito de cidadania enfrenta um problema básico qual seja o de compatibilizar a noção de uma igualdade abstrata e formal com a existência desigual de oportunidades sociais, econômicas e políticas".

Analisando-se os referidos fins e objetivos, verifica-se que um de seus pressupostos é que todas as crianças têm iguais condições de acesso e permanência na escola pública. Disso decorre que, havendo essas condições, há também um projeto pedagógico que garante a consecução dos fins e objetivos propostos.

Sabendo-se que a maior parte da clientela da rede pública de ensino, hoje, é constituída de sujeitos advindos das camadas sociais menos desfavorecidas, supõe-se que o projeto pedagógico presente na escola pública está voltado para o atendimento dos interesses dessas camadas. Entretanto, constata-se que o referido projeto, implicitamente existente na formalidade dos fins e objetivos específicos da escola, está muito distante da realidade concreta.

Para se verificar esse distanciamento, basta confrontar o proclamado com a realidade: se, por um lado, há ainda um grande contingente de crianças provenientes das camadas sociais menos

favorecidas sem oportunidades de acesso à escola pública, por outro lado, as crianças da mesma origem que conseguem ingressar nas instituições escolares públicas, além de serem submetidas a um ensino de baixa qualidade, permanecem no interior da escola por um curto período de tempo.

Como relatam BRANDÃO et alii (1986, p.22), em pesquisa realizada sobre evasão e repetência no Brasil, cobrindo o período que vai de 1974 a 1978, constatou-se que

"... de cada 1000 crianças que iniciam a 1ª. série, apenas 438 chegam à segunda série, 352 à terceira, 297 à quarta e apenas 294 à quinta. Poder-se-ia estimar que dessas 1000 crianças iniciais apenas 180 chegariam a concluir o 1.º grau".

É importante que se chame a atenção para o fato de que não só a questão socioeconômica e cultural do aluno constitui fator predominante de exclusão, mas também é constatada a influência de fatores intra-escolares relativos ao professor, à instituição e à prática escolar pedagógica (BRANDÃO et alii, 1986).

Dentre os fatores intra-escolares que contribuem para a exclusão dos alunos provenientes das camadas menos favorecidas, verifica-se, também, a discriminação racial, não só quanto ao relacionamento no interior da escola (CUNHA Jr., 1987), como também quanto aos mecanismos de exclusão (ROSEMBERG, 1987).

Em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas quanto à trajetória da criança negra no interior da escola, verificou-se que

"... para todas as séries do 1.º grau, o alunado negro apresenta índices de exclusão e de repetência superiores ao

alunado branco: enquanto 59,4% das crianças negras frequentando a 1.a série do 1.o grau conseguiram ser aprovadas no final do ano, esta proporção sobe para 71,4% entre crianças brancas. Porém, as crianças negras não só tendem a repetir de ano com maior frequência que as brancas, como também são excluídas mais cedo do sistema de ensino. A passagem da 3.a para a 4.a série do 1.o grau parece determinar o destino escolar das crianças negras: uma em cada dez crianças negras que frequentavam a 3.a série em 1981 deixaram de frequentar a escola em 1982; entre as crianças brancas a proporção era de uma para vinte". (ROSENBERG, 1987, p.19)

Na escola onde se realizou a pesquisa, não se deu ênfase à questão da discriminação racial, mas constatou-se um índice considerável, tanto de repetência (tabela a seguir) como de abandono da escola ao fim do período letivo.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ELEONORA PIERUCETTI: QUADRO DEMONSTRATIVO DOS INDICES DE REPROVACAO POR SERIE E TURNO, EM 1988

TURNOS	MANHA		TARDE		NOITE	
	f	%	f	%	f	%
5.a	76	33,3	89	39,2	106	57,3
6.a	48	28,7	84	40,4	91	56,5
7.a	45	40,5	26	34,7	91	46,7
8.a	37	33,0	12	16,7	87	55,1
TOTAL	206	26,0	211	26,6	375	47,4

FONTE: SECRETARIA DA ESCOLA.

Acrescente-se, aos dados constantes da tabela, a

verificação que dos 1899 alunos que fizeram matrícula no início do ano, 1013 (53,3%) alunos foram aprovados, 792 (41,7%), reprovados, e 95 (5%) pediram transferência no decorrer do período letivo. Do total de 792 alunos reprovados, 206 (26%) eram do turno da manhã, 211 (26,6%) do turno da tarde e 375 (47,4%) do turno da noite. A partir desses dados, verifica-se também que, das quatro últimas séries do 1.º grau, é na 5.ª série que incidem os maiores índices de reprovações. Com relação aos turnos, o turno da noite tem os maiores índices de reprovações em todas as séries.

Outro aspecto que merece atenção é que não existem registros, à parte, acerca dos alunos que, no decorrer do ano, abandonam a escola. Esses alunos, quando da apuração do resultado geral, entram como reprovados. Isso sugere que os dados referentes à taxa de reprovação escamoteiam um dos aspectos da realidade educacional -- a evasão. Apesar de não se conseguir precisar a taxa de evasão da escola, foi possível se detectar -- entre os 1805 alunos que freqüentavam a escola durante todo o período letivo de 1988 -- que 210 alunos não compareceram à escola nem para renovar a matrícula, nem tampouco para solicitar transferência, configurando-se o abandono da escola. Nesse contingente, estavam incluídos alunos distribuídos por todas as séries, nos três turnos, reprovados e aprovados.

As contradições entre o proclamado e o real, expressas através do fracasso escolar, tendem a ser explicadas ideologicamente. Nas explicações mais freqüentes, fundadas no senso comum, há uma tendência para buscar fatores externos à escola como responsáveis pelo fracasso escolar. E nessa

perspectiva que fatores relacionados a aspectos psicológicos, socioeconômicos e culturais do aluno e de sua família servem como explicação mais corrente.

Em decorrência disso, surge o que VIAL denomina e analisa como patologização do fracasso escolar. Eis como VIAL (1979, p.15-16) coloca a questão:

"Patologização do fracasso escolar, categorização dos "inadaptados escolares" e explicações unívocas pelo "desvio", pela "anormalidade", são todos alibis para a escola e servem, de fato, consciente ou não, de caução e fundamento para uma política escolar de seleção e de segregação. A segregação, aliás, é apenas uma das formas de expressão da seleção: é na medida em que a escola preenche a função seletiva que tende a rejeitar todas as crianças que não satisfazem seus critérios de seleção. É para isso que serve a abordagem patologizante e categorizante dos problemas escolares; permite a triagem e a exclusão do circuito escolar destinado às elites dos que respondem às exigências do sistema".

Em anos mais recentes, uma corrente teórica passou a responsabilizar o professor pelo fracasso escolar, tendo-se como pressuposto que o professor é um profissional liberal, autônomo e com responsabilidade direta sobre o seu trabalho, sendo o fracasso escolar decorrente da sua falta de competência técnica.

Nessa perspectiva, SANTOS (1985, p.5) ressalva:

"Esquece-se de que ele se encontra no interior de um complexo de relações sociais, estruturado de tal forma que não lhe possibilita determinar o "que e o "como" trabalhar. O que realmente está em jogo não é a competência técnica, mas as estruturas de relações existentes entre as atividades, os objetos e os meios que definem o seu processo de trabalho".

Outro aspecto, em relação aos fins da educação nacional e aos objetivos específicos da escola, dispostos no Regimento Escolar, diz respeito à relação que se estabelece entre Educação e cidadania, em que a primeira constitui pré-requisito para se atingir a segunda.

Para ARROYO (1987, p.38),

"A educação moderna passou a agir como passagem estreita para o novo reino da liberdade e da participação. Depois de vários séculos de nova ordem, o número dos excluídos desse reino continua sendo bem mais numeroso do que os eleitos, os educados e civilizados. As camadas populares ainda são consideradas bárbaras demais, por não estarem educadas para o uso racional da liberdade e da participação política. Essa educação moderna passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de uma liberdade conquistada, porém vigiada e limitada".

As contradições, emergentes do confronto entre o proclamado e a realidade concreta, explicitam elementos que revelam a concepção de Educação e sociedade subjacente aos fins da educação nacional e aos objetivos específicos da escola: a liberal burguesa. Segundo CUNHA (1978, p.35), essa concepção de Educação tende a escamotear a realidade concreta, visto que

"... não considera os alunos ligados às classes de origem, não os considera privilegiados ou não, mas trata-os igualmente, procurando habilitá-los a participar da vida social na medida e proporção dos seus valores intrínsecos. Dessa forma, ela pretende contribuir para que haja justiça social, levando a sociedade a ser hierarquizada com base no individual. Donde se conclui que a ascensão ou descensão social do indivíduo estará condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução, e não mais ao nascimento ou à fortuna de que dispõe. Isto porque o talento está no indivíduo,

independente do seu status ou condição material".

Identificada a concepção de Educação e de sociedade que rege os objetivos específicos da escola pesquisada, supõe-se que essa concepção se materializa na instituição, através da sua organização e das relações pedagógico-sociais dela decorrentes, seja na dimensão formal, seja no nível da prática (dimensão não-formal). Para se verificar os aspectos levantados, passa-se à descrição e análise de outros elementos da realidade empírica.

## 2.2- SERVIÇOS QUE COMPOEM O TRABALHO DA ESCOLA

Tomando-se como base o nível de atuação dos serviços, pode-se agrupá-los em três esferas: administrativa, pedagógica e assistencial. Entretanto, convém salientar que a atuação dos sujeitos não se limita exclusivamente a uma esfera, exceto em alguns casos.

### a) Esfera Administrativa:

- Direção Escolar, composta pelo diretor, vice-diretor e coordenador de turno;
- Serviços Administrativos, compostos de: Secretaria, Apoio Financeiro, Pessoal, Material, Mecanografia e Datilografia, e , ainda , Zeladoria e Conservação.

### b) Esfera Pedagógica, composta por:

- Serviço de Orientação Educacional - SOE;
- Serviço de Supervisão Escolar e Coordenação;
- Docência;
- Serviços pedagógicos complementares, abrangendo os serviços

extraclasse, executados por professores amparados por laudos médicos e pelo Projeto "Pé-na-Cova". Destas também fazem parte os serviços de apoio pedagógico prestados pelas encarregadas da Biblioteca.

c) Esfera Assistencial, composta de:

- Caixa Escolar;
- Serviço Médico-Odontológico;
- Associação de Pais e Mestres e/ou Centro Educativo

Comunitário.

Além das esferas mencionadas, existem três instâncias colegiadas: Conselho Pedagógico Administrativo, Conselho de Classe e Colegiado Escolar. Esses órgãos foram descritos e analisados no primeiro capítulo deste estudo.

Salienta-se que os sujeitos distribuídos pelos diversos serviços que compõem as três esferas exercem atividades que, por sua natureza, estão diretamente relacionadas a duas dimensões do trabalho escolar: por um lado, as funções ligadas à concepção e, por outro lado, aquelas ligadas à execução.

TRAGTENBERG (1983, p.18), ao analisar a escola como organização complexa, afirma que,

"No âmbito do microescolar encontramos na escola uma burocracia de staff (diretor, professores, secretário) e de linha (serventes, escrivães, bedéis). O relacionamento staff e linha varia muito com o grau da escola, se média ou superior".

Conforme SANTOS (1985, p.6), as teorias pedagógicas que têm permeado a organização do trabalho pedagógico

"...Têm em comum um eixo único: refletem no plano pedagógico a divisão social do trabalho ao partirem do

pressuposto de que uns detêm o saber e outros não, e que, para alcançá-los, teriam de assimilar o que o outro transmitiu. A única forma de aprender é através do ensino de outrem e do esforço individual".

A partir desses dois posicionamentos, verifica-se que a natureza das funções desempenhadas pelos sujeitos no interior da organização escolar é condicionada pela hierarquização do poder. Em decorrência disso, as relações sociais estabelecidas objetivam a dominação e o controle.

Para se averiguar como isso ocorre, numa realidade empírica, examinar-se-ão as relações sociais definidas no nível da organização formal, confrontando-as com sua efetivação ao nível da prática. No primeiro nível, procura-se buscar os contornos das referidas relações, a partir das competências, prerrogativas, deveres e direitos aplicáveis a cada segmento da comunidade escolar. No segundo nível, far-se-á um exame de como o formal se efetiva na prática, e que outras relações são estabelecidas a partir do não-formal.

## 2.2.1- FUNÇÕES SITUADAS MAIS NO NÍVEL DA CONCEPÇÃO

### 2.2.1.1- DIREÇÃO

A Direção da escola abrange as atividades desenvolvidas pelo diretor, vice-diretor e coordenadores de turnos. Considerando-se que, no primeiro capítulo desse trabalho, foi enfatizado o projeto de gestão da escola, destacando-se, inclusive, as competências da coordenação de turno como funções genuinamente de controle, e dado o excessivo número de competências do diretor e do vice-diretor, serão transcritas,

para análise, apenas as competências destes dois, as quais estão, implícita e/ou explicitamente, relacionadas com a função de concepção/controle.

Das vinte e cinco competências do diretor, definidas no Regimento Escolar (Título II, Capítulo I, Seção II, Art. 6.º, incisos I a XXV), pelo menos treze estão relacionadas à função de concepção/controle:

"-Cumprir e fazer cumprir as determinações emanadas dos órgãos de Educação Federal, Estadual e Municipal e do Regimento Escolar;

-Planejar cooperativamente, divulgar, executar, controlar e avaliar as atividades anuais da Escola Municipal no âmbito de sua competência;

-Estabelecer, com o Conselho Pedagógico Administrativo (CPA), instruções de serviços que se fizerem necessárias para o pessoal técnico, administrativo, docente e discente, observadas as normas deste Regimento e as decorrentes da legislação pertinente;

-Cumprir e fazer cumprir as determinações do Estatuto da Caixa Escolar e as emanadas do órgão central;

-Coordenar os trabalhos de matrícula dentro das normas estabelecidas pelo sistema e determinações do órgão central decidindo sobre os requerimentos de matrícula;

-Cumprir e fazer cumprir o Calendário Escolar;

-Presidir, coordenar e autorizar as comemorações de datas cívicas e o cumprimento das atividades sociais da escola, as reuniões de pais, corpo docente e discente ou designar substituto para a presidência das mesmas;

-Assinar todos os papéis e documentos escolares;

-Supervisionar e avaliar os trabalhos da secretaria;

-Oferecer, quando solicitado ou quando se fizer necessário, às autoridades competentes, as informações sobre a vida administrativo-pedagógica da Escola;

-Convocar e presidir as reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo;

-Presidir as reuniões dos órgãos colegiados ou designar substituto para a presidência das mesmas;

-Aplicar as penalidades no âmbito de sua competência".

A partir dessas competências, verifica-se que o diretor da escola é subordinado às determinações advindas da Secretaria Municipal de Educação e tem como principal atribuição cumprir e fazer com que os demais sujeitos cumpram as determinações emanadas dos órgãos educacionais: Federal, Estadual e Municipal, bem como as do Regimento Escolar.

Dessa situação, decorrem dois papéis contraditórios: por um lado, um papel de submissão frente aos órgãos educacionais de controle, em nível federal, estadual e municipal, e, por outro lado, no âmbito da escola, um papel de autonomia e controle sobre todos os demais sujeitos inseridos na organização escolar.

Apesar de as competências do diretor o colocarem numa situação privilegiada enquanto autoridade máxima, legalmente constituída, os órgãos superiores que controlam essa escola o deixam sem a mínima autonomia financeira. Isso gera uma posição um tanto contraditória, pois, quando se trata de exigir o cumprimento de determinações advindas desses órgãos superiores, o diretor constitui a autoridade máxima e o seu representante

legal órgãos no interior da escola. Entretanto, quando se trata de qualquer reivindicação proveniente dos segmentos escolares, e principalmente quando envolve recursos financeiros e/ou algo que não esteja prescrito na legislação escolar, o diretor se destitui, enquanto representante legal dos órgãos superiores, por sua falta de autonomia. Em resumo, os órgãos centrais da Educação estão no interior da escola enquanto formas de controle, mas bem distantes enquanto órgãos mantenedores. Isso fica claro nos depoimentos a seguir:

"Agora, a partir da administração passada, nós tivemos uma subvenção, mas mínima, muito pequena; porque a escola, apesar de a Prefeitura contribuir, dar prédio, luz, água e vários recursos humanos - professores e funcionários -, e dá alguma ajuda também em produtos de limpeza, mas toda a parte de manutenção a escola é que tem que levantar, de fazer, tem que conseguir de alguma forma". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

"... foram feitas várias propostas, que foram discutidas, e algumas foram encaminhadas à SAEED. Mas só não foram atendidas as que não tiveram o endosso da SAEED ou algumas questões que ferem o Regimento Escolar ou a sua filosofia". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

"Um exemplo: eu cito o caso das lâmpadas no ano passado: a SAEED não nos mandava lâmpadas e nós não tínhamos dinheiro em caixa para comprá-las. Então, o que foi feito? Eu pedi uma contribuição voluntária - voluntária entre aspas, porque quem não contribuiu, eu fui atrás e fiquei meses cobrando do pessoal, até que todos pagaram essa contribuição - para comprar as lâmpadas. É uma exigência deles que não se cobre contribuição nenhuma, mas estava se fazendo necessário. Era o momento da gente burlar, passar por cima e resolver o problema da escola, nós não podíamos deixar terminar o ano com as salas no

escuro". (Entrevista com o coordenador do turno - 3.º turno)

Esses depoimentos revelam, além da subordinação do diretor às determinações dos órgãos superiores, também a omissão desses órgãos em relação à manutenção da escola. Disso decorre uma transferência de encargos, que resulta numa dupla exploração de sua clientela. Por um lado, esta paga impostos destinados à área social (Educação, Saúde, Transportes, Habitação, etc) e, por outro lado, é obrigada a assumir encargos que são de responsabilidade do poder público (como taxas cobradas para suprir problemas de manutenção das escolas).

Com relação ao vice-diretor, este é diretamente subordinado ao diretor. Das treze atribuições de sua competência, dispostas no Regimento Escolar (Titulo II, Capítulo I, Seção II, artigo 6.º, incisos I a XIII), oito estão relacionadas à função de concepção/controlar:

"-Planejar e supervisionar os serviços administrativos da escola;

-Encaminhar diariamente ao diretor as ocorrências verificadas no setor de sua responsabilidade bem como a necessidade de reformas e reparos no prédio escolar;

-Elaborar escala de trabalho e de férias para os funcionários dos serviços administrativos;

-Determinar atribuições aos funcionários dos serviços administrativos;

-Convocar e presidir as reuniões de funcionários dos serviços administrativos;

-Planejar a utilização das instalações para as atividades escolares e comunitárias;

-Coordenar e controlar a execução do

inventário geral da escola;

-Administrar os serviços de pessoal, de material e serviços administrativos".

A partir da discussão das atribuições referentes ao vice-diretor, verifica-se que as mesmas se encontram mais direcionadas para a concepção e o controle de atividades a serem desempenhadas por sujeitos inseridos nos serviços administrativos: Secretaria, Apoio Financeiro, Pessoal, Material, Mecanografia e Datilografia, Zeladoria e Conservação e, ainda, o apoio pedagógico, prestado pelas encarregadas da Biblioteca.

Na mesma perspectiva, as atribuições da competência do coordenador de turno, das dezoito explicitadas no Regimento Escolar, oito estão relacionadas ao controle (ver Capítulo 1 - Coordenação de Turno). Dentre estas, duas se destacam pela natureza do controle exercido:

"Aplicar sanções disciplinares ao corpo discente na forma do Regimento Escolar e de sua competência;

Registrar, em livro próprio, todas as ocorrências disciplinares de funcionários, corpo docente e discente, bem como todas as sugestões e críticas, de seu turno, colhendo as devidas assinaturas".

(Belo Horizonte, 1988. p.7)

O destaque dado a essas duas atribuições do coordenador de turno se deve à natureza do controle exercido pelas mesmas, pois, quando o controle se faz pela centralização, na Direção, do ato de concepção do trabalho a ser desenvolvido, isso se dá de forma implícita e pacífica. Entretanto, quando o controle se efetiva por meio de sanções disciplinares, este se efetiva de forma explícita e coercitiva.

A coordenação de turno constitui uma instância de controle, extensiva do diretor e vice-diretor e, por conseguinte, dos órgãos a que a escola se encontra subordinada. Isso gera uma relação contraditória, pois, por um lado, confere ao coordenador um certo grau de poder, enquanto, por outro lado, estabelece os limites de sua autonomia. Isso fica implícito em várias atribuições de sua competência, quando, após sua definição, subordina-se o poder de execução à prévia autorização do diretor. Esses aspectos ficam bem ilustrados nos textos que se seguem:

"Suspender as atividades curriculares, de seu turno após autorização prévia do Diretor". (Regimento Escolar, artigo 8.º, inciso XV, 1988)

"De : Direção da EMPEP  
Para: Coordenadores de Turnos

Faz comunicação

Senhores Coordenadores de Turnos, neste período de 18/7 a 22/7, passamos-lhes as seguintes orientações:

1-Os professores e aluno presentes ao trabalho deverão cumprir carga horária normal;

2-As cadernetas serão recolhidas e carimbadas diariamente. A frequência do aluno será computada não só pelo diário, mas também pela caderneta escolar;

3-O nome dos professores faltosos, bem como o número de alunos presentes deverão ser informados diariamente, turno por turno, à Direção da Escola (informações solicitadas pelo DREEE).

Belo Horizonte, 18 de julho de 1988.

Diretora". (Memorando arquivado)

Observe-se que a relação entre a escola e os órgãos

centrais, tendo o diretor como intermediário, é regida pela mesma lógica que rege a relação da Direção com os demais segmentos da escola, bem como as relações sociais entre os vários sujeitos de uma mesma esfera de atuação.

Para TRAGTENBERG (1985, p.40):

"Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações entre todos esses personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade".

Partindo-se dos registros sobre a dinâmica diária da escola, constatou-se haver uma disfunção entre o que é proclamado, no nível da organização formal, e sua concretização, no nível da prática, embora, em alguns casos, a prática efetivada busque legitimidade no formal.

Tendo-se como pressuposto que a relação entre organização formal (o proclamado) e organização não-formal (a prática consensual e/ou consuetudinária) é mediada pela prática de sujeitos historicamente contextualizados, a disfunção e/ou articulação dessas duas dimensões organizacionais constituem a síntese da relação dialética entre a prática social, efetivada pelos sujeitos no interior da escola, e a organização do processo de trabalho escolar.

Verificou-se que o poder e as funções de concepção e controle, no interior da organização escolar, são mais condicionados pelo nível de organização e articulação de cada segmento da comunidade escolar do que pela hierarquia formalmente definida. Isso ficou explícito na análise processada no primeiro capítulo deste estudo, quando se tentou demonstrar o confronto entre segmentos da comunidade escolar, que objetivam

conquistar, manter e/ou ampliar o controle sobre determinadas instâncias que constituem, por determinação da organização formal (legal), expressão de poder.

Apesar da força das determinações de caráter formal, verifica-se, todavia, que a subjetividade dos sujeitos que atuam no trabalho escolar possibilita a construção de uma realidade dinâmica, que, em muitos casos, além de não corresponder às determinações formais, extrapola-as e faz com que se confrontem.

Para ilustrar como isso ocorre, tomar-se-ão depoimentos referentes à atuação da Direção sobre três segmentos - corpo docente, discente e pessoal de serviços administrativos, de limpeza e conservação.

Quando, em entrevista, o coordenador do terceiro turno foi indagado sobre as medidas que aplica frente ao freqüente comportamento docente de atrasar vários minutos no início da primeira aula do turno ou após o intervalo, bem como ficar conversando no corredor ou corrigindo provas em sala, durante o horário de aula, o mesmo deu a resposta que se segue:

"Nisso aí sempre prevalece o bom senso para se tomar qualquer atitude. Eu não tenho poder de patrão, não tenho poder de cobrança. Porque não adianta nada eu chegar para um professor e falar: "Eu vou cortar o seu ponto, eu vou te suspender das aulas". Eu não tenho essa autonomia e se eu fizer isso é uma burrice muito grande, porque vou conquistar a inimizade deles. Então, a coisa é feita mais no nível de amizade. Eu chego perto do professor e converso com ele, exponho o problema e geralmente o resolvo. Melhora por um tempo, depois volta a acontecer. Sempre converso em nível de amizade, nunca pensando em comprar briga com eles, porque não tenho respaldo algum, de ninguém. Então, de repente é um colega que está

tomando uma decisão. Ele sabe e eu sei que não tenho respaldo nem da Secretaria, nem da Direção para dizer: "Eu cortei o seu ponto". "Agora você não vai assumir essa aula porque você chegou tarde". Então, isso não existe. Falta apoio da própria Secretaria, da própria Direção da escola. Se eu corto o ponto do professor, ele vem com um atestado que estava doente. Ele vai para uma reunião. Sabe-se que ele foi à reunião fora da escola sem autorização e, no outro dia, ele vem com um atestado médico". (Entrevista com coordenador do 3.º turno)

Segundo o Regimento Escolar (artigo 8.º, inciso VIII), entre as atribuições que compete ao coordenador de turno, está:

"Elaborar e encerrar, diariamente, o ponto dos professores e funcionários do turno, com as anotações que se fizerem necessárias". (Belo Horizonte, 1988. p. 7)

Fazendo-se um confronto entre essa prerrogativa do coordenador de turno, com sua efetivação na prática (depoimento do coordenador do 3.º turno), verifica-se que, apesar do poder hierarquicamente conferido, o coordenador teme fazer uso dele para aplicar sanções e parte para um processo de negociação com os professores retardatários.

Esse mesmo comportamento não se manifesta em relação aos funcionários dos serviços administrativos de zeladoria e conservação, nem tampouco em relação aos alunos. Os depoimentos que se seguem ilustram claramente que há uma diferença de tratamento da Direção da escola em relação a problemas de uma mesma natureza:

"Ocorrência n.º 37/88

Funcionárias : 06.

n.5.

Nesta data, ao chegar a Escola às 17:15 minutos, foram vistas no portão da Escola as servidoras acima descritas, em conversa durante o horário de trabalho. Este fato já ocorreu outras vezes e não deve ser mais repetido. As servidoras tomaram conhecimento desta ocorrência e foi-lhes solicitado que permaneçam no seu local de trabalho.

Belo Horizonte, 21 de outubro de 1988.

Diretora". (LIVRO de Registros de Ocorrências de Funcionários - p.30)

Noutra ocorrência (34/88), registrada no mesmo livro, em relação a funcionário da Secretaria da escola, constam os seguintes itens:

"d) Falta ao serviço em dias de grande movimento e aperto de trabalho, como exemplo, os dias 22 e 23/12/87;

e) Sua pontualidade tem deixado a desejar, pois nem sempre cumpre sua carga horária normal.

O servidor foi advertido e está ciente de que, não havendo modificação de sua conduta profissional, será solicitada à SMAED a sua transferência desta Escola.

Belo Horizonte, 06 de janeiro de 1988.

Diretora". (LIVRO de Registros de Ocorrências de Funcionários - p.27)

As transcrições de ocorrências que se seguem revelam que comportamento idêntico é assumido em relação aos alunos:

"2o. turno: L. 5.a n

Em 23.03.88 a aluna completou três atrasos seguidos. A mãe foi convocada para que a aluna se comprometesse com a escola em chegar no horário. Os atrasos trazem prejuízo à aluna e ao bom funcionamento da Escola. A mãe não compareceu, enviando o

bilhete abaixo.

Belo Horizonte, 23 de março de 1988.

Coordenador do Turno".

"1. 5.a B

Estou ciente dos atrasos da L. , mas não posso ir acompanhá-la. Peço deixá-la entrar. Agradeço antecipadamente. R.R.B". (LIVRO de registros de ocorrências de alunos, p.136)

"2.o turno - E.A., L.B., G.R., R.R.. - 6.a B

Estes alunos chegaram 10 minutos atrasados à aula de Técnicas Comerciais. Isto constitui falta grave, pois prejudica a eles mesmos e também o bom funcionamento da Escola. Os alunos foram advertidos e suspensos até a vinda de seus responsáveis à Escola. Os responsáveis foram avisados de que será feito um levantamento da situação de cada um deles para efeito de permanência, ou não, do aluno na Escola, no ano de 1988.

Belo Horizonte, 24 de novembro de 1987

Coordenador de Turno". (LIVRO de registros de ocorrências de alunos, p.125)

Os depoimentos ilustram a diferença de tratamento mencionada, pois, com relação aos funcionários dos serviços administrativos, de zeladoria e de conservação, os atrasos acima de 10 minutos constituem razão de desconto de uma fração da remuneração relativa a um dia de trabalho. O controle da pontualidade e assiduidade desse segmento é mais rígido, pois se trata de relógio de ponto, o que dificulta a burla, apesar de não evitá-la.

Quanto aos alunos, o atraso de 10 minutos é considerado como falta grave. Alguns atrasos sucessivos podem acarretar punições de várias naturezas, tais como a advertência oral e a advertência escrita, através de registro no livro de ocorrências e na caderneta escolar; suspensão das aulas, condicionada ao comparecimento da família; condicionamento da matrícula e/ou desligamento da Escola.

Por que, então, a Direção da escola aplica medidas diferenciadas frente a um mesmo problema?

"... fui representando o 1.º turno numa reunião e a diretora se viu no direito de cortar só o meu ponto, não cortando dos professores que foram representando o 2.º e 3.º turnos".  
(Depoimento escrito em questionário aplicado junto ao pessoal de serviços administrativos - 1988)

O que leva os professores a receberem um tratamento diferenciado? Será que a falta de pontualidade e assiduidade docente não acarretam prejuízos para os alunos? Isso não traz transtornos para os outros professores que não expressam esse comportamento?

Dentre as explicações possíveis, duas oferecem elementos para se compreender o fenômeno. A primeira diz respeito ao nível de organização e articulação do corpo docente, o que o constitui como núcleo de poder. A segunda, decorrente da primeira, está relacionada à conquista, pelos docentes, enquanto núcleo de poder, de duas das três coordenações de turno. Em decorrência disso, quando os poderes se confrontam, há um equilíbrio de forças que neutraliza a dominação emanada do poder hierarquizado e força o processo de negociação, independente de mudanças no

nível da organização formal, que tem como função precípua legitimar a instituição frente aos órgãos superiores e a sociedade civil.

Em um estudo sobre a estrutura organizacional e ambiente, no qual se faz uma comparação entre escolas e hospícios, a autora afirma que:

"O conflito intragrupos torna-se, portanto, inevitável no interior dessas organizações. Ordens são desfeitas, ocultamento e sabotagem de informações são efetuadas, acordos tácitos são realizados. A organização passa a ser vista como uma arena política, onde os diversos atores políticos barganham seu espaço e seu poder. Inferiores questionam as atividades de superiores, checam a legitimidade do poder e em muitos casos, confrontam posições". (BOUZIA, 1987. p.99)

## 2.2.1.2- SERVIÇOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

Compõem esses serviços as atividades desenvolvidas pelos orientadores educacionais, supervisores escolares e coordenadores de área. Esses profissionais, assim como os que atuam na Direção, também têm suas funções de concepção/controlado dirigidas a segmentos específicos. O orientador educacional recebe a incumbência de atuar junto ao aluno e a sua família. O supervisor escolar e os coordenadores de áreas têm suas funções voltadas para o corpo docente.

De acordo com o Regimento Escolar, o Serviço de Orientação Educacional tem por finalidade:

"-Procurar conhecer o educando intelectual, psicológica e socialmente, buscando conduzi-lo ao desenvolvimento

máximo de suas potencialidades;

-Procurar promover o ajustamento pessoal e social do educando;

-Propiciar informações básicas ao educando, para que ele possa fazer uma opção consciente, quanto ao campo profissional;

-Procurar desenvolver no educando a compreensão do valor da pessoa humana e do respeito que lhe é devido".  
(Belo Horizonte, 1988. p.20-21)

Analisando-se as finalidades do Serviço de Orientação Educacional, verifica-se que a concepção liberal de sociedade, de escola e de Educação é a mesma que se encontra subjacente aos fins da educação nacional e aos objetivos específicos da escola.

Nessa perspectiva, o papel desempenhado pelo orientador educacional tem seus fundamentos em correntes psicológicas que tratam o indivíduo como a-histórico, imune às determinações socioeconômicas e culturais e, por conseguinte, enfatiza os princípios do liberalismo.

Para MAIA & GARCIA (1984, p.32):

"A crença nesses princípios se concretiza numa prática em que se fixam objetivos e determinam programações que cumprem o papel de legitimar e perpetuar a ordem social existente. Isto porque, ao acreditar e fazer crer numa sociedade aberta, justa, onde a liberdade de direcionar a existência individual permite que emergjam, sem restrições, as potencialidades, o orientador contribui para ocultar a característica básica dessa sociedade, a sua divisão em classes sociais. Ao omitir os determinantes de ordem social que oferecem os limites estruturais à realização dessas potencialidades, concorrem os orientadores para que os alunos percebam tais limitações como fracassos pessoais".

Quanto às competências do orientador educacional, dentre

as vinte e três definidas no Regimento Escolar (Título III, Capítulo I, Seção I, artigo 44), doze delas estão diretamente relacionadas ao aluno e a sua família, das quais se destacam, para análise, as que se seguem:

"Proporcionar ao orientando condições indispensáveis para o convívio social, através do conhecimento de si e do meio;

Preparar o orientando para o trabalho em equipe incentivando a liderança do corpo discente;

Participar no trabalho de integração família-escola;

Orientar o corpo docente na observação e utilização das aptidões, interesses e características gerais da personalidade do aluno;

Sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial;

Proporcionar informações sobre cursos, profissões e mercado de trabalho;

Colaborar com o serviço de supervisão pedagógica na organização das turmas;

Promover encontros e reuniões de pais para dar-lhes conhecimento da situação escolar dos seus filhos e do trabalho que é desenvolvido na escola". (Belo Horizonte, 1988. p.21-22)

Fazendo-se uma análise das competências do orientador educacional, verifica-se que estas apontam para atividades em dois níveis: monitoria e assessoramento (MAIA & GARCIA, 1984). A primeira é desenvolvida de forma individualizada, tendo como centro o aluno. A atuação nesse nível visa fundamentalmente a prevenir ou a corrigir desvios que constituem e/ou possam

constituir em entraves à aprendizagem do aluno. No segundo, visa a assessorar os demais profissionais envolvidos nas relações pedagógicas, bem como a família do aluno quanto à conduta que eles têm de assumir frente àqueles comportamentos do aluno (psicológico, social, moral, cultural, etc.) considerados desviantes e, por conseguinte, prejudiciais à sua aprendizagem. As proposições de atividades pelas orientadoras educacionais ilustram, com muita clareza, a natureza das mesmas:

"É impossível um orientador dar assistência a 18 turmas e, bem, então estabeleci prioridades. Vou dar ênfase à representação de turma. (...) Os representantes são os meus intermediários e os intermediários da turma. Então, eu vou ficar sabendo tudo o que está acontecendo dentro das turmas. Tudo o que EU puder fazer naqueles momentos em que puder utilizar o horário, eu vou fazer. Naqueles em que eu não puder, o representante será o intermediário, ele vai ser o porta-voz, ele vai facilitar o entendimento. AI, se o menino está com problema, não traz o trabalho, não faz o exercício ou não tem material, eu vou ficar sabendo. Inclusive, quando estou fazendo o trabalho com eles, digo que essa tarefa vai ser do representante. Ele vai passar para mim os casos daquelas pessoas que estão frequentemente deixando de fazer os deveres de casa, deixando de participar das aulas, aí vou fazer os estudos de casos, vou ver o que está acontecendo com aqueles meninos, se são reincidentes, etc." (Entrevista com a orientadora educacional - 1.º turno)

Verifica-se que os comportamentos desviantes são individualizados, e mais, tem-se como pressuposto que o problema está no aluno. Com isso, escamoteiam-se, por um lado, a teia de mecanismos seletivos presentes no interior da escola, e, por outro, os padrões valorizados pela escola, que, sendo

incongruentes com relação aos vividos pelo aluno das camadas menos favorecidas, transferem a incongruência para o aluno. Outro elemento explícito no depoimento é que, se, antes, a identificação dos comportamentos desviantes era tarefa dos docentes, agora, passa a ser dos representantes de turma.

Isso se deve à criação, por parte da SMED, de atribuições, a serem realizadas junto ao corpo docente, que são desempenhadas por professores, amparados pela Lei 4643. Essa legislação determina que o professor com mais de 40 anos de idade e com 20 anos de magistério pode cumprir os outros anos de trabalho que antecedem a aposentadoria, desenvolvendo atividades extraclases, junto ao aluno. Com a denominação de "pé-na-cova", esses professores passaram a desenvolver atividades que, até então, eram consideradas como "feudo" dos orientadores educacionais, tais como: aconselhamento dos alunos considerados "problemas"; acompanhamento do rendimento escolar; aplicação de sanções aos comportamentos desviantes; reunião e entrevistas com as mães dos alunos "problemas" e com comportamentos considerados inadequados, entre outras.

Em decorrência desse trabalho, desenvolvido pelos professores "pé-na-cova", o relacionamento entre professores e orientadores educacionais, que era difícil, tornou-se instância de uma luta corporativista. O depoimento a seguir dá uma visão desse confronto:

"Então, a nossa reivindicação maior era, não um apoio, mas um respeito maior pelos Serviços de Orientação e Supervisão dentro da escola. Nós sentimos que muitos outros segmentos, dentro da escola, estão pegando um campo de trabalho que é

específico da nossa área e isso tende até a desqualificar o profissional. Fica parecendo que qualquer pessoa pode fazer a tarefa do orientador educacional e do supervisor pedagógico. Eu ainda critiquei durante as eleições, que os professores de Matemática, de Geografia e de História querem ser orientadores educacionais, são os "pê-na-cova"; os coordenadores de área são os supervisores pedagógicos; e agora os outros estão querendo ser diretores da escola. Então, de repente, quem somos nós dentro da escola? A nossa primeira reivindicação junto à nova direção foi essa: a gente precisa de um certo respaldo dentro da escola, de uma certa valorização do nosso trabalho, para que fique claro que cada pessoa tem condições de fazer o seu trabalho da melhor forma possível, mas desde que esteja qualificada para tal. Então, na hora em que vejo um professor fazendo um trabalho de orientação, eu me sinto capacitada para entrar numa sala de aula e dar uma aula de Português, de Matemática, de História. Acho que tenho condições de fazer isso, mas seria uma falta de ética da minha parte e estaria desrespeitando aquele profissional. No ano passado, acontecia isso demais na escola. Nós achamos que a direção da escola foi permissiva"... (Entrevista com orientadora educacional - 2.º turno)

Além da luta corporativista, esse depoimento revela que os "especialistas" se consideram detentores de um saber especializado, a partir do qual são credenciados a atuar sobre seu "feudo" - o aluno e a família.

E LINHARES (1989, p.59) quem aponta os problemas advindos da especialização:

"É possível detectar atrás dos discursos especializados não só a fragmentação do processo educacional, mas a sua tecnificação que, ao especificar as tarefas, distancia-as umas das outras e as fecha num isolamento institucional, reduzindo o exercício profissional ao cumprimento de deveres ditados pelo poder central e sem a modelação e a responsabilidade dos educadores que os

implementam e nem da sociedade que os legitima".

Considerando-se que a nova Direção é constituída por professores eleitos pelo voto direto, e que a principal reivindicação que os especialistas fazem a essa Direção é o respaldo e a valorização do seu trabalho, como condição para o reconhecimento de uma suposta qualificação específica, explicitam-se elementos que apontam para três direções. A primeira sugere ter havido uma ruptura na tradicional aliança até então existente entre "especialistas" e a Direção da escola, como revela CAMPOS (1985, p.25-26):

"Os especialistas são parte do "corpo técnico-administrativo", que é correia de transmissão, na escola, das orientações, das Delegacias de Ensino e da Secretaria de Educação. Participando da administração, tornam-se co-responsáveis pelos objetivos do Estado..."

"Os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do ensino trouxeram para o ambiente escolar a resistência à política salarial e, ainda em pequena medida, à política educacional imprimida pelo Estado. Evidentemente, esta resistência se manifesta igualmente diante das medidas encaminhadas pela direção da escola via especialistas. Criam-se, então, conflitos entre os professores e os especialistas, à medida que os interesses do Estado são, muitas vezes, antagônicos aos do professorado".

A segunda direção revela que o suposto conhecimento especializado, como também a posição no poder hierárquico - definido no nível da organização formal - na prática não constituem mais elementos suficientes para justificar a privatização de uma prática, subordinando-a a uma qualificação específica.

Segundo CAMPOS (1985, p.26),

"Como educadores, os especialistas vêem frustradas suas aspirações proclamadas e o edifício ideológico das diretrizes oficiais ameaça ruir, apesar dos esforços dos especialistas para mant-lo de pé, sempre que a ocasião permite um pronunciamento público sobre os objetivos de suas atividades na escola".

E, por último, a terceira direção, síntese das duas primeiras, indica ter havido, por parte do corpo docente, um avanço com relação à conquista do controle de outras instâncias, para além da sala de aula.

A participação de professores na Supervisão Pedagógica, através das coordenações de área, como também a tentativa de desenvolver atividades paralelas às do Serviço de Orientação Educacional (SOE), através dos professores "pé-na-cova", apontam para o esvaziamento dessas funções técnicas e podem contribuir para a consecução de dois objetivos.

O primeiro deles está relacionado com o resgate do ato de concepção. Se antes o Serviço de Supervisão Pedagógica (SSP) constituía uma instância de concepção e controle das atividades docentes, com o seu esvaziamento, através das coordenações de áreas, exercidas por professores, eleitos por seus pares, agora, representa uma das possibilidades para o resgate de parte do controle sobre o processo de trabalho pedagógico. Isso, sem dúvida, pode contribuir enormemente para a construção de um projeto coletivo, o que é muito salutar, tendo-se em vista a democratização da escola pública. O depoimento que se segue ilustra essa tentativa de controle sobre os serviços de SP e de OE:

"Eu sinto que a gente tem um papel muito importante na escola. Eu acho que nós somos a Direção, o carro-mestre da escola. E de repente, é necessário que você chegue na frente, para que o pessoal te acompanhe. E nesse estágio nosso de espaço, de ficar junto com o grupo, eu me sinto como se estivesse, o tempo todo, pedindo permissão para trabalhar. Não é nem permissão para fazer aquilo que é específico da sua área, mas permissão até para existir dentro da escola. E, a partir do momento em que você quer pertencer ao grupo, você tem de se submeter a esse grupo numa série de atividades e atitudes. (...) é uma invasão do seu espaço de trabalho, é uma falta de respeito naquilo que você pode e, que você tem de fazer, e até mesmo assim, é uma mistificação: ficam te cobrando outro tipo de atividade. Você não tem de fazer o seu trabalho, você tem de fazer um trabalho que seja agradável ao trabalho do professor em sala de aula". (Entrevista com orientadora educacional - 2.º turno).

Sabe-se da possibilidade de controle e questionamento da prática docente pelos especialistas. Para o supervisor pedagógico, um dos caminhos é através do rendimento escolar, expresso nos índices de sucesso ou fracasso a que são submetidos os alunos. Para o orientador educacional, uma das vias é a incidência de alunos considerados problemas e/ou portadores de comportamentos desviantes.

Diante dessa possibilidade, o segundo objetivo traz implícita a tentativa de transmutação dessas instâncias. Ou seja, ao invés de constituírem instâncias em que a prática docente possa ser questionada, transformam-se em instâncias em que a prática docente - de sala de aula - possa ser reforçada e legitimada. Para ilustrar, vejam estes depoimentos:

"Eu sempre tive tendência a uma preocupação muito grande com a 5.a série, e sempre me passou pela cabeça que, quando eu não estivesse na regência, ia trabalhar com essa série e ia fazer com ela o que eu queria que alguém fizesse, quando eu era professora, e, na escola, não se fazia muito. Eu queria fazer pelos alunos e pelos meus colegas dessa série (eu sei quantas vezes o professor fica enervado) aquilo que eu sabia que podia ser feito.(...) Se eu fosse médica, não ia mexer com a criança, ia mexer com a prevenção. Não adianta a escola botar o aluno de reforço. Vão crescendo os remédios para o aluno e nunca a gente vai à causa da doença. Então, o meu objetivo era cercear, na 5.a série, todo esse tipo de problemas que eles têm de desorientação, de malandragem, de mentira. São mentirosos, eles trazem mentira da família, a coisa é quase social. Então eu vou tentar preparar esse aluno para que ele tire realmente um proveito legal da escola..." (Entrevista com professora "pê-na-cova" - 1.o turno)

"Eu noto que as pessoas que são mais antigas na escola só procuram o Serviço de Orientação quando realmente o menino está com problema. Quando o menino está com problema e não o professor que está com problema de didática, de manejo de classe, de domínio de conteúdo, é jogado para a gente. Eu noto, inclusive, que eles procuram mais o Serviço de Orientação do que o de Supervisão, visto que este vê com o professor como é a didática dele, como está sendo o trabalho dele e avalia aquilo que ele está fazendo em sala, enquanto que o Serviço de Orientação, não o faz". (Entrevista com orientadora educacional - 2.o turno)

Na inexistência de um projeto político-pedagógico bem definido e articulado com os interesses das camadas menos favorecidas, e considerando-se que a concepção subjacente à prática da maioria dos professores é a liberal - burguesa - como o próprio depoimento da professora explicita -, a concretização

desse objetivo pode conduzir para uma direção equivocada, ou seja, pode-se sair de um suposto poder centralizado na equipe técnico-pedagógica e administrativa e apenas deslocá-lo para o corpo docente. Como a organização e articulação dos docentes tem avançado mais em função de interesses específicos imediatos do que em função de um projeto político-pedagógico voltado para as camadas menos favorecidas, esse deslocamento de poder pode contribuir para tornar a escola mais autoritária e seletiva, assistindo-se, assim, a uma crescente mercantilização das relações professor x aluno. Isso pode ocorrer por falta de participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, tornando-se, as decisões, monopólio do corpo docente.

Para exemplificar as atividades desenvolvidas pelo Serviço de Orientação Educacional na perspectiva da assessoria, veja-se o depoimento a seguir:

"... muitas pessoas estavam reclamando demais com relação à atitude dos alunos de 7.ª série, cuja faixa etária é de 13 anos de idade. Nós fizemos uma coletânea de material, livros, textos e selecionamos para a gente estudar o comportamento dos meninos de 13 anos, que esses tinham tais e tais comportamentos que eram naturais na idade. O nosso papel, na escola, eu penso que é ajudar o grupo a entender uma série de problemas que surgem no dia-a-dia, e não resolvê-los. Mas o pessoal acha que nós não temos que pegar o menino aqui, bonitinho e resolver. Então, eu acho que nós temos que batalhar em cima disso. Nós fizemos a seleção de material, coletamos, fizemos uma reunião que foi boa, fizemos grupos para discutir e pensar em termos até de que atividades o professor poderia fazer para lidar com aquele tipo de aluno..." (Entrevista com orientadora educacional - 2.º turno)

Como se viu, o Serviço de Orientação Educacional vem-se degladiando com os professores "pé-na-cova" na tentativa de manter seu "feudo". Entretanto, parece que o Serviço de Supervisão Pedagógica não logrou a mesma sorte, pois a divisão do seu espaço efetivou-se há algum tempo, com a criação das coordenações de área.

De acordo com o Regimento Escolar (Título III, Capítulo II, Seção I, artigo 46), o Serviço de Supervisão Escolar e a coordenação têm por finalidade:

"...o planejamento, orientação, controle e avaliação das atividades de natureza técnico-pedagógica, visando ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem". (Belo Horizonte, 1988, p. 23)

Na seção III, artigo 49 do Regimento, encontram-se definidas as competências, em número de quarenta e duas, do supervisor pedagógico. Dessas, dezesseis incidem diretamente sobre os professores, oito sobre os alunos e as demais são articuladas a outras instâncias. Pelos contornos definidos, fica claro que as atividades pedagógico-docentes constituem o centro principal de atuação desse serviço, cujas atividades têm uma natureza que tende a se caracterizar como de concepção/controle ou de imposições emanadas de outras instâncias. Por ser um número excessivo, tomar-se-ão apenas algumas para análise e ilustração da natureza de suas competências.

**Analisar, com o corpo docente, os objetivos da escola, definindo a dinâmica do trabalho em função dos mesmos;**

**Elaborar e organizar com os coordenadores e/ou professores os objetivos de cada área**

de estudos, conteúdos específicos ou atividades;

Orientar os coordenadores e/ou professores na elaboração dos planos de cursos e propor a sua reformulação sempre que necessário;

Acompanhar a aplicação do plano de curso e discutir com os coordenadores e/ou professores os métodos a serem adotados;

Dar aulas de demonstração, quando necessário, para melhor esclarecimento de métodos e processos;

Verificar o registro das atividades nos diários de classe;

Cumprir e fazer cumprir as orientações emanadas da Secretaria Municipal de Educação, no âmbito de sua competência;

Organizar, com colaboração do BOE e do corpo docente, as turmas, levando à apreciação do Diretor;

Remanejar alunos, com a colaboração do BOE". (Belo Horizonte, 1988. p.24-26)

Analisando-se essas competências, verifica-se que a tentativa de controle sobre o trabalho docente tende a se efetivar em duas dimensões: pela concepção das atividades a serem desenvolvidas e pela vigilância quanto ao cumprimento das determinações emanadas de outras instâncias internas e externas.

Fazendo-se um confronto entre o papel do supervisor definido no texto legal (Regimento Escolar) e o que realmente é assumido na prática, verifica-se haver um distanciamento muito grande.

Vários fatores contribuem para que isso ocorra, e, dentre estes, a rejeição dos docentes. Essa rejeição manifesta-se, no interior da escola pública, através de inúmeras atitudes que os

docentes assumem em relação às exigências, orientações e determinações advindas do Serviço de Supervisão Pedagógica. O que se constata, no cotidiano da escola, é a constante burla a exigências burocráticas - como planos de cursos, o conteúdo a ser registrado no diário de classe, etc., - bem como o pouco envolvimento dos docentes em relação às atividades propostas pela supervisão. Os depoimentos que se seguem ilustram as dificuldades enfrentadas pelo supervisor.

"Agora existe realmente uma certa intransigência dos professores em aceitar o trabalho de supervisão, inclusive, nas escolas cujos supervisores querem efetivamente trabalhar dentro de suas funções específicas, definidas tecnicamente, e têm dificuldades porque o professor também tem dificuldade de abrir mão dessa autonomia do seu trabalho". (Entrevista com professor do 3.º turno)

"Eu, especificamente, junto à Direção, não tive problema em 1988. Agora, com relação ao corpo docente, que é o nosso campo de trabalho mais direto, há uma resistência muito grande e, realmente, uma falta de espaço. Eu tenho encontrado muita dificuldade aqui na EMPEP. (...) Eu ainda não encontrei uma forma de trabalhar em termos de supervisão pedagógica; a gente faz algum trabalho, mas não é aquilo que eu gostaria de fazer e que eu sei fazer. Isso tem-me deixado bastante chateada e, sinceramente, eu não estou vendo como modificar. Acho que vou me aposentar carregando essa frustração aqui da EMPEP, porque eu trabalho na rede estadual, sou supervisora também, e consigo fazer um trabalho. Não 100%, como já fiz, mas bem melhor do que o que eu faço aqui. (...) Eles, de um modo geral, ignoram a existência da gente, do supervisor. Ignoram totalmente. Em reuniões, eles se referem a nós assim: "Vocês aí da supervisão..." quando há tarefas para fazer, mesmo que seja tarefa que qualquer pessoal possa fazer. (...) Eu sinto que eles procuram a gente, mas é um negócio

assim: é mais uma coisa para te ocupar, não que acredite em você que você seja capaz". (Entrevista com supervisora do 1.º turno)

Essas dificuldades enfrentadas pelo supervisor têm contribuído para que o mesmo procure desenvolver outras atividades mais ligadas ao nível burocrático-administrativo, e também procure auxiliar o Serviço de Orientação Educacional quanto ao controle efetivado sobre os alunos, visto que este é um segmento onde há menos rejeição. O depoimento a seguir ilustra o envolvimento do supervisor na instância burocrático-administrativa:

"...o que eu entendo é que a supervisão acabou tornando um cargo eminentemente de apoio administrativo. Por exemplo, elabora calendário da escola, dias letivos, dias que vão parar, sábados letivos, discute sobre a semana de provas, marca os dias em que estas serão realizadas, sempre consultando aos professores, recolhe diários. Essas são atividades que julgo realmente não terem nenhuma importância na prática. Tem uma certa importância, é lógico, mas seria um trabalho feito por qualquer funcionário administrativo, sem nenhum conhecimento técnico-pedagógico. Acho que os supervisores não fazem o trabalho que vão fazer dentro da escola". (Entrevista com professor do 3.º turno)

Como componentes do Serviço de Supervisão Escolar, há as coordenações de áreas, subordinadas ao supervisor pedagógico, mas que são exercidas por professores das áreas, eleitos pelos seus pares. A criação dessa nova função parece ter sido uma tentativa, através da cooptação, de amortecer os conflitos existentes entre professores e especialistas. Entretanto, parece não haver atingido o objetivo perseguido, e, em decorrência, contribuiu, em parte, para o esvaziamento da função exercida pelo

supervisor pedagógico, bem como para sua desqualificação.

Segundo FISCHER (1985, p.41-42), a organização do processo de trabalho é

"Um instrumento do processo de valorização do capital, composto por três elementos básicos: o objeto sobre o qual se aplica o trabalho; os meios e instrumentos utilizados para realizá-lo; e a atividade humana, que é o próprio trabalho. Para atender às necessidades de acumulação capitalista, o processo de trabalho deve realizar a mais-valia absoluta e relativa, obtidas, obviamente, quando se eliminam as barreiras humanas ao aumento da produtividade:

- ou mediante formas de organização que privilegiam as soluções tecnológicas poupadoras de mão-de-obra,

- ou redefinindo a força produtiva como resultado do trabalho conjunto de muitos trabalhadores, os quais são desqualificados por uma divisão do trabalho que enfatiza a dicotomia entre concepção e execução e que procura segmentar cada função em unidades mínimas de atividade, a maioria das quais independente do uso do raciocínio e da inteligência para ser realizada".

Tendo-se como pressuposto que a organização do trabalho escolar é determinada pelo modo de produção capitalista, supõe-se que a lógica subjacente à primeira é semelhante à que rege a produção material, porém não constitui uma transposição mecânica.

Como o trabalho na escola pública não gera mais-valia, tendo-se em vista que não produz valor para um mercado, mas exerce uma função importante na produção de força de trabalho, as modificações na organização do trabalho escolar (tais como criação de funções técnicas - especialistas - , coordenação de

área, instâncias colegiadas, etc.) se dão em função dos objetivos determinados pela esfera econômica, social, política e cultural, qual seja, a reprodução da força de trabalho adequada às relações sociais de produção do atual contexto histórico. (Cf. ENGUITA, s.d. e SANTOS, 1989)

Partindo-se do posicionamento de FISCHER sobre a eliminação das barreiras como entrave ao aumento da produtividade - na produção material - na escola pública, considerando-se suas especificidades (decorrentes da esfera pública), bem como sua localização na esfera da prestação de serviços, pode-se afirmar que a criação dos serviços técnicos e a das coordenações de áreas, como extensão daqueles serviços, constituíram em duas alterações do processo de trabalho escolar que se relacionam dialeticamente.

A Supervisão Escolar constituiu numa tentativa de expropriação do ato de concepção do trabalho docente. Em decorrência da expropriação de parte do seu saber, o professor imergiu num processo de desqualificação, contra o qual tem reagido.

A reação docente ao processo de desqualificação tem um alvo imediato, os representantes do processo - os supervisores. Gerado o conflito, criam-se as coordenações de áreas, que cumprem um duplo objetivo: desqualifica-se e esvazia-se a função do supervisor, e se tenta amortizar o conflito.

O esvaziamento e a desqualificação ocorrem porque, apesar de subordinado ao supervisor pedagógico, não se exige do professor, para exercer a coordenação de área, a habilitação específica (conhecimento técnico) em Supervisão Escolar. Sabe-se

que essa habilitação não é regulamentada como profissão, como o é a Orientação Educacional. Isso, porém, reforça a idéia de que, para o exercício da função de supervisor pedagógico, não se faz necessária a obtenção de um suposto "conhecimento técnico", que é transmitido através de um curso nas universidades, com duração mínima de quatro anos. E, por conseguinte, fica implícito que o supervisor pedagógico é "descartável", ou seja, pode ser substituído por qualquer professor. O depoimento que se segue, de uma supervisora, deixa clara a percepção do esvaziamento de sua função.

Quando indagada sobre a possibilidade das coordenações de área substituírem o modelo tradicional de supervisão, a supervisora deu a seguinte resposta:

"Totalmente! E eu não sei até que ponto isso, na Prefeitura, não é proposital, porque a gente tem percebido que a desvalorização do especialista tem partido da própria Universidade, e isso tem passado de tempos em tempos, de segmento a segmento. Porque, anteriormente, quando não existia coordenação de área, as tarefas realmente eram da supervisão. A coordenação de área surgiu com o propósito de trabalhar junto à supervisão, mas eu não sei e, em reuniões da rede, essa mesma fala é a de todas as minhas colegas. E eu não sei até que ponto isso foi proposital mesmo, porque, a partir daí, o concurso tem sido restrito". (Entrevista com supervisora pedagógica - 1.º turno)

O outro depoimento revela que mesmo as atividades do Serviço de Supervisão Escolar, sendo desenvolvidas com a mediação de professores (coordenadores de área), não foram suficientes para eliminar as reações de hostilidade e rejeição a esse serviço. Logo, não se eliminou o conflito entre docentes e

especialistas:

"Nós já tivemos, aqui, um professor que trabalhou muito com a gente, quando foi coordenador da área de Matemática, e outro, de Português, junto com a orientação, quando nós montamos o teste diagnóstico para a 5.a série. Então, o coordenador de Português trabalhou muito junto da gente e foi engraçado que, depois, ele mesmo veio nos procurar, porque estava sendo separado do grupo dos professores de Português, dizendo que estava sendo chamado "do lado de lá". Então, na época, ele se queixou e disse que o pessoal havia falado que ele nunca havia passado para o "lado de cá", que é um lado muito sofrido e isso me deixa muito chateada. (...) Nas reuniões de coordenadores, eles colocam as dificuldades deles, há resistência de colegas, eles têm enfrentado dificuldades". (Entrevista com supervisora pedagógica - 1.º turno)

Disto decorrem dois aspectos, que requerem algumas considerações. O primeiro é que o conflito tem origem na divisão do trabalho, ou seja, na cisão entre o ato de concepção e o de execução, o que resulta em formas de controle. Esse controle se materializa por meio da prática dos que detêm a concepção das tarefas sobre os que se limitam à execução das tarefas concebidas. Portanto, a eliminação do conflito não se dá pela substituição, nem tampouco pela mediação de outros profissionais e/ou de outras pessoas que tenham maior trânsito junto ao corpo docente. A única via possível para eliminar o referido conflito é através da unificação das duas dimensões: concepção e execução, o que só será possível através de um projeto coletivo.

O segundo aspecto está relacionado com o esvaziamento e a desqualificação do supervisor pedagógico. Se antes essa função constituía a principal fonte de controle do trabalho docente em

função dos objetivos estatais, por que esvaziá-la e desqualificá-la?

Isso sugere que outras formas de controle, talvez mais eficientes e mais sutis, estejam sendo desenvolvidas. O livro didático, por exemplo, apesar de sua longa existência, tem assumido, cada vez mais, um controle mais efetivo sobre o trabalho docente.

Este pode constituir um mecanismo de controle mais eficiente do que a supervisão direta, pois seu controle pode ser, simultaneamente, extensivo aos dois principais segmentos da comunidade escolar: os docentes e os discentes. Esse controle pode efetivar-se pelo menos em duas dimensões: por um lado, no nível do conteúdo ideológico, e, por outro, na concepção das atividades desenvolvidas pelo professor.

FREITAG et alii (1989, p.130) denunciam a função de controle que ele exerce:

"Este livro assumiu o controle da sala de aula, transformando-se em verdadeiro déspota do professor, do aluno e do processo de ensino-aprendizagem que se passa na escola".

A medida que se tenta retirar do professor o controle sobre o seu processo de trabalho, através da cisão entre o ato de concepção e o de execução, paralelamente, os docentes vão sendo submetidos a um processo de proletarização. Essa proletarização se dá, por um lado, pelo aviltamento salarial, forçando o docente a ampliar sua jornada de trabalho tendo em vista sua sobrevivência. Por outro lado, através do sucateamento das escolas, que retiram praticamente todas as condições favoráveis

ao desenvolvimento de propostas alternativas.

Eis como ARROYO (1985, p.13) apresenta essas transformações:

"A organização do trabalho pedagógico passou por transformações radicais nas últimas décadas. Não apenas as condições de trabalho se deterioraram para além da histórica precariedade em que sempre se deram: lembremos, por exemplo, os baixos salários, tão desmotivadores e que vêm sendo um dos motivos principais da expulsão do sistema de ensino de bons profissionais, e de apatia dos que nele permanecem. Entretanto, é necessário ir além das condições de trabalho e dar prioridade que merece às transformações que estão acontecendo na condição de trabalhador, na mercantilização do profissional, de sua qualificação e do produto do seu trabalho".

### 2.2.1.3- DOCÊNCIA

O trabalho docente na EMPEP se dá nas quatro últimas séries do 1.º grau (5.a a 8.a), e os professores são todos habilitados. Conforme foi analisado no 1.º capítulo deste estudo, verificam-se divergências ideológicas e políticas; estes professores, entretanto, na defesa dos interesses específicos da categoria, são articulados e constituem um núcleo de poder dentro da escola. Nesse nível, ficam definidos os limites de sua autonomia, em termos da organização não-formal.

A autonomia docente, no nível da organização formal, pode ter seus limites identificados a partir dos direitos e deveres dos professores.

No Regimento Escolar (Título VIII, Capítulo I, Seção III, artigo 188, incisos I a X), estão definidos os direitos do

pessoal técnico e docente, que são os seguintes:

"Trabalhar em ambiente e condições favoráveis ao desempenho de suas funções;

Receber tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua missão de educar;

Participar e opinar sobre a elaboração de programas e sua execução, planos de curso, técnicas e métodos utilizados;

Propor ao Diretor medidas que objetivem o aprimoramento do ensino;

Valer-se, com a aprovação do Diretor, dos serviços auxiliares da escola;

Votar e ser votado, quando participar de instituições escolares e comissões especiais;

Participar da elaboração do planejamento global da escola, da organização do currículo, da elaboração do planejamento das atividades de ensino e das atividades extraclasse;

Valer-se do direito de falar e ser ouvido em defesa própria, em circunstâncias que envolvam e comprometem sua vida profissional;

Requisitar o material didático necessário às aulas e atividades, dentro das possibilidades estabelecidas;

Utilizar as dependências e instalações do Estabelecimento, necessárias ao exercício de suas funções, obedecidas as normas de funcionamento da escola". (Belo Horizonte, 1988. p.69-70)

No tocante aos deveres dos docentes, o Regimento Escolar (Título VIII, Capítulo I, Seção IV, artigo 190, inciso I a XXX), define trinta deveres a serem cumpridos pelo professor. Como a análise a ser desenvolvida tem como objetivo explicitar os limites da autonomia e/ou subordinação docente, em face da questão do controle, foram selecionados, dentre a extensa lista

de deveres, aqueles que têm elementos reveladores dos aspectos mencionados:

"Elaborar planos de trabalho em sua área de competência e submetê-los à apreciação do coordenador de área, conteúdos específicos e/ou atividades e/ou supervisor pedagógico;

Conduzir as atividades discentes, de acordo com os planos aprovados;

Cumprir e fazer com que se cumpram as disposições deste Regimento e as instruções da Direção da Escola quanto a horários, registros, prestação de informações, atendimento a aluno e a seus familiares;

Indicar a Direção da Escola recursos materiais e equipamentos necessários ao desempenho da função, e zelar pelo bom uso e conservação do que lhe for confiado;

Comunicar ao Diretor, com antecedência possível, seus impedimentos, faltas e licenças;

Mantener e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela;

Ser assíduo e pontual no desempenho de suas funções;

Assinar o ponto diariamente;

Mantener, rigorosamente, em dia a escrituração dos diários de classe, o que deverá fazer com a máxima clareza, precisão e presteza;

Promover atividades complementares de caráter pedagógico, e delas participar;

Concorrer para a harmonia e disciplina geral da escola, de modo que, pelo seu exemplo e dignidade de conduta, constitua modelo e desenvolva, no corpo discente, comportamentos sociais adequados;

Seguir as normas traçadas pela escola, participando de sua elaboração;

Acompanhar o desenvolvimento do aluno através de avaliações constantes e estimulá-lo a realizar a sua auto-avaliação;

Atacar as determinações técnico-administrativas e pedagógicas emanadas das autoridades do sistema de ensino;

Tratar em sala de aula, de assuntos que atendam a objetivos educacionais;

Vestir-se de maneira adequada ao ambiente escolar e manter uma atitude digna dentro da escola;

Cumprir fielmente os horários estabelecidos;

Promover as avaliações dos alunos e atribuir-lhes notas ou conceitos nos prazos marcados pela direção da escola e na forma regimental;

Tratar com urbanidade e respeito os administradores, técnicos, funcionários, alunos e colegas". (Belo Horizonte, 1988, p.70-72)

Procedendo-se à análise, faz-se necessário traçar comentários sobre os três aspectos relativos ao tratamento formal dispensado aos "especialistas" e aos docentes no texto do Regimento Escolar.

O primeiro é relativo aos vocábulos utilizados para designar as atribuições desses dois sujeitos. No tocante aos "especialistas" (e outros segmentos), utiliza-se o termo COMPETENCIA. Esse vocábulo deriva do latim COMPETENTIA (CUNHA, 1989, p.200) e significa: capacidade, habilidade, idoneidade. FERREIRA (1986, p.440) acrescenta outros significados, tais como faculdade concedida por lei a um funcionário, juiz ou tribunal para apreciar e julgar certos pleitos ou questões. Ao referir-se às atribuições docentes, utiliza-se o termo DEVERES, que também

se origina do latim DEBERE (CUNHA, 1989, p.259) e significa ter obrigação de; ter dívidas. FERREIRA (1986, p.582) acrescenta outros significados, entre os quais: obrigação, tarefa, incumbência, obrigação moral, determinada, expressa numa regra de ação.

A partir dos significados etimológicos de ambos os termos - competências e deveres -, fica evidenciado um tratamento diferenciado, que traz subjacente uma concepção discriminadora em relação às atribuições dos dois tipos de sujeitos - especialistas e docentes. Os primeiros desenvolvem atribuições que implicam capacidade, habilidade, idoneidade, sendo-lhes concedida (legalmente) a faculdade de apreciar e julgar. Os segundos cumprem atribuições por obrigação, tarefa, incumbência, determinadas e expressas em regras. Percebe-se que a autonomia é reservada aos primeiros, enquanto os segundos se submetem à obrigação, à subordinação e à submissão.

O segundo aspecto, decorrente do primeiro, diz respeito ao fato de que, no Regimento Escolar, encontram-se explícitos os direitos do pessoal técnico que são extensivos aos docentes. Entretanto, quanto aos deveres, definem-se os dos docentes e remetem-se os do pessoal técnico à legislação municipal, não incluída no Regimento. Isso caracteriza mais um tratamento diferencial e, com a não publicização dos deveres dos técnicos - especialistas -, escamoteiam-se os parâmetros que servem para se averiguar o cumprimento e/ou o não cumprimento de suas obrigações para com o trabalho.

Essa contradição confere aos especialistas alguns

privilégios que não são extensivos ao corpo docente, entre os quais se destaca a competência de controlar o cumprimento da carga horária estabelecida, o que significa, em outros termos, controlar a frequência docente. No entanto, muitas vezes, o especialista se ausenta do local de trabalho e/ou chega ao mesmo após algumas horas do início do seu expediente, mas ninguém lhe registra a falta - como se faz com os docentes -, nem tampouco se determina o desconto de frações de sua remuneração - como se dá com o pessoal administrativo de Zeladoria e Conservação.

Por fim, o terceiro aspecto relaciona-se à correspondência entre direitos e deveres do pessoal docente. Enquanto são definidos formalmente trinta deveres para serem cumpridos pelos docentes, estes só dispõem de dez direitos. Desse desequilíbrio de correspondência, verifica-se que o docente é inserido numa relação de submissão, na qual cumpre obrigações, mas goza de poucas prerrogativas para exigir, em seu proveito, a prática ou obtenção de certos atos ou o respeito a dadas situações.

Partindo-se para a análise dos deveres e direitos do professor, verifica-se que os limites de sua autonomia são definidos, implicitamente, em dois níveis. Por um lado, quando se estabelece sua relação de poder com os seus inferiores imediatos - os alunos -, explicita-se o seu grau de controle e dominação. Por outro lado, quando se define sua relação de poder com os imediatamente superiores, fica explicitado o seu nível de subordinação e submissão.

Formalmente, os limites da autonomia docente estão postos: à medida que se subordinam aos seus superiores, exercem a

dominação em relação aos seus inferiores.

Examinando as relações de poder na escola, TRAGTENBERG (1985, p.43), argumenta que

"O professor subordina-se às autoridades superiores, essa submissão leva-o a acentuar uma dominação compensadora. Delegado dessa ordem hierárquica junto aos estudantes, ele é o símbolo vivo dessa dominação, o instrumento da submissão. Seu papel é impor a obediência. Na relação do professor com a classe, encontram-se dois adolescentes: o adolescente aluno a quem ele deve educar e o adolescente reprimido que carrega consigo".

Tendo-se como base as definições regimentais que traçam os contornos do poder docente, supõe-se a existência de uma autonomia relativa, o suficiente para estender aos alunos a dominação das relações a que está submetido. Entretanto, quando se confronta o proclamado (formal) com a materialização na prática, verifica-se, nitidamente, um distanciamento entre essas duas dimensões.

Por sua vez, NOSELLA (1982, p.93-94) afirma que:

"Mesmo que o Estado e a classe dominante tentem separar ao máximo o trabalho intelectual de seu resultado, jamais será possível consumir esta separação de forma absoluta, pelo simples motivo que não é o Estado nem a classe dominante que fazem concretamente a escola. (...) Por isso existe, de um lado, a possibilidade constante de o trabalhador "fazer do jeito dele" (=autonomia), simplesmente porque é ele quem faz; mas, do outro lado, existe também a constante interferência (=falta de autonomia) do grupo dominante para que o trabalhador opere dentro dos interesses patronais. Só desta maneira, a noção de autonomia pode ser dialeticamente colocada".

Vale ressaltar que esse posicionamento teórico foi constatado nas observações da dinâmica diária da escola, bem como verbalizado pelos sujeitos entrevistados.

O docente reage às determinações advindas do órgão central, e procura, no nível da prática, inviabilizar as atividades propostas de cuja discussão não tenha participado. Os depoimentos que se seguem ilustram esses dois aspectos.

"...eu acho que os Serviços de Orientação e Supervisão da escola funcionam mal. Eu não sinto, como professor, o apoio pedagógico desses serviços, por isso acho que o professor aqui é muito isolado. Talvez eles tenham explicações maiores, o corpo docente, em geral, não busca esse apoio. Talvez seja uma omissão e talvez nem queira esse apoio. Eu acho que há um estigma em cima do trabalho de supervisão e de orientação, por parte do corpo docente, que é no sentido de desqualificá-lo: "deixa que sei o que é educar, porque eu conheço o conteúdo específico da minha matéria". (Entrevista com professor - 3.º turno)

"O professor não cumpre nenhum planejamento que não seja feito por ele, muitas vezes, nem a coordenação de área, que deveria existir, na prática, para, em reuniões colegiadas com todos os professores, elaborarem o planejamento específico, por área, nem isso existe. Então, eu acredito que o professor, hoje, tem toda autonomia técnica sobre seu trabalho". (Entrevista com professor - 3.º turno)

"Como membros do corpo docente, discordamos da disposição da Diretoria de sempre fazer cumprir à risca as determinações da SMEB". (Entrevista com professora - 1.º turno)

Verifica-se que os docentes reagem ao processo de desqualificação imprimido pelos serviços técnicos, entretanto,

não percebem que o controle sobre o seu processo de trabalho vem-se efetivando por outras vias - como o livro didático, já citado. Outro aspecto para o qual se chama a atenção é que esse nível relativo de autonomia docente tende a se ampliar, dependendo do grau de ensino em que se dá sua atuação, bem como do nível de articulação e organização do segmento. Saliencia-se, também, que os contornos limitrofes dessa autonomia se dão, não mais pela organização formal, mas determinados pelas condições concretas de trabalho a que estão submetidos os docentes.

O posicionamento teórico que se segue ilustra e reforça essa análise:

"Embora se evidencie a perda do controle do processo de trabalho do professor como problemática comum ao grupo, percebe-se nesse primeiro momento, uma diferença no grau de controle entre professores das séries iniciais (1.a a 4.a) e os professores das séries finais (5.a a 8.a) do 1.o grau. Os primeiros revelam uma perda do controle mais transparente. A separação entre aquele que pensa e aquele que executa é mais evidente. Ou seja, a escola, através do supervisor pedagógico, determina o planejamento, acompanha sua execução por meio de reuniões periódicas dos professores com a supervisão e controla os resultados por via da avaliação bimestral elaborada pelo supervisor com base no diário de classe e caderno dos alunos. (...) Com os professores de 5.a a 8.a séries, à primeira vista, têm-se a impressão de que a concepção, execução e controle do seu processo de ensino lhes pertencem. A separação entre concepção e execução é mais dissimulada, ou seja, o planejamento não é imposto pelo supervisor e a avaliação é elaborada e aplicada pelo professor. No entanto, as suas condições objetivas de trabalho funcionam no sentido de roubar-lhes o controle sobre o seu processo de trabalho à medida que o número excessivo de aulas que ele dá por semana (média 50), o número de turmas, de

alunos, de escolas que tem de atender, faz com que se limite a adotar um livro didático que acaba por determinar o seu fazer. Não lhe sobra tempo para conceber, executar o seu trabalho, de tal modo que tenha o controle sobre o processo e o produto do mesmo. Neste caso não é o supervisor que controla, mas o fator tempo". (BRUNO, 1985, p.117-118)

Nessa perspectiva, fazendo-se uma análise das condições objetivas de trabalho a que estão submetidos os trabalhadores do ensino, entre os quais o professor, percebe-se o afloramento de uma enorme contradição. Isso é constatado a partir do momento em que se explicita, no Regimento Escolar, como direito dos docentes, "trabalhar em ambiente e condições favoráveis ao desempenho do seu trabalho", bem como "receber tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua missão de educar" e, na prática, observam-se os trabalhadores do ensino submetidos a condições objetivas de trabalho consideradas degradantes.

Os depoimentos que se seguem revelam alguns dos elementos que têm contribuído para acelerar esse processo de degradação:

"Foi uma época em que a gente tinha um tempo para planejamento e a gente se entrosava muito bem, planejava e fazia muita coisa. Mas esse tempo de planejamento nos foi tirado". (Entrevista com professora - 1.º turno)

"Foi uma época em que a gente tinha reuniões gerais pelo menos uma vez por mês. Havia muita polêmica, muita discussão e as pessoas falavam assim: "eu venho aqui, discute-se, discute-se, discute-se e não resolve nada." Mas as pessoas não sabiam que aquilo era um avanço". (Entrevista com professora - 1.º turno)

"Atualmente, o meu trabalho está bem diferente do que eu fazia antes, porque agora eu tenho que trabalhar muito mais por uma questão pessoal: estou trabalhando três turnos. Então eu sei que não estou podendo render para os meus alunos a mesma coisa que rendia antes. Comparo os trabalhos que eu fazia, de anos anteriores, do concurso da escola, que são diferentes. Eram coisas que eram bem mais planejadas, havia muito mais entrosamento, até de outras áreas, ou até do setor de planejamento mesmo, do que atualmente em que a vida é muito corrida". (Entrevista com professora - 1.º turno)

"Aqui, num período anterior, o professor era contratado para dar determinado número de horas/aula. Ele, por exemplo, ganhava por 24 horas, mas trabalhava mesmo, no máximo, umas 18 horas. Então, ele tinha 6 horas para trabalhar a parte pedagógica". (Entrevista com a vice-diretora em exercício - 1988)

A partir desses depoimentos, constata-se que a organização do processo de trabalho da escola pesquisada sofreu algumas alterações, que redundaram na eliminação de tempo e espaço (tempo para planejamento, reuniões gerais, carga horária destinada à parte pedagógica), legalmente constituídos e destinados à concepção do trabalho pedagógico. Com isso, o docente perdeu parte do controle sobre seu processo de trabalho, tendo, ainda, suas relações de solidariedade (bom entrosamento, momentos coletivos) desmanteladas.

Os resultados desse processo se manifestam, no interior da escola, através da prática dos trabalhadores do ensino. Os depoimentos a seguir explicitam alguns aspectos que são reflexos do processo de degradação do trabalho na escola:

"A nossa maior rejeição, em relação ao calendário da **AMEB**, é o trabalho aos sábados, que era muito constante e, ao mesmo tempo em que a gente rejeita isso, é porque nós chegamos num estado de não aceitar o que vem da **AMEB**. Houve um período em que essa escola funcionava aos sábados, quase 1 sábado ou 2 por mês, e era muito mais competente, porque tinha um trabalho proveitoso, a ponto de a gente se reunir para discutir livros de 15 em 15 dias: reunir, ler, debater livros relacionados à questão pedagógica, educacional. Com o tempo a gente passou a recusar o trabalho aos sábados, porque nós passamos a ganhar menos, menos, menos". (Entrevista com professora - 2.º turno)

"Os professores não têm horário para participar de algum projeto, inclusive, para organizar o planejamento, o curso. Só a coordenação tem o direito de horas-aula. Existem a coordenação e o coordenador. Então, ele tem as horas, mas não tem como coordenar, não tem como se reunir com os professores". (Entrevista com professor - 3.º turno)

"Eu acho que, na escola, à medida que você não tem um bom salário, tudo desestimula um trabalho coletivo mais organizado. A medida que você não tem respostas para certas questões que você considera justas, como o seu ganho pelo trabalho que desempenha, você se desinteressa por qualquer trabalho que, de alguma forma, esbarre na sua individualidade. O trabalho coletivo é um trabalho difícil, é um trabalho em que você se expõe às críticas de colegas, às críticas de alunos e normalmente o professor que não tem um ânimo e uma disposição para se submeter a isso, somando-se o fato de ele estar ganhando mal e insatisfeito, é que ele não se submete mesmo. Por isso, acho que a escola, do ponto de vista de um trabalho coletivo, não funciona bem. Quer dizer, o professor não quer se submeter a uma crítica, ele acha que não ganha o suficiente para se desgastar emocionalmente com o papel que ele deve desempenhar como educador. Então, ele restringir o seu papel simplesmente a

uma reprodução de conteúdos programados, dentro de sala de aula. (...) Ele não quer se envolver com as questões mais suscetíveis do processo pedagógico. (...) Ele foge dessas questões porque acha que são desgastantes. (...) Daí, você não ter um trabalho de planejamento integrado; a Direção não se empenhava. Daí a dificuldade, que nós tínhamos, de não ser efetivos na escola, há mais tempo; ou a participação do aluno no conselho de classe. Quer dizer: é muito simples você fugir dessas reflexões, que são importantes no processo educacional, e se limitar a ser um mero reprodutor de conteúdos específicos de matéria. E aí, você tem toda a autoridade na mão para aprovar ou reprovar (a avaliação é você quem faz) e, inclusive, de não se submeter à crítica do colega..." (Entrevista com professor - 3.º turno)

"Há alguns anos atrás, nós ganhávamos muito bem, 17 salários mínimos, a coisa foi caindo. Naquele período, eu dava aula só nesta escola, então eu dava 30 aulas aqui e ganhava muito bem! Passeava muito e vivia dentro de um padrão de vida que estou tentando manter e não consigo. E, para tentar manter esse padrão, já estou trabalhando em duas escolas. Então, na segunda-feira, eu cumpro 14 horários. Eu não posso ser uma boa professora, nem lá, nem cá..." (Entrevista com professora - 2.º turno)

"Agora, aqui na escola, as licenças médicas que têm sido tiradas, muitas, e, com frequência, é pelo estado de esgotamento, de stress a que o profissional da educação chega. Com a proletarização e os baixíssimos salários, a tendência é aumentar o número de aulas. Nós temos professores aqui que dão 60, 70 aulas. Então, uma pessoa para dar 70 aulas, pode gozar de excelente saúde e, por mais que se esforce, chega a um ponto em que ela não dá conta, fisicamente ela fica esgotada e realmente tira a licença médica". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Apesar da extensão desses depoimentos, sua transcrição se fez pela riqueza de elementos que revelam os efeitos de um trabalho que se vem degradando. Aliado a esses efeitos, o trabalho desenvolvido pelos sujeitos, e, mais especificamente, pelos professores, no interior da escola pública, é afetado diretamente pela falta de infra-estrutura que garanta uma satisfatória exeqüibilidade dos serviços.

Verificou-se, em 1988, que a escola pesquisada enfrentou problemas de diversas naturezas, entre os quais, a falta de professores no início do período letivo, decorrente da morosidade da SMED quanto à alocação e encaminhamento dos docentes; falta de critérios suficientes para a demanda dos alunos matriculados, obrigando o aluno a assistir a aula de pé e/ou ao constante fluxo de carteiras de uma sala para outra; falta de material esportivo para a prática de Educação Física; falta de acervo atualizado na biblioteca; falta de lâmpadas nas salas de aula; falta de papel ofício; comprometimento da estrutura física, como telhado quebrado, infiltrações, piso de quadras esportivas danificado (buracos); poluição sonora, pela presença de duas serrarias ao lado da escola; poluição do ar por uma indústria têxtil, que se localiza ao lado da escola e que, ao expelir os gases por suas chaminés, lança-os no interior da mesma provocando diversos problemas alérgicos.

Verifica-se que esses problemas são gerados pela omissão do poder público - a Prefeitura. Por um lado, mantém uma política de pessoal que apresenta distorções, manifestadas no interior da escola, seja quanto à organização do quadro docente, no início do período letivo, seja no tocante às substituições no decorrer

do mesmo período; por outro lado, a verba que se destina às escolas é insuficiente para atender às exigências de manutenção da estrutura física, hidráulica e elétrica, ficando na dependência de outros órgãos imersos na burocracia pública. Ocorre o mesmo com relação à aquisição do material necessário ao trabalho escolar.

Em decorrência dessa situação, os segmentos mais organizados reagem de diversas formas, por meio de atitudes coletivas e organizadas, e/ou por meio de atitudes individuais e desordenadas. Os professores têm sido o segmento que mais tem reagido, seja através de confrontos organizados, que têm repercussão externa, como as greves, paralisações, atos públicos, entre outros, seja através de atitudes passivas e individualizadas, cuja repercussão se limita ao interior da instituição.

Dentre essas formas passivas de reação docente na escola pesquisada constatou-se a freqüente suspensão de aulas para discussão de assuntos da categoria docente, a operação "marca-passo" e a grande incidência de licenças médicas.

A suspensão de aulas para discussão de interesses da categoria docente se dá através da burla às determinações regimentais. Uma dessas vias é a reunião de turno semanal, que se realiza sistematicamente no 1.º e 2.º turnos. Essa reunião, quando realizada, implica uma supressão semanal de 36 horas/aula. Multiplicando-se esse número de horas pelo número, em média, de 35 semanas letivas, tem-se uma supressão de 1.230 horas/aula. Isso, sem incluir a carga horária destinada à

reunião do 3.º turno que não acontece sistematicamente, conforme já foi exposto no primeiro capítulo deste estudo.

"Essas reuniões, às vezes, são tomadas para se discutir problemas de classe que estão afetando a categoria. E, indiretamente, não deixam de interferir na parte pedagógica, mas elas não foram programadas para esse fim. Houve um desvirtuamento entre o que foi proposto e o que está sendo realizado". (Entrevista com a vice-diretora em exercício, em 1988)

A operação "marca-passo" consiste na redução do módulo correspondente à hora-aula. Isso se dá de diversas formas, entre as quais são citados o atraso do início da primeira aula e da quarta, após o intervalo; a antecipação do término da terceira aula, que antecede o intervalo, e da quinta, que é a última; a correção dos trabalhos e provas e, ainda, as conversas nos corredores durante os horários das aulas. Isso ocorre também por outras vias, conforme se observou no último conselho de classe: a equipe técnico-pedagógica havia elaborado um cronograma para a realização dos conselhos de classe, que foram concentrados no período de uma semana. Os professores, em reunião do turno, rejeitaram esse cronograma, propondo e aprovando sua ampliação para mais uma semana; como os conselhos de classe, em geral, são realizados nas duas últimas aulas, com a dispensa dos alunos, isso representou 36 horas/aula por dia, no 1.º e 2.º turnos, o que corresponde a um somatório, nas duas semanas, de 720 horas/aula absorvidas com os conselhos de classe. Os depoimentos que se seguem ilustram alguns dos outros aspectos levantados:

"...às vezes, a gente está aqui na Secretaria e vê quantos minutos passam do recreio e você tem de pedir, não sei quantas vezes para baterem o sinal para o pessoal subir". (Entrevista com pessoal de serviços administrativos - Secretaria - 1.º turno)

"...nós, realmente, estávamos todos errados porque dava o sinal às sete horas, às sete e dez, às sete e quinze e, às vezes, ainda tinha gente subindo. (...) E um dia aconteceu que a diretora chegou e falou que a gente não estava subindo na hora, e isso provocou polêmica. E o pessoal continuou subindo tarde, alegando não dar conta de subir para a sala de aula". (Entrevista com professora - 1.º turno)

Quanto às licenças médicas, após se realizar um levantamento do quadro de frequência de todos os profissionais da escola, abrangendo o período de 25 de dezembro de 1987 a 25 de dezembro de 1988, em relação aos docentes, constatou-se um índice de incidência que se pode considerar bastante elevado. No período citado, registraram-se 168 licenças médicas e 300 faltas de professor regente. Examinando-se o período de abrangência de cada licença médica, bem como o número de aulas correspondentes às faltas dos regentes, verificou-se que as licenças cobriram 799 dias úteis e as faltas corresponderam a 4.543 horas/aula não ministradas nos dias previstos.

Na escola se pratica um sistema de "dobra", que é a substituição de um docente licenciado por outro da própria escola, que, no período de abrangência da licença, dá as aulas e as recebe como trabalho extra. Entretanto, isso depende de alguns critérios, tais como a autorização da SMED, a existência de professor da mesma disciplina, com carga horária disponível (o

que é difícil) e a quantidade de dias letivos abrangidos pela licença. Tendo-se em vista a aplicabilidade do último critério, examinou-se a abrangência letiva de cada licença, verificando-se que 67,26% das licenças médicas tiradas pelos professores regentes variavam de 1 a 3 dias, período quase sempre não coberto pelo sistema de dobra.

No tocante às aulas não ministradas no período previsto, em vista da falta do docente, se não foram repostas em horários extras e/ou sob forma de atividades, essas faltas representaram 16,8 dias letivos com a escola parada nos três turnos, já que são ministradas 90 aulas diárias por turno - distribuídas em 5 módulos para 18 turmas - o que corresponde a 270 aulas diárias na escola.

Somando-se as 1.230 horas/aula das reuniões de turno as 720 destinadas aos conselhos de classe, mais as 4.543 decorrentes das faltas dos regentes, isso totaliza 6.493 horas/aula, que correspondem a 20 dias letivos com a escola parada nos três turnos. Subtraindo-se esses dias dos 180 dias letivos/ano obrigatórios, restaram aos alunos 160 dias/letivos.

É importante que se assinale que as licenças concedidas por luto, núpcias, para gestante, fazer curso ou participar de campanha eleitoral não foram computadas, porque, exceto as duas primeiras, as três últimas admitem substituição, por se tratar de períodos mais longos.

Diante desses dados, podem-se tomar três direções para a análise. A primeira aponta para a tentativa de se explicar o fenômeno a partir das condições objetivas de trabalho a que estão submetidos os docentes. Nessa perspectiva, as licenças médicas

são mecanismos utilizados pelos docentes para fazer frente ao desgaste físico e mental decorrente do trabalho. Os depoimentos a seguir ilustram essa perspectiva:

"...eu tirei uma licença, não tinha bronquite nem infecção de garganta, mas, emocionalmente, não tinha condições de vir à escola, estava exausta, não acordava de manhã, o menino olhava para mim e eu abria a boca". (Entrevista com professora - 1.º turno)

"... nós tivemos cinco licenças médicas por problema de cordas vocais. Mas, todas foram casos seríssimos, inclusive três professoras não puderam ser reconduzidas à sala de aula". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

A segunda direção aponta para a questão da falta de compromisso com o Serviço Público, que - articulada à deficiência do controle estatal e à inexistência de mecanismos de controle por parte da comunidade local - faz com que o funcionário público utilize a licença médica como mecanismo para cobrir o tempo empregado em função de interesses particulares, pessoais. Isso fica claro no depoimento que se segue:

"... o atestado médico é um problema sério; se você for olhar, vai ver que são sempre as mesmas pessoas. Você vai pegar gente aqui que nunca pegou uma licença e há pessoas que a tiram todos os dias. Isso depende muito, eu acho, é do poder público, que é omissivo, irresponsável, porque, na maioria dos casos, são amigos, parentes, irmãos e/ou conhecidos do médico. Todos eles fornecem esse tipo de atestado com a maior tranquilidade, mas há casos de pessoas que estiveram lá uma vez porque estavam doentes - há alguns aqui que vêm para cá com pneumonia - e não conseguem um dia de licença. E há pessoas aqui que tiram licença para viajar. E tiram essa licença 3, 4 vezes por mês.

Então, eu acho que isso tem muito a ver com a escola e não com o "ganhar pouco". Tem a ver com a consciência do que é público, do que é responsabilidade, do compromisso com o trabalho e da convivência dessa política que está aí e que acoberta tudo isso, porque, do contrário, isso não aconteceria. (...) a pessoa vem queimadinha da praia com atestado médico". (Entrevista com coordenador de turno)

A terceira direção é a síntese dialética das duas primeiras. Isso sugere que o fenômeno tem origem e se materializa na esfera do Serviço Público. Por um lado, submete-se o servidor público a condições de trabalho que lhe sugam a saúde; por outro lado, estimula-se o nepotismo nas instituições públicas, que conferem privilégios a quem, desde sua origem, é agraciado. Isso, por fim, contribui para a reprodução das desigualdades sociais, porque, em última instância, o penalizado é o sujeito proveniente das camadas menos favorecidas: seja o professor, que, trabalhando, teve sua saúde desgastada, enquanto seu companheiro fazia turismo; seja o aluno, que não tem aulas porque o professor licenciou-se para fazer turismo, custeado pelo próprio aluno, enquanto contribuinte.

A contradição entre os direitos proclamados no Regimento Escolar e a realidade das condições de trabalho a que são submetidos os sujeitos que atuam na escola pública requer algumas considerações sobre um outro aspecto dessa contradição.

A medida que se proclama, como direito do docente, "ambiente e condições favoráveis ao desempenho de suas funções" - para o público externo, é claro -, isso acaba por constituir um parâmetro para se avaliar o desempenho dos profissionais da

escola. Pois esse público conhece da escola apenas a sua face externa, que deixa transparecer uma realidade harmônica e equilibrada.

Escamoteada a contradição entre o proclamado e o real, transfere-se para os profissionais que atuam na escola e/ou para os alunos que nela estudam a responsabilidade pelo fracasso escolar. Com isso, isenta-se o poder público, que sai ileso de toda a trama.

### 2.2.2- FUNÇÕES SITUADAS MAIS NO NÍVEL DA EXECUÇÃO

Nessa parte, far-se-á uma análise das relações sociais a que são submetidos os sujeitos que têm menor controle sobre o seu processo de trabalho, aspecto considerado para situá-los mais a no nível de execução.

Situam-se nesse nível os serviços administrativos de Secretaria, Apoio Financeiro, Pessoal, Material, Mecanografia e Datilografia, Zeladoria e Conservação, bem como os serviços de apoio pedagógico que são prestados pelas encarregadas da Biblioteca.

Todos os sujeitos que atuam nesse nível, apesar de executarem tarefas de natureza diferente, pelo Regimento Escolar gozam dos mesmos direitos e têm em comum os mesmos deveres. Entretanto, no nível da prática, verifica-se que há discriminações tanto em relação ao tratamento que recebem, como no tocante às condições de trabalho a que são submetidos.

A explicitação da contradição, que se manifesta nas discriminações mencionadas, far-se-á, analiticamente, pelo confronto entre os direitos e deveres, formalmente definidos, e

sua concretização na prática.

No Regimento Escolar (Título VIII, Capítulo I, Seção VI, artigo 194, incisos I a III), o pessoal administrativo goza das seguintes prerrogativas:

**"Trabalhar em ambiente e condições favoráveis ao desempenho de suas atribuições;**

**Receber tratamento e respeito condignos e compatíveis com a sua função;**

**Propor à Direção da Escola medidas que objetivem o aprimoramento do trabalho".**

(Belo Horizonte, 1988. p.74-75)

Quanto aos deveres, no artigo 195, constam os seguintes:

**"Ser assíduo e pontual no desempenho de suas funções;**

**Assinar o ponto diariamente;**

**Tratar a todos com urbanidade;**

**Agir com discrição;**

**Vestir-se com propriedade e manter atitude digna na escola;**

**Zelar pelo nome da escola dentro e fora dela;**

**Zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado;**

**Acatar as determinações emanadas da direção da escola e do órgão central;**

**Tratar com urbanidade e respeito os administradores, técnicos, professores, alunos, comunidade e colegas;**

**Desincumbir-se de funções que, por sua natureza ou por indicação da direção da escola, lhe sejam confiadas".** (Belo Horizonte, 1988. p.74-75)

No nível do formal, verifica-se uma discrepância entre as prerrogativas de que goza o pessoal administrativo e os deveres que é obrigado a cumprir. Outro aspecto que merece ser ressaltado é que o tratamento e o respeito se dão não pelo sujeito, enquanto ser humano, mas pela função que exerce. Isso constitui, a priori, uma discriminação, haja visto o fato de que os sujeitos em funções menos valorizadas, como as de conservação e zeladoria, são tratados e respeitados de acordo com o valor da função que exercem - que é condicionado pela sua inserção na hierarquia escolar -, bem como pela natureza do trabalho que executam.

Examinando-se as tarefas executadas pelos diversos sujeitos alocados nos serviços administrativos, verifica-se que, apesar de todas elas estarem situadas mais no nível da execução, há uma certa diferença quanto ao seu conteúdo.

Essa constatação se dá a partir da análise de algumas atribuições, definidas como de competência dos sujeitos dos diversos serviços.

### 2.2.2.1- SERVIÇOS DE SECRETARIA DA ESCOLA

A Secretaria da escola é constituída por um secretário, legalmente habilitado, e pelos auxiliares de Secretaria. O credenciamento para desempenhar a função de secretário se dá através de treinamento realizado pelos órgãos estatais de controle, cuja finalidade é manter, no interior da instituição escolar, um núcleo de controle burocrático sobre a vida escolar do aluno - a Secretaria.

Subordinada diretamente à Direção da escola e, por extensão, aos órgãos centrais, dentre os quais, mais especificamente, à Inspeção Escolar, a Secretaria escolar fala a mesma linguagem desses órgãos, na qual os vocábulos legal e ilegal são os mais importantes.

Registra os sucessos e os fracassos a que o aluno é destinado, no decorrer de sua permanência no interior da escola. Esses registros alimentam os órgãos de controle estatal e constituem parâmetros a partir dos quais os referidos órgãos ratificam a sentença dada na primeira instância - a escola.

Isso fica bem claro nas competências designadas aos sujeitos que atuam na Secretaria escolar. Como se trata de uma lista extensa de atribuições que competem ao secretário (vinte e seis) e aos auxiliares de Secretaria (três), transcreveram-se, para análise, apenas aquelas mais elucidativas dentre as funções do mencionado setor:

**"Ao secretário, compete:**

**Organizar e manter atualizada a documentação escolar, zelando pela fidedignidade da mesma, visando a sua**

utilização para coleta de dados e/ou para subsidiar os trabalhos de inspeção, supervisão e orientação;

Planejar e supervisionar as matrículas e transferências;

Montar os diários das turmas, no início do ano, de acordo com as instruções recebidas do diretor e dos serviços de orientação e supervisão pedagógica;

Acompanhar o registro das atividades nos diários de classe, juntamente com o serviço de supervisão pedagógica;

Analisar os documentos individuais dos alunos, mantendo os registros atualizados e de acordo com a legislação em vigor;

Elaborar fichas, mapas e documentos necessários à funcionalidade do sistema de registros, informações e arquivo;

Conhecer a legislação de ensino, cumprindo e fazendo cumprir, no âmbito de sua competência, as determinações legais;

Distribuir tarefas aos auxiliares de secretaria;

Mantener e supervisionar os registros de escrituração escolar, mantendo-os atualizados;

Assinar, juntamente com o diretor, todos os documentos expedidos pela secretaria". (Belo Horizonte, 1988. p.15-17)

Aos auxiliares de Secretaria, compete:

"Executar os trabalhos que lhe forem atribuídos pelo secretário, e cooperar na realização dos que exigirem participação coletiva ou de grupos;

Cumprir e fazer cumprir as ordens de serviços;

Substituir o secretário em seus impedimentos, por designação do Diretor, conforme artigo 31, parágrafo 2.º". (p.17)

Fazendo-se uma análise das competências atribuídas ao secretário escolar, verifica-se que, em geral, estão voltadas para registro, escrituração e arquivamento, de informações fornecidas e sistematizadas por terceiros (professores, diretores, orientadores, etc.) sobre a trajetória do aluno dentro da escola. As informações vão desde o rendimento do aluno (notas) até os dados pessoais (nome, data de nascimento, endereço, etc.). Essas informações arquivadas constituem os elementos alimentadores e justificadores dos estereótipos produzidos na teia de relações a que se submete o aluno.

Outro aspecto interessante, à primeira vista, é imaginar-se que o secretário goza de um certo grau de autonomia. Entretanto, ao observar sua posição em relação ao diretor e à legislação, verifica-se que o mesmo se limita, praticamente, a operacionalizar, junto com os auxiliares de Secretaria, as decisões tomadas em outras instâncias, seja nos órgãos centrais, seja na equipe técnico-pedagógica e administrativa. Portanto, a autonomia do secretário, em raros casos, permite que o mesmo planeje (conceba) o como operacionalizar o que foi anteriormente determinado. Mesmo assim, o planejamento do como, fica subordinado à legislação vigente e ao julgamento do diretor. Os depoimentos que se seguem trazem alguns elementos ilustrativos:

"... se aqui há uma secretaria, ela é que iria orientar o trabalho e tomar as decisões e, para isso, ela teria respaldo. Eu acho que isso seria o lógico, visto que ela está aqui dentro sabendo e vivenciando todos os problemas. Só que a secretaria aqui não tem essa autonomia".(Entrevista com funcionárias da

## Secretaria - (1.º turno)

"Quanto à Secretaria da escola, recebe orientação direta da Direção da escola, através de reuniões (...). Então, na Secretaria, nós vemos o que é necessário, o que é importante acontecer, logo isso aí acontece, não tem por onde. Por exemplo, no início do ano, o trabalho da matrícula tem de acontecer exatamente como foi proposto. A dinâmica, a divisão do trabalho, a organização da Secretaria, atendendo aos turnos, tem de acontecer exatamente como foi proposto e se foge alguma coisa, a gente avalia. Agora, sem fazer o necessário não pode ficar, porque a Secretaria é um serviço essencial". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

A primeira fala deixa explícita a falta de autonomia do secretário escolar, o que é reforçado pelo emprego do verbo no futuro do pretérito. A segunda revela que a Direção exerce um controle muito próximo da Secretaria, inclusive, para averiguar a correspondência entre o proposto e o executado.

No tocante aos auxiliares de Secretaria, a estes compete executar os trabalhos que lhes são atribuídos, cumprindo e fazendo com que sejam cumpridas as ordens de serviços emanadas de instâncias superiores, pela via do chefe imediato - o secretário.

Outro aspecto a ser considerado é que a Secretaria da escola funciona em três turnos, seguindo orientações que são repassadas por duas secretárias que atuam no primeiro e no segundo turnos. Isso é um aspecto importante, porque revela a fragilidade do controle que é exercido sobre os auxiliares de Secretaria. Como as secretárias, nos primeiros turnos, trabalham na mesma sala que os auxiliares, os trabalhos executados se

aproximam mais do proposto. Entretanto, no turno em que o controle tende a se efetivar por determinações escritas, os auxiliares tendem a descumpri-las, quebrando a uniformidade da dinâmica proposta. Os depoimentos a seguir explicitam esse aspecto:

"O que você determina num horário é cumprido. No outro, já muda completamente, ou não acontece. Não há uma harmonia de trabalho, não há uma unidade a ser seguida, nós vamos trabalhar é dessa forma. E dessa forma que têm de agir os turnos, porque aqui é a Secretaria da escola, não existe". (Entrevista com funcionários da Secretaria)

"A menina da noite, por exemplo, faz o que dá na cabeça dela. Nesse final de ano, o turno da noite soltou o resultado num dia, o turno da tarde noutro e o turno da manhã noutro. Tudo passando por cima da secretaria". (Entrevista com funcionários da Secretaria)

#### 2.2.2.2- SERVIÇO DE APOIO FINANCEIRO

Segundo o Regimento Escolar (Título II, Capítulo III, Seção IV, artigo 37), são atribuídas oito competências para esse serviço, todas relacionadas às finanças da escola. Dentre essas competências, três foram destacadas para análise:

"Proceder ao levantamento das propostas orçamentárias de todos os serviços da escola, consolidando-as para a organização do orçamento geral da escola;

Controlar o movimento financeiro da escola, mantendo atualizados os registros contábeis, na forma das instruções do órgão competente;

Processar o pagamento da despesa, após autorização do diretor, observada a legalidade dos respectivos documentos e cumpridas as demais exigências de natureza contábil". (p.18)

A partir do que é proclamado nessas competências, tem-se como pressuposto que a escola pública goza de um amplo ou considerável grau de autonomia financeira. O depoimento da vice-diretora, em exercício no período de 1988, parece revelar a real face financeira da escola.

"...nós vamos planejar uma forma de atender à escola e isso, independente da Prefeitura, porque a Prefeitura tem limite, as verbas em educação é o que sobra. Ainda não tem um programa de verba definida, então quando não sobra, não vem nada". (Fala da vice-diretora)

Diante da precariedade dos recursos, tem sido prática freqüente transferir para o aluno e/ou sua família os encargos decorrentes do funcionamento da escola, que, por ser pública, são de responsabilidade do poder público, já que os impostos são arrecadados para, entre outras finalidades, custear os serviços prestados ao público. O depoimento que se segue ilustra com muita clareza esse aspecto:

"...a escola, apesar de a Prefeitura contribuir - ela dá o prédio, a luz, a água e os vários recursos humanos, professores e funcionários, e dá alguma ajuda também em produtos de limpeza, mas toda a parte de manutenção, a escola é que tem de levantar, de fazer, tem de conseguir de alguma forma. Então, nós conseguimos muito bem com as famílias, nós estávamos conseguindo". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Esse depoimento da vice-diretora, além de confirmar as observações feitas, traz subjacente a idéia do Serviço Público como dádiva. Nessa perspectiva, a Prefeitura assume a imagem de generosa, ao prestar um serviço público ao público que o custeia. Essa imagem contribui para escamotear as irresponsabilidades e omissões do poder público frente aos direitos básicos do cidadão.

Tendo por base as competências atribuídas ao sujeito que atua no Serviço de Apoio Financeiro, podem-se fazer duas constatações: no nível da organização formal ele se subordina ao diretor e executa as tarefas que lhe são determinadas; no nível da prática, ele não concebe nenhuma atividade, e poucas são as que executa, visto que, de acordo com o exposto, torna-se uma função desnecessária. O salário pago mensalmente pelos cofres públicos ao sujeito que exerce essa função provavelmente é bem mais elevado que as somas por ele movimentadas no interior da escola pública.

### 2.2.2.3- SERVIÇO DE PESSOAL

O sujeito que atua nesse serviço tem suas funções voltadas para o controle da vida funcional de todos os sujeitos que atuam na escola. Isso se efetiva através da escrituração, registro e arquivamento das informações coletadas diariamente sobre os sujeitos, enquanto profissionais, e sobre seu desempenho.

No nível da organização formal, são atribuídas seis competências a esse serviço, dentre as quais, as que se seguem

explicitam, com muita clareza, a função que cumpre:

**"Manter atualizados os registros de avaliação do desempenho de todos os funcionários da escola;**

**Organizar e manter atualizados os fichários de professores, especialistas em educação e funcionários administrativos;**

**Organizar e controlar os livros de ponto de pessoal da escola". (Belo Horizonte, 1988. p.18-19)**

Partindo dessas competências, verifica-se que o Serviço de Pessoal está para os profissionais que atuam na escola assim como a Secretaria escolar está para os alunos. Tendo-se isso como suposto, pode-se aplicar a mesma análise feita em relação a Secretaria.

O arquivamento de informações sobre a vida profissional dos sujeitos que atuam na escola contribui, fundamentalmente, para alimentar os órgãos externos de controle sobre os trabalhadores da escola, seja a corregedoria sejam outras instâncias. As informações arquivadas constituem parâmetros que reforçam e/ou propiciam a criação de estereótipos. Estes, por sua vez, tornam-se fatores decisivos em dupla perspectiva. De um lado, podem favorecer a concessão e/ou a conquista de direitos e vantagens. De outro lado podem servir para justificar e/ou legitimar a negação da concessão ou o reconhecimento das vantagens legítimas do trabalhador:

**"A corregedoria é o órgão maior da punição, é como se fosse o júri, é como se a gente fosse num julgamento. São os corregedores, os advogados que olham a manutenção da disciplina. Essa parte de disciplina são eles que controlam tudo,**

na Prefeitura inteira. (...) Porque as faltas e todos os atos indisciplinados, tudo que é indisciplina ou falta grave, depois a pessoa é chamada à corregedoria. Então, se for constatada a falta, quem vai chamar a atenção são os advogados, é o corregedor que vai analisar a situação e, dentro da legislação, vai puni-la. (...) As greves também, de vez em quando... (este ano não houve), mas os que faltavam muito ou participaram, às vezes são chamados à corregedoria". (Entrevista com a vice-diretora em exercício em 1988)

Em relação à estrutura de poder, o sujeito alocado no Serviço de Pessoal se limita à execução de tarefas burocráticas, obedecendo às determinações dos órgãos de controle, bem como às da legislação vigente e da Direção da escola. Daí resulta que o responsável pelo Serviço de Pessoal não tem autonomia para decidir o que fazer, quando fazer, nem como fazer, pois essas decisões são tomadas em outras instâncias, restando-lhe apenas a execução do que foi determinado. A medida que o sujeito nada decide, e que seu trabalho constitui apenas uma parte de todo um esquema de controle, que não permite tenha ele conhecimento de para que servem as informações por ele registradas e arquivadas, isso sugere que esse sujeito perdeu, praticamente, todo o controle do seu processo de trabalho.

#### 2.2.2.4- SERVIÇO DE MATERIAL

A esse serviço compete:

"Requisitar, receber, guardar e distribuir material, bem como controlar o consumo, observadas as normas dos órgãos competentes;

Manter atualizados os mapas de entrada e

saída de material;

**Desincumbir-se de outras tarefas que, por sua natureza ou em virtude de disposições regulamentares, se coloque no âmbito de sua competência". (p.19)**

Em relação a esse serviço, aplica-se a mesma análise feita sobre o Serviço de Apoio Financeiro. O pressuposto que embasa essas competências é que a escola pública recebe bastante material do órgão mantenedor e/ou dispõe de verbas para fazer sua aquisição e, por essa razão, justifica-se a existência de um serviço específico para tratar do assunto.

Pela ausência de material em volume considerável, o que acarreta uma ociosidade do sujeito nele alocado, não se justificando a existência desse serviço específico, supõe-se que essa função possa servir para agraciar sujeitos mais ligados à Direção da escola.

Quanto à sua inserção na estrutura organizacional, subordina-se à Direção e executa as tarefas observando as normas dos órgãos competentes.

#### 2.2.2.5- SERVIÇO DE MECANOGRRAFIA E DATILOGRAFIA

Para os sujeitos alocados nesse serviço, o Regimento Escolar (Título II, Capítulo III, Seção VII, artigo 40) define cinco competências, dentre as quais as duas que se seguem definem com clareza sua função.

**"Executar e conferir serviços de mecanografia e datilografia;**

**Manter sigilo sobre os trabalhos que forem confiados ao serviço". (p.20)**

Um fato interessante é que o sujeito atuante nesse serviço limita-se à execução de tarefas, mas, por suas mãos, passam informações consideradas sigilosas, tais como: avaliações de alunos e correspondências de diversas naturezas.

Esse aspecto é muito considerado quando da alocação de pessoas para esses serviços; além do mais, há uma tendência de se eleger, entre os sujeitos do setor, aquele responsável pelos serviços de datilografia que exijam melhor apresentação e contenham informações consideradas sigilosas - o datilógrafo da Direção -, quando não, esse trabalho é executado pelo próprio diretor.

#### 2.2.2.6- SERVIÇO DE ZELADORIA E CONSERVAÇÃO

Segundo o Regimento Escolar (Título II, Capítulo III, Seção VIII, artigo 41), aos sujeitos alocados nesse serviço, compete:

**"Zelar pela conservação do prédio, instalações e áreas externas;**

**Participar das campanhas de limpeza, conservação e melhoria das instalações;**

**Desincumbir-se de outras tarefas que por sua natureza ou em virtude de disposições regulamentares se aloquem no âmbito de sua competência". (p.20)**

Esse segmento, pelo número de sujeitos que o compõem, pode classificar-se como o terceiro maior na comunidade escolar, ficando atrás apenas do dos professores e do dos alunos. Entretanto, no processo de trabalho escolar, é o mais explorado e o mais controlado.

Os sujeitos que atuam nesse serviço executam tarefas cuja característica fundamental é o trabalho manual. Em função disso, são considerados os menos qualificados, sendo, por conseguinte, os menos valorizados.

O controle exercido sobre esse segmento retira dos sujeitos a decisão quanto a: o quê, quando, onde, como, e em que tempo. Isso é determinado pela Direção da escola, através do Manual do Serviço do Setor de Zeladoria e Conservação.

A descrição que se segue, como exemplo, refere-se às tarefas determinadas para serem executadas por uma trabalhadora desse setor.

**"Setor 3 - responsável: M.J.P.**

**Carefãs de 2.a a 6.a feira:**

- cuidar das salas 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 e sanitários da diretoria às 6 horas e às 10 horas e 30 minutos;
- cuidar da área de circulação e caneletas em frente destas salas;
- ajudar a lavar o vasilhame da merenda;
- cuidar das salas 19,20 e 21 às 11 horas e 30 minutos.

**Sábado:**

- limpeza geral das salas 8 a 14 e sanitários da diretoria". (EAPPEP - manual do serviço - 1987, p.9)

A descrição das tarefas dessa trabalhadora, a exemplo das demais, deixa bastante explícito que tarefas deve realizar, em que horário e onde. Quanto ao tempo, verifica-se que está estabelecido o horário de início, pois o do término é determinado pelo início das aulas, às 7 horas. Com isso,

constata-se que essa trabalhadora, no mínimo, tem de cuidar das sete salas de aula num espaço de 1 hora, o que equivale a uma média de 8 minutos por sala. Observa-se, também, que o tempo que teria disponível passa a ser preenchido com outras tarefas, que, muitas vezes, pela sua natureza, competem a outros trabalhadores.

Nessa perspectiva, constata-se que as pessoas lotadas no Serviço de Zeladoria e Conservação exercem, além das suas - limpeza e conservação -, tarefas de jardinagem, feitura de merenda e doces, telefonista, manutenção hidráulica e elétrica, marcenaria, compras, portaria, controle da disciplina, office-boy e mecanografia.

As transcrições a seguir ilustram com clareza as tarefas a qua são submetidos os sujeitos que trabalham no Setor de Zeladoria e Conservação. Essas transcrições são feitas do Manual do Serviço (MS), EMPEP - 1987:

#### **Jardinagem:**

- "cuidar da parte verde ao redor das quadras". (MS, p.9)
- "aguar diariamente os canteiros em frente ao bloco de salas 22 a 27". (MS, p.10/11)

#### **Merendeira:**

- "cuidar da merenda (fazer e servir para os alunos)". (MS, p.13)
- "servir merenda aos professores e funcionários às 15 horas". (MS, p.17)

#### **Doceira:**

- "cuidar da merenda (fazer, vender e acertar o caixa diariamente)". (MS, p.13)
- "servir merenda para os professores e acertar o caixa diariamente". (MS, p.22)

**Telefonista e atendente:**

- "atender telefone, anotar recados, transmitindo-os imediatamente aos interessados". (RFB, p.14)
- "atender pessoas que chegam a escola, encaminhar alunos que vierem de outro turno". (RFB, p.17)

**Manutenção hidráulica, elétrica, marcenaria:**

- "cuidar dos consertos gerais: elétricos, hidráulicos e de marcenaria". (RFB, p.14)

**Comprador:**

- "fazer compras dos materiais necessários a estes consertos". (RFB, p.14)
- "fazer compras para a cantina". (RFB, p.21)

**Porteiro:**

- "cuidar da portaria da Rua Itapetinga, das 18 às 22 horas e 30 minutos, permanecendo nas proximidades do portão durante todo o horário". (RFB, p.14)

**Disciplinarior:**

- "organizar a fila dos alunos no horário da merenda, mantendo a disciplina dos mesmos". (RFB, p.18)
- "cuidar dos registros diários nas cadernetas dos alunos". (RFB, p.23)
- "recolher e devolver diariamente as cadernetas dos alunos". (RFB, p.23)

**Office-boy:**

- "levar a correspondência a PRT". (RFB, p.19)

**Mecanógrafo:**

- "cuidar do serviço de mecanografia, rodando provas e exercícios para os professores (mimeógrafo a álcool". (RFB, p.10)

Essa variedade de tarefas que são impostas aos sujeitos que atuam na zeladoria e conservação é uma demonstração de que os

mesmos não têm o mínimo controle sobre o seu trabalho. Além do mais, esses sujeitos, em alguns casos, são chamados a exercer tarefas que exigem algum tipo de qualificação, como é o caso dos que produzem doces e salgados, bem como daqueles que são incumbidos da realização de consertos elétricos, hidráulicos e do mobiliário (marcenaria) e dos serviços de telefonista e mecanógrafo. São, porém, remunerados como trabalho desqualificado - Zeladoria e Conservação. Entretanto, em todos os casos, a escola está utilizando a mão-de-obra contratada para tarefas pouco qualificadas, cuja remuneração é baixa, para realizar tarefas que exigem uma certa qualificação e são mais bem remuneradas. Isso sugere a existência de um certo tipo de exploração. E mais, no caso das doceiras, a escola comercializa, internamente, os doces e salgados produzidos, tendo em vista gerar recursos para fazer frente às despesas diárias da mesma.

Além da exploração, esses sujeitos têm seu ponto controlado por cartão de "relógio-de-ponto", o que dificulta a burla. Somando-se a isso, esse é o único segmento que ao chegar atrasado mais de dez minutos, tem uma fração de sua remuneração, referente ao dia de serviço descontada.

Essa exploração constitui a manifestação do tratamento diferenciado que é dispensado aos trabalhadores desse serviço. Acredita-se ser isso decorrência do baixo nível de organização e articulação desse segmento, o que proporciona à Direção condições favoráveis para explorá-lo.

Constata-se que a situação dos sujeitos que atuam no Serviço de Zeladoria e Conservação não constitui privilégio

apenas da EMPEP. A esse respeito, LOPES, em sua dissertação de Mestrado (1987, p.142/143), apresenta uma descrição bastante expressiva e crítica:

"São aqueles trabalhadores que, na escola hierárquica, se ocupam das tarefas mais pesadas: varrendo, lavando paredes, vidraças, corredores, instalações sanitárias, preparando a sopa e a merenda e ainda colaborando nas festas e solenidades promovidas pela escola. Serviço pesado, horário esticado e salário minguaado. São também vigias do relógio. Sinal de entrada, recreio, saída, tempo necessário para se preparar a merenda, distribuí-la de sala em sala, lavar talheres, controlar o fogão, hora de varrer, limpar e ainda serviço acumulado para o dia seguinte. Os vencimentos, vantagens e incentivos dos profissionais que ocupam cargo de serventes vêm reafirmar mais uma vez a divisão estabelecida na sociedade entre trabalho manual e trabalho intelectual. O trabalho manual é menosprezado e a eles são empurradas as camadas "inferiores". Para o cargo, a habilitação exigida é mínima. E sob o manto das "poucas letras" e de ser trabalho manual, prolonga-se a jornada de trabalho, a aposentadoria somente com trinta anos, o quinquênio de somente 5% do salário minguaado".

Outro aspecto que explicita a discriminação a que são submetidos os trabalhadores desse serviço diz respeito aos seus instrumentos de trabalho. Todos os instrumentos de trabalho, desde que utilizados, são passíveis de desgaste ou de danificação parcial ou total. Todavia, nenhum trabalhador da escola é responsabilizado pela avaria ou danificação de seus instrumentos de trabalho, não ficando, portanto, intimado a repará-los ou a consertá-los. Mas os trabalhadores que atuam no Serviço de Zeladoria e Conservação, mais especificamente, os que atuam

no preparo da merenda, são responsabilizados pela danificação dos seus instrumentos de trabalho, tendo como pena a sua reposição. Isso fica evidente no depoimento que se segue:

**"Decisões: após discussões, o grupo chegou às seguintes conclusões e/ou propostas:**

- com relação ao uso do vasilhame, considerando o saldo de baixas verificado neste semestre, ficou decidido que diariamente será adotado o registro de ocorrência do turno, na ficha de merenda. O vasilhame quebrado ou extraviado deverá ser restituído pelo responsável". (Trecho extraído da ata de reunião com os auxiliares de serviços, pessoal de cantina do 1.º, 2.º e 3.º turnos, realizada pela vice-diretora no dia 05.11.88)

Ainda com relação ao controle sobre o trabalho desenvolvido pelos sujeitos desse segmento (conservação e zeladoria), verifica-se que esse controle se dá, também, no nível da execução, pelos sujeitos que usufruem dos serviços realizados, bem como através dos próprios pares. Quando o professor chega à sala de aula e constata a precariedade da limpeza, o mesmo não leva em consideração questões como o tempo reduzido, a falta de material de limpeza, o desgaste das vassouras, etc., mas logo reclama à diretoria. Isso é um exemplo típico do primeiro caso levantado. No tocante ao segundo caso, ocorre quando os seus próprios pares, de um turno, denunciam seus companheiros do turno anterior. E isso é estimulado pela Direção, através de relatórios diários que denunciam a qualidade do trabalho executado pelos sujeitos de cada turno. Isso fica claro nas anotações de reunião realizada com a vice-diretora e os sujeitos que atuam nesses serviços.

**"Problemas levantados pelos auxiliares:**

- problemas relacionados à execução de tarefas: salas de aula têm amanhecido sujas, com dezenas de tocos de cigarros e cinzas por todos os lados, a área de merenda está ficando suja do terceiro para o primeiro turno, sanitários femininos e salas 26 e 27 ;

- sugestões apresentadas pelo grupo: revisão das tarefas com a participação de elementos dos três turnos; relatório de cada setor por escrito". (Ata da reunião com os auxiliares de serviço, realizada no dia 04.05.88 pela vice-diretora)

A partir desse trecho da ata de reunião, observa-se que os pares denunciam a precariedade dos serviços executados pelos companheiros do turno noturno, e propõem, entre outras coisas, o relatório por escrito, que, sem dúvida, constitui mais um instrumento de controle.

### 2.2.2.7- SERVIÇO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR - A BIBLIOTECA

Os sujeitos que atuam nesse setor, a exemplo dos outros analisados, são subordinados diretamente à Direção da escola e executam tarefas predefinidas e regulamentadas no Regimento Escolar e em diretrizes advindas de outros órgãos.

No Regimento Escolar (Título III, Capítulo III, Seção IV, artigo 68), são definidas dez atribuições de responsabilidade do pessoal lotado na Biblioteca. Dentre essas, destacaram-se as que se seguem:

**"Organizar tecnicamente o acervo bibliográfico e documentos afins;**

Evitar esforços para que o local seja mantido em perfeito asseio, não permitindo que haja atividades que perturbem o funcionamento da mesma;

Cuidar para que os empréstimos de livros, revistas ou publicações do acervo sejam rigorosamente controlados;

Acompanhar por processos estatísticos, o movimento da biblioteca escolar;

Orientar a pesquisa dos alunos na biblioteca escolar". (p.32)

Essas atribuições ilustram, com bastante clareza, a natureza das atividades realizadas pelos sujeitos lotados na Biblioteca escolar. Em geral, elas são de natureza burocrática e têm como objetivo controlar os usuários da biblioteca (professores, alunos, etc.) quanto à utilização do acervo bibliográfico.

Disso decorre que, além de os sujeitos alocados na Biblioteca cumprirem determinações advindas de outras instâncias, a utilização do acervo fica condicionada ao cumprimento de determinadas normas, ou seja, o usuário, para utilizar a Biblioteca, tem de se subordinar às suas diretrizes. Isso impõe ao sujeito usuário limites que, em muitos casos, não estão em sintonia com seus interesses e necessidades, mas, sim, com os objetivos da organização burocratizada. Em decorrência, perdem parte do controle sobre seu trabalho não só os sujeitos que atuam na biblioteca mas também aqueles que a utilizam.

Dos sujeitos que são alocados na Biblioteca, assim como em outros setores, alguns são professores que atuaram nas primeiras séries do 1.º Grau (1.ª a 4.ª) na escola. Com a extinção dessas séries, esses professores foram alocados nos

diversos setores da escola, entre os quais a Biblioteca.

O fato de esses sujeitos estarem sob o controle direto da Direção representa um entrave para o envolvimento dos professores de 5.a a 8.a série do 1.o grau em atividades desenvolvidas pela Biblioteca.

Isso ficou claro quando os sujeitos responsáveis pela Biblioteca tentaram realizar, em 1988, uma gincana com o objetivo de ampliar o acervo, através de doações ou aquisições com os recursos arrecadados.

Na avaliação dessa gincana, dois fatos relacionados ficaram bastante evidentes: o primeiro é que, estando a biblioteca sob o controle direto da Direção, o projeto da gincana, após elaborado, foi apreciado e aprovado pela equipe técnico-pedagógica e administrativa sem a participação dos docentes e alunos, que era fundamental e sem os quais era impossível realizar a gincana; o segundo fato está relacionado ao envolvimento dos professores regentes, uma vez que não participaram da programação (concepção) do evento, mas lhes foi solicitado seu envolvimento quando da realização (execução), assim, os docentes se sentiram desincumbidos com sua efetivação. Por outro lado, a Direção da escola, ao aprovar a realização da gincana assumiu compromissos com relação à garantia da infraestrutura, o que não se cumpriu na prática.

Esses dois aspectos levantados exemplificam a desarticulação existente entre os diversos setores da escola. Disso decorre o conflito e a divisão de forças que gera o digladiamento entre os sujeitos responsáveis pela execução das

diversas tarefas no trabalho escolar.

A medida que a comunidade escolar vai responsabilizando os sujeitos, de forma isolada, pelo fracasso de tarefas a eles confiadas, escamoteia-se o fato de que essa situação é gerada pela divisão de trabalho presente na organização escolar, bem como pela omissão do poder público.

### 2.3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das relações sociais decorrentes da organização do trabalho escolar, faz-se necessário traçar algumas considerações acerca dessa organização.

Verifica-se que a divisão do trabalho, na escola, segue a mesma lógica da que se efetiva na produção material. Entretanto, pelo grau de sua efetivação, assume algumas características que não permitem sejam tratadas como similares.

Constata-se que a cisão entre concepção e execução não se efetivou concretamente no trabalho escolar. Em decorrência disso, percebe-se que os sujeitos ainda detêm um certo nível de controle sobre o seu processo de trabalho, principalmente quanto ao seu ritmo.

Outro aspecto constatado é que o nível de dominação e/ou de submissão dos sujeitos na organização do trabalho escolar não corresponde à sua localização na hierarquia formal, mas, sim, ao nível de articulação e organização do segmento a que pertencem.

No tocante à SMED, observa-se que esta se faz muito presente na escola, enquanto tentativa de controle, mas é muito omissa quando se trata de assumir os ônus do seu funcionamento.

Quanto às condições de trabalho a que são submetidos os sujeitos que atuam na escola, verifica-se que, à medida que vão mergulhando no processo de proletarização, contraditoriamente, vão-se descobrindo enquanto sujeitos pertencentes à classe explorada - a trabalhadora.

Com relação ao controle, os mecanismos utilizados, na prática, revelam a sua fragilidade. A prática social dos sujeitos no interior da escola extrapola em geral, as determinações formais, que, mesmo burladas, permanecem como verdadeiras para legitimar a ação da escola frente aos órgãos mantenedores, bem como junto à sociedade civil. Isso ficou muito claro quanto à carga horária letiva, que é constantemente subtraída pela porosidade imposta pela ação dos diversos sujeitos que atuam na escola.

Em relação a essa questão, LOPES (1987, p.67) adverte:

"Todo desperdício de tempo e utilização de movimentos superfluos precisa ser controlado para evitar o roubo das horas. Sincronizar cada minuto, prever cada gesto, são formas de disciplinar, educar para o trabalho. Entretanto, a diferença entre o tempo de duração no trabalho na escola e o tempo que realmente se trabalha é coberta pela ociosidade, pela inatividade. Por mais mecanismos que se usem (livro didático, programas, supervisor, diretor, os próprios trabalhadores controlando o tempo do outro, etc. ) para controlar este tempo, eliminar sua porosidade, pouco se consegue, devido às precaríssimas condições materiais em que o trabalho escolar é desenvolvido. No esmiuçamento das funções, a própria legislação que não consegue captar o acontecer cotidiano escolar e acaba por criar os espaços em branco, soma-se a natureza da "matéria-

prima" a ser transformada: a resistência dos trabalhadores, não permitindo que sejam regulados a um simples toque de campainha".

Vale salientar que o sujeito inserido na organização do trabalho escolar passa por um processo de dupla via. Por um lado, esse sujeito perde parte do controle sobre o seu processo de trabalho, incorrendo no processo de desqualificação. Por outro lado, na prática, aprende determinados conteúdos nunca vistos nos cursos formais, o que lhe propicia um tipo de qualificação. Partindo-se da relação dialética entre essas duas dimensões da organização do trabalho escolar, pode-se afirmar que a mesma não pode ser concebida, apenas, como instância deformadora da força de trabalho, mas também como instância educativa.

Para LOPES (1987, p.68)

"Ao longo de vários dias, meses e anos, dentro de cada escola, os trabalhadores do ensino vão-se alfabetizando pela cartilha do patrão e elaborando ao mesmo tempo sua própria cartilha como instrumento de luta, recriando a vida através de seus repertórios sem fim, de recursos e segredos. Pela própria força da lógica do capital, estas lições dos trabalhadores podem-se apresentar desconexas, invertidas, mas fazem parte de um outro saber, o saber de classe, o real, inerente à sua experiência direta nas relações sociais de produção. Nesta trama complicada, os homens vão fazendo história, passando por diferentes modelagens, porém nunca sai a figura precisa e desejada pelos patrões".

As considerações tecidas fornecem elementos para a formulação do seguinte construto: através das relações sociais de trabalho no interior da escola pública, efetiva-se um projeto

político-pedagógico que incide, não exclusivamente, sobre os alunos, mas também sobre todos os sujeitos que atuam na escola.

A partir desse construto teórico, faz-se o seguinte questionamento: como articular esse projeto político-pedagógico com a luta que se processa no interior da escola pública, pela sua democratização?

Para se responder a essa questão, faz-se necessário, antes, lembrar que a democratização da escola pública abrange, pelo menos, três aspectos: "democratizar os processos administrativos; democratizar a oferta da escola; democratizar os processos pedagógicos". (RODRIGUES, 1983. p.42-48). Esses três aspectos se inter-relacionam dialeticamente. O primeiro e o terceiro estão mais diretamente relacionados com a organização do trabalho no interior da escola, portanto constituem os objetivos orientadores da luta no interior da instituição, cujos protagonistas são todos os sujeitos da comunidade escolar. O segundo aspecto está mais relacionado com a luta que ocorre fora da instituição, no nível da sociedade civil, porém se articula e se relaciona com os dois aspectos supramencionados (primeiro e terceiro).

Quanto à resposta a ser dada à questão levantada, teoricamente podem-se traçar algumas direções, que se acredita possam contribuir com a ação dos sujeitos. Entretanto, sua materialização, na prática, está condicionada à correlação das forças que se confrontam na luta pela democratização da escola pública, no nível da instituição, bem como no nível da sociedade mais ampla.

No tocante à democratização dos processos administrativos, no primeiro capítulo deste estudo, foram tecidas algumas considerações que apontam para determinadas direções nessa perspectiva.

Com relação à democratização dos processos pedagógicos, sabendo-se que estes incidem não apenas sobre os alunos, mas também sobre todos os sujeitos que atuam no trabalho escolar, essas considerações enfatizam esses últimos, haja visto o fato de que o terceiro capítulo deste estudo será dedicado ao aluno.

Para se buscar uma articulação do projeto pedagógico implícito nas relações sociais de trabalho da escola pública, com a luta pela sua democratização, constitui direção básica e fundamental examinar a dimensão política do referido projeto.

Segundo ARROYO (1985, p.9),

"Avançamos bastante nos últimos anos e percebemos que há uma relação estreita entre educação e sociedade, que o Estado e a burguesia, não apenas tradicional, mas moderna, mostram pouco interesse real em terem trabalhadores-cidadãos instruídos e participantes".

Sabendo-se que a organização do trabalho na escola pública não é algo natural, mas, sim, histórico, logo, um modelo, dentre os vários possíveis, pode-se indagar qual a classe com cujos interesses ela está em sintonia.

Para ARROYO (1985, p.11):

"O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição simples de assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino,

nada disso é levado em conta quando se identificam os determinantes do fracasso escolar".

A partir desse posicionamento verifica-se que a desqualificação impressa pela organização do trabalho nos sujeitos que atuam na escola se reflete diretamente sobre a qualidade do ensino que se destina às camadas menos favorecidas, manifestando-se através dos elevados índices de fracasso escolar. Entretanto, quando se analisam os fatores intra-escolares que contribuem para o fracasso escolar, entre os quais, a formação docente (qualificação/desqualificação), sem se considerar a organização do trabalho escolar, escamoteia-se uma trama, cujo protagonista é o Estado, e da qual este sai ileso.

Quanto a esse aspecto, ARROYO (1985, p.9), adverte:

"Não podemos esquecer que a formação desse profissional não é um dado externo à política de atendimento ou negação do direito das camadas populares ao saber".

A partir dos aspectos levantados, constata-se que a atual organização do trabalho, na escola pública, está sintonizada com os interesses dominantes. Como, porém, transformá-la? Mudando os métodos? O conteúdo? Ao longo da história da escola, assistiu-se a diversas reformas, tanto de conteúdos como de métodos, entretanto, os resultados foram pouco animadores, revelando a precariedade de tais reformas.

Essa subordinação aos interesses dos grupos dominantes fica muito clara na explicação de NOSELLA (1982, p.94):

"Sabe-se que o instrumento que os grupos dominantes utilizam para conseguir o objetivo de a escola ser dirigida dentro

de seus interesses é a burocracia que separa o sujeito, é a administração que faz do seu produto, no intuito de retirar a responsabilidade diretiva do trabalhador. Esta ruptura, divisão do trabalho, é falsamente justificada pelo discurso desenvolvimentista no sentido de ela ser condição para melhorar a qualidade e eficiência do trabalho quando, na realidade, tem o objetivo de garantir os privilégios dos que não fazem a escola, mas possuem direta ou indiretamente a direção da mesma. Contudo, os interesses da classe dominante, que através da burocracia querem a direção da escola, são contraditórios aos interesses dos que fazem a escola; mas os que fazem a escola jamais podem abdicar totalmente de sua função diretiva. Explica-se, assim, por que a crítica jamais morre, mas, também, jamais amadurece".

Essa explicação aponta uma direção para se lutar pela democratização dos processos decisórios e dos processos pedagógicos - a organização do trabalho escolar. Essa, sem dúvida, constitui a principal dimensão para se concentrar a luta pela democratização da escola pública no seio da instituição.

O avanço nessa direção depende da construção de uma organização do trabalho escolar, na qual as relações sociais de trabalho tenham por base a horizontalidade e a unidade entre concepção e execução, tanto no nível do trabalho intelectual, como no nível do trabalho manual. Isso implica o envolvimento e a co-responsabilidade de todos os sujeitos da comunidade escolar, o que requer, inicialmente, uma desmistificação de suas concepções, valores e atitudes, operadas nas relações hoje presentes no trabalho escolar.

NOSELLA (1982) argumenta que:

"De fato, o problema do sufoco quase total do espírito crítico da escola, bem como em outros espaços sociais, se agrava porque o próprio trabalhador intelectual interioriza, às vezes mais ainda do que o trabalhador manual, o esquema patronal, realizando uma ruptura entre sua situação objetiva (trabalhador assalariado) e a sua percepção subjetiva. Com relação ao capital, o trabalhador intelectual se identifica objetivamente com o trabalhador braçal e historicamente vive um processo de proletarianização contínua; no entanto, nas relações intersubjetivas, o trabalhador intelectual muitas vezes se opõe ao braçal, porque foi condicionado a sentir-se superior, de outro nível, com tarefas administrativas e intelectuais "neutras", portanto, a não se sentir pertencente à classe operária". (p.94)

Segundo esse autor, esse trabalhador intelectual é um operário mistificado, que tem sua mistificação alimentada pelos privilégios conferidos pela hierarquia. Essa mistificação passa a cumprir um duplo papel. Por um lado, dificulta a ruptura da sua prática com os interesses dominantes; e, por outro, entrava o assumir de sua identidade, enquanto classe trabalhadora.

Do outro lado, os trabalhadores manuais também são mistificados, e, para NOSELLA (1982),

"A mistificação dos funcionários da escola se evidencia pela falsa perspectiva que eles têm de não se comprometerem com o conteúdo ensinado naquela escola. Eles imaginam cuidar do funcionamento da máquina ideológica sem responsabilidade ideológica. Quando, no entanto, tentam participar do debate ideológico, eles são forçados a optar pela ideologia dominante, que é a ideologia dos que garantem seu posto de trabalho, doutrinados como são que mesmo não ganhando bem, ganham melhor que alhures. Assim eles imaginam falsamente estar fora do debate. Eles se vêem a si mesmos isolados, vulneráveis e fracos, na medida em que não tomem

consciência de que são muitos e não são isolados e que serão fortes só quando estiverem unidos na reflexão e luta a respeito do papel político que eles têm dentro da escola. Afinal, eles devem saber que a escola é feita por eles, já que não é possível fazer escola se alguém não levanta as paredes, não remove o lixo, não abre o prédio, não atende aos alunos na secretaria, etc.". (p.95-96)

Em vista do exposto, fica explícito que a construção de uma nova organização do trabalho na escola pública, que contemple novas relações sociais de trabalho, só será possível pela união de todos os sujeitos inseridos nessas relações. Um caminho possível para essa unificação de forças é a identificação e a luta por interesses comuns, cuja conquista fortaleça a unidade. Para isso, faz-se necessário um elo que articule a prática dos diversos sujeitos. A consistência desse elo é adquirida através da construção coletiva, pois, do contrário, incorre-se na possibilidade de o segmento mais organizado e mais articulado dominar os menos articulados e mais desorganizados, seja pela imposição de interesses dos mais fortes, seja pela desconsideração dos interesses dos mais fracos.

SEGUNDA PARTE

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR: O ALUNO E A APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES  
SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Numa sociedade de classes - como a brasileira -, cujos interesses são antagônicos, a função cumprida pela escola, enquanto instituição social, tem uma dimensão essencialmente política.

A função social da instituição escolar expressa-se através dos fins e objetivos perseguidos, e, para sua consecução, constitui-se, como meio fundamental, a organização do seu trabalho.

Essa organização do trabalho escolar não é natural, tampouco neutra, mas, sim, histórico-política. Isso significa dizer que a organização do trabalho escolar é fruto das relações dos homens entre si e destes para com a natureza. Em síntese, a organização do trabalho é condicionada pelas relações sociais de produção verificadas na sociedade capitalista. Se a escola antecede o modo de produção capitalista, é neste, entretanto, que a escolarização toma forma.

Para ENGUITA (1989, p.131), é relativamente fácil compreender por que o capitalismo foi tão capaz de dar forma à escolarização:

"Em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os "filantropos" recrutados ou auto-recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram esta, essencialmente ou em grande medida, como caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho

assalariado, aceitando por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, têm elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre aparecem na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis - exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escolas -, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar-se que as escolas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais".

Esse excerto, apesar de longo, é bastante rico quanto à explicitação dos interesses do capital em relação à escola. O interesse do capital pela escola se explica, em parte, por ser esta uma instituição intermediária entre a família e o mundo do trabalho, e cuja função principal é ensinar as relações sociais de produção.

Analisando a questão, ENGUIITA (1985, p.239) argumenta que

"... este aprendizaje de las relaciones sociales de producción no es, por supuesto, la única función de la escuela. Otras son la cualificación de la fuerza de trabajo, la inculcación ideológica en general, el encuadramiento de una infancia para la que no existe otro lugar en la sociedad que no sea la familia, la calle o las aulas, la legitimación de la división social del trabajo, la configuración de la comunidad nacional, etc. Pero consideramos que el aprendizaje de las relaciones sociales de producción es, bajo el

capitalismo, dentre las multiples funciones de la escuela, la más importante de todas las citadas y de cuantas otras se puedan individualizar".

Em outros modos de produção, antes do capitalismo, a família, além de reproduzir biologicamente a força de trabalho, cumpria a função de ensinar as relações sociais de produção. Com o advento da produção capitalista, a aprendizagem das relações sociais de produção são transferidas para outras instituições, entre estas, a escola. Entretanto, a família não perde essa função integralmente, visto que a estrutura familiar ainda preserva alguns aspectos que contribuem para a referida aprendizagem.

Um desses aspectos são as relações entre os membros da família, cujas características marcantes são a hierarquia e o autoritarismo. Sabe-se que a família ainda constitui o principal núcleo de reprodução biológica da força de trabalho. Diante disso, as relações vividas no seio familiar constituem uma espécie de preparação da força de trabalho, por ela gerada, para sua inserção em outras estruturas hierárquicas ulteriores.

Um segundo aspecto diz respeito à relação, no grupo familiar entre a força de trabalho ativa e inativa. Na família, geralmente, há sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, enquanto outros ainda não estão, porém este é um caminho inevitável. As relações entre esses sujeitos propiciam condições favoráveis à identidade ou absorção/incorporação, como também à não identificação ou a rejeição à cultura do trabalho, vivida pela força de trabalho ativa. Essa cultura do trabalho é produzida no seio das relações sociais de produção e reflete seus

elementos na mediação das relações familiares. Entretanto, essa cultura varia conforme a esfera e a natureza do trabalho, em que os sujeitos da família, enquanto força de trabalho ativa, realizam.

A partir dos aspectos levantados, percebe-se que a família não apenas reproduz biologicamente a força de trabalho, mas também contribui em parte para a aprendizagem das relações sociais de produção. Entretanto, como as relações familiares são mediadas também pelos laços de afetividade, a família não constitui o local mais adequado para aprendizagem das relações sociais de produção:

Para ENGUITA (1989, p158),

"A escola é a primeira instituição a que se incorporam as crianças, descontando a família, a que ocupa o período que medeia entre a exclusividade desta e o trabalho e, de qualquer forma, a escolarização representa seu primeiro contato com uma instituição formal e/ou burocrática, com uma organização. Por conseguinte, é nela onde as crianças e jovens fazem a primeira experiência de trato com outras pessoas fora dos laços parentescos ou da comunidade imediata".

Como intermediária entre a família e o mundo do trabalho, a escola ganha importância quanto à aprendizagem das relações sociais de produção. Essa importância se dá por vários aspectos, dentre os quais se destacam, por um lado, o tempo de permanência da criança ou jovem no interior da instituição escolar, e, por outro lado, pela forma como essa aprendizagem se processa.

Quanto ao primeiro aspecto, verifica-se que a criança ou o jovem, ao se matricular na escola, passa a ter sua frequência

obrigatória, permanecendo na instituição, em média, por quatro horas diárias, durante cento e oitenta dias letivos, no mínimo. Essa carga horária de setecentas e vinte horas letivas anuais multiplica-se por cada ano em que a criança ou o jovem permaneça na escola, ou seja, oito anos de 1.º Grau, três ou quatro anos de 2.º Grau, quatro ou cinco anos de 3.º Grau assim por diante.

No tocante ao segundo aspecto, a forma como a aprendizagem das relações sociais de produção se manifesta na escola, ganha uma conotação de algo natural, inevitável e necessário. E através dessa conotação que se tende a justificar a organização do trabalho escolar e a das relações sociais estabelecidas entre os vários sujeitos que atuam na instituição e se relacionam direta ou indiretamente com o aluno.

E por isso que, segundo ENGUITA (1989, p.158),

"Professores e pais costumam prestar pouca atenção aquilo que não seja conteúdo do ensino, isto é, da comunicação, e o mesmo faz a maioria dos estudiosos da educação. Entretanto, apenas uma pequena parte do tempo dos professores e alunos nas escolas é dedicado à transmissão ou aquisição de conhecimentos. O resto, a maior parte é empregado em forçar ou evitar rotinas, em impor ou escapar ao controle, em manter ou romper a ordem. A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas que, na maioria dos casos, logo esquecerão".

Essa análise evidencia uma outra dimensão da aprendizagem escolar que se processa através do ensino prático, cuja base são as relações sociais estabelecidas entre os vários sujeitos envolvidos no processo de trabalho da escola. A aprendizagem que

se processa nessa dimensão do ensino é de fundamental importância para a compreensão da função política da escola, no contexto da sociedade capitalista. Entretanto, tem sido bastante ofuscada pela demasiada ênfase que tem sido dada à aprendizagem que se processa pela transmissão dos conteúdos curriculares, cuja base é o conhecimento teórico - as idéias.

Examinando essa questão, ENGUIITA (1985, p.236) assume o seguinte posicionamento:

"... el verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de producción no se lleva a efecto por la vía de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad, sino a través de una serie de prácticas, rituales, formas de interacción entre alumnos y con los profesores, modos de relacionarse con los objetos, etc., en definitiva, a través de unas relaciones sociales imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de la producción. Lo que el contenido del curriculum hace es dar sentido a esta serie de prácticas. Pero son sobre todo estas prácticas, no explícitamente discutidas ni justificadas, que conforman la cotidianidad de la vida en la escuela, las que configuran con más fuerza la conciencia del niño. Su fuerza deriva de su materialidad (el ser consciente es la expresión consciente del ser real: Marx), de su regularidad y de su no problematización - vale decir de su carácter oculto, no explícito, no discursivo".

A partir do exposto, podem-se definir dois pressupostos:

- a) a organização do trabalho escolar e as relações sociais nela estabelecidas, sendo condicionadas pelas relações sociais de produção da sociedade capitalista, constituem instâncias educativas cuja função principal é processar a aprendizagem das relações sociais de produção;
- b) o trabalho escolar e as relações sociais nele estabelecidas

envolvem sujeitos que têm suas práticas sociais, no interior da instituição, condicionadas pelo poder que emana da hierarquia legalmente constituída, e/ou do nível de organização e articulação do segmento da comunidade escolar a que pertencem.

Para se averiguar como essa aprendizagem se processa, na prática, far-se-á uma descrição analítica da escola pesquisada, tendo, como fio condutor, os pressupostos definidos. Entretanto, precedendo a análise empírica, faz-se necessário traçar alguns parâmetros através dos quais a referida análise se balizará.

O primeiro parâmetro está relacionado com as dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Pelo exposto, duas dimensões foram explicitadas: uma dimensão mais teórica, que tem como base os conteúdos curriculares, sistematizados em séries anuais de disciplina, áreas de estudos ou atividades, e, uma outra dimensão mais prática, cuja base são a organização do trabalho escolar e as relações sociais nela estabelecidas.

Os estudos que deram corpo às "teorias crítico-reprodutivistas" (SAVIANI, 1984. p.19) exploram bastante a primeira dimensão, evidenciando a reprodução das relações sociais de produção, através da reprodução dos conteúdos ideológicos. Neste estudo, a ênfase recairá na segunda dimensão, entretanto, isso não significa negar ou ignorar a aprendizagem que se processa na primeira dimensão. Acredita-se que a aprendizagem que se processa nos dois níveis se complementam, porém ela não se dá de forma linear e mecânica, como defendem os teóricos crítico-reprodutivistas, mas, sim, mediada por processos contraditórios movidos pela ação dos sujeitos nela inseridos.

Outro parâmetro diz respeito à prática social do aluno no seio da organização do trabalho escolar e das relações sociais nela estabelecidas. As atividades desenvolvidas pelo aluno, no interior da escola e/ou em casa, mas decorrentes da primeira, demandam esforço físico e mental com vistas a alcançar um fim - um tipo de aprendizagem.

Dentre os vários significados que FERREIRA (1986, p.1695) define para trabalho, está o que se segue:

"Atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento..."

Tomando-se por base essa definição de trabalho, bem como a natureza das atividades realizadas pelo aluno, na escola ou em outros locais, mas por exigência da primeira, tratar-se-á, no decorrer da análise empírica, as atividades desenvolvidas pelo aluno como trabalho e aluno, enquanto sujeito deste, como trabalhador, porém resguardando suas peculiaridades em relação ao trabalhador assalariado.

Nessa perspectiva, tomar-se-á como objeto de análise a organização do trabalho escolar, nas dimensões: formal e não-formal, objetivando traçar os contornos do trabalho discente, bem como as relações sociais a que é submetido.

## CAPITULO III

### A PRÁTICA DO DISCIPLINAMENTO NA ESCOLA

Todos os sujeitos que atuam no processo de trabalho escolar têm suas funções definidas no nível da organização formal. A manifestação dessas definições sofre variações entre os vários segmentos da comunidade escolar. Para alguns, manifestam-se através das competências que lhes são atribuídas, para outros, a manifestação se dá pelos deveres que são obrigados a cumprir e pelos direitos a que fazem jus (essa questão foi analisada no capítulo II deste estudo).

Quanto ao aluno, enquanto sujeito inserido no trabalho escolar, a definição e a manifestação de suas funções se situam na perspectiva do segundo grupo. Os deveres e os direitos, além de explicitarem as funções discentes, constituem elementos demarcadores de suas relações sociais com os demais sujeitos da comunidade escolar.

Para se explicitarem os contornos da função discente, bem como as relações sociais que nela se manifestam, faz-se necessário descrever e analisar os direitos e deveres dos discentes, previstos no nível da organização formal.

#### 3.1- DIREITOS DISCENTES: PRERROGATIVAS OU CONTROLE ?

De acordo com o Regimento Escolar (Título VIII, Capítulo II, Seção II, artigo 19, incisos I a XI), os alunos, além dos direitos que lhes são assegurados pela legislação do ensino, gozam das prerrogativas que se seguem.

**II- Participar de associações e grêmios com finalidades educativas, podendo votar e ser votado, na forma dos respectivos regulamentos;**

**III- Recorrer à Direção da Escola, quando se julgar prejudicado nos seus direitos;**

**IV- Ser respeitado e ser tratado com urbanidade por todo o pessoal da escola;**

**V- Receber assistência educacional de acordo com as suas necessidades e com as possibilidades da escola;**

**VI- Utilizar-se da biblioteca nos termos dos regulamentos e normas próprios;**

**VII- Utilizar-se das instalações e dependências da escola, que lhe forem necessárias, na forma e horários a ele reservados;**

**VIII- Requerer cancelamento de matrícula ou transferência quando maior, ou através dos pais ou responsáveis quando menor;**

**IX- Requerer transferência de turno, nos termos deste regimento;**

**X- Tomar conhecimento de sua avaliação, através da caderneta escolar, boletins ou fichas;**

**XI- Receber assistência médico-odontológica de acordo com sua carência econômica e os recursos da escola;**

**XII- Participar e receber benefícios através dos serviços de assistência escolar mantidos pela escola ou por entidades regularmente organizadas para esse fim". (Belo Horizonte, 1988. p.76-77)**

Antecedendo a análise de algumas dessas prerrogativas, necessário se faz apresentar algumas observações sobre o Regimento Escolar as quais se justificam por duas razões: de um lado, por ser o Regimento Escolar fundado na legislação do ensino e expressar sua síntese; de outro lado, por constituir o

principal instrumento normatizador do trabalho escolar.

A primeira observação diz respeito ao conhecido conteúdo do Regimento Escolar. Em questionário aplicado aleatoriamente junto a 147 (cento e quarenta e sete) alunos dos três turnos da escola pesquisada, verificou-se que 44 (quarenta e quatro) alunos (30%) não conheciam nenhum dos seus direitos; 50 (cinquenta) alunos (34%) explicitaram direitos proclamados na legislação de ensino, em nível nacional; 03 (três) alunos (2%) alegaram desconhecê-los, por falta de discussão; 10 (dez) alunos (6,8%) fizeram confusão entre direitos e deveres; 04 (quatro) alunos (2,7%) responderam que não conheciam o Regimento Escolar; e 36 (trinta e seis) alunos (24,5%) deixaram a questão sem resposta.

Esses dados sugerem que o Regimento Escolar é pouco conhecido pelos alunos. A alienação do aluno em relação aos seus direitos no interior da escola constitui condição precípua para sua dominação pelos seus superiores imediatos (professores, coordenadores, técnicos, etc.). Essa dominação se manifesta através do controle, que se materializa seja pela negação seja pela violação dos direitos discentes.

Segundo uma professora do 1.º turno da escola pesquisada, o desconhecimento quanto ao Regimento Escolar

"...acontece com os alunos e com outros, pois há pessoas que não têm interesse em conhecer suas funções, seus direitos, seus deveres, nem que outros segmentos, também os conheçam".

A fala da professora e os dados analisados revelam a contradição de uma exigência que é feita no ato da matrícula do aluno:

"Ao requerer a matrícula ou ao renová-la, o pai ou responsável pelo aluno ou o próprio aluno, quando maior, deverá declarar: que conhece e aceita o disposto nesse Regimento Escolar". (Belo Horizonte, 1988. p.44)

Essa exigência ainda é reforçada no mesmo Regimento Escolar (Título VIII, Capítulo II, Seção I, artigo 195, parágrafo único), quando afirma que

"O ato de matrícula importa para os alunos e/ou seus responsáveis, em compromisso formal de respeitar a lei e este Regimento". (p.76)

A intimação que é feita ao aluno e/ou ao seu responsável, para jurar conhecer o desconhecido e assumir compromissos de aceitar e cumprir os preceitos regimentais constitui a primeira porta da submissão que dá passagem ao caminho da alienação - o processo de trabalho escolar.

Sabe-se que o aluno e/ou seu responsável adentram essa porta não por livre e espontânea vontade, mas, sim, comprimidos pela pressão decorrente da inexistência de escola pública em número suficiente para atender às demandas das camadas menos favorecidas. Situação semelhante é vivenciada pelo trabalhador assalariado, quando se propõe vender sua força de trabalho. Ao ser admitido através do contrato de trabalho, compulsoriamente está aceitando e assumindo compromissos com as normas da empresa contratante, e o faz em face de suas necessidades de sobrevivência.

A segunda observação se relaciona com a utilização dos preceitos regimentais: no mesmo texto do regimento constam direitos e deveres; além desses elementos, existem as penalidades a serem aplicadas àqueles que não cumprirem seus deveres,

principalmente, em relação aos alunos. Existem também penalidades para aqueles que violam ou negam os direitos dos discentes, entretanto, estas quase não são aplicadas.

Exemplo típico que ilustra o uso unilateral dos preceitos regimentais é o docente suspender o aluno de suas aulas. Segundo o Regimento Escolar (Titulo X, Capítulo III, artigo 210),

"A pena de suspensão de aluno a frequência às aulas é privativa do diretor da escola". (p.84)

Entretanto, essa penalidade é aplicada correntemente pelos docentes, tendo como parâmetro seus valores, sua concepção de aluno e de Educação e, principalmente, os limites de sua paciência, que têm como base o autoritarismo e o resguardo da autoridade constituída. Isso constitui uma falta grave, para a qual existem penalidades prescritas no Regimento, entretanto, quase nunca, são aplicadas.

Segundo o Regimento Escolar (Titulo X, Capítulo II, artigo 204), o pessoal técnico, administrativo e docente da escola estará sujeito às seguintes penalidades:

**I- Advertência oral;**

**II- Advertência escrita;**

**III- Repreensão;**

**IV- Encaminhamento ao órgão responsável para a aplicação de medidas disciplinares de acordo com a legislação". (p.81)**

No mesmo artigo, parágrafo 3.º, são definidas as faltas classificadas como graves, cujos autores supõe-se serem passíveis de sofrerem as sanções acima transcritas. Dentre as faltas graves, no inciso V, está:

"Suspender o aluno da frequência as aulas sem a prévia autorização do diretor da escola".

É importante salientar que, durante todo o período de observação, bem como nos dados coletados através de registros, não se constatou qualquer penalidade aplicada a docentes, por praticarem a suspensão do aluno às suas aulas. Entretanto, são vários os registros que reforçam a existência dessa situação como prática corrente entre os docentes.

A partir dos dados coletados junto aos alunos, constatou-se que o coordenador de turno é quem mais suspende o aluno da frequência às aulas, sendo seguido pelo professor e, em última instância, pelo orientador educacional e pelo diretor. O registro feito na página 135 (cento e trinta e cinco) do livro de ocorrências dos alunos reforça essa observação:

B.a 7 - M.X. 11.º turno - 1988  
 Em 10.03.88, o aluno atrapalhou uma votação que a professora de Português estava fazendo. Ela chamou a atenção dele. Mas o mesmo continuou atrapalhando, levantando-se do lugar e indo conversar com o colega. A professora então retirou-o da sala e o aluno ficou perturbando o trabalho dela do lado de fora. O aluno, então, foi-me encaminhado. Ele foi suspenso até a vinda do responsável. Esta atitude prejudica a ele, ao professor e à sua turma, o que é inadmissível. O aluno prometeu mudar de atitude.  
 Belo Horizonte, 15 de março de 1988.  
 Coordenador do turno".

É importante chamar a atenção para o segundo direito discente, que lhe assegura recorrer à Direção da escola quando se julgar prejudicado em seus direitos. A direção é composta pelo diretor, vice-diretor e coordenadores de turnos, cargos exercidos quase sempre por professores. Até 1988, era vetada a participação

do aluno nas eleições dos ocupantes desses cargos.

Em decorrência disso e em nome da "ética profissional", quando o aluno se sente lesado em seus direitos e recorre à Direção para reclamar, esta tende a confirmar a sentença ditada na primeira instância - na sala de aula - pelo professor. Os depoimentos que se seguem ilustram essa situação.

"... podem surgir ocasiões em que o professor tenha de tirar o aluno da sala de aula. Mas, quer dizer, esse aluno não pode ser simplesmente punido depois. Onde é que está o papel da Orientação? Inclusive para questionar a relação professor x aluno. O que eu acho sério é que isso aconteça e que, sempre que acontece, a atitude do professor é acreditar que o aluno está sempre errado, e, a escola sempre apóia o professor". (Entrevista com professor - 2.º turno)

"Enquanto eu estou com o menino, não me posiciono a favor dele, posiciono-me a favor de todos. Eu quero mostrar para o menino que todo mundo tem falhas e que todo mundo tem acertos". (Entrevista com a orientadora educacional - 1.º turno)

Quando o aluno descobre que, na instância interna da escola, os seus direitos não são respeitados, restam-lhe duas opções: ou se acomoda e aceita passivamente a violação dos seus direitos; ou procura as instâncias externas à escola, tais como a Delegacia Regional do Ensino, a Secretaria de Educação ou o Conselho Estadual de Educação.

Em entrevista com uma inspetora da 1.ª Delegacia Regional de Ensino, perguntou-se quanto à base legal para se excluir o aluno da sala de aula, e obteve-se a seguinte resposta:

"Para o aluno ser excluído da sala de aula, só se for uma falta muito grave".

Mediante essa resposta, indagou-se o que a Inspeção Escolar considerava como falta grave, e a inspetora respondeu:

"Bom, de 1.º grau - que é o caso da escola onde está se realizando a pesquisa -, é muito difícil, pelo seguinte: porque a falta grave ali, naqueles alunos, por exemplo, não tem nem condições de acontecer, porque são alunos que estão com 14, 15, 16 anos. Há pouco tempo mesmo, eu recebi uma reclamação de uma aluna dessa escola, a respeito de professores, coisas que não foram verdades. Então, a aluna cometeu uma falta - para mim - até certo ponto, um pouco grave, porque ela mentiu a respeito de vários fatos ocorridos na escola. Eu fui verificar e constatei que nem era ela quem fez a reclamação e sim pessoas ligadas a ela, porém não à escola. A vice-diretora me falou: Inspetora, eu vou mandar essa menina ir embora. Eu disse: Não! O que ela fez não foi certo, mas acontece que a escola está aqui e para educá-la, é para ensiná-la. Então, ela vai ficar. A única coisa que nós podemos fazer é trocá-la de turma, mas na escola ela vai permanecer, e permaneceu".

Indagando-se à inspetora como havia sido feita a verificação dos fatos reclamados que, segundo a mesma, foram constatados como inverídicos, resultando na remoção da aluna de uma turma para outra, a entrevistada deu a resposta que se segue:

"Eu não procurei a Direção em primeiro lugar; eu procurei a orientadora educacional e, através dela fui ao coordenador de turno e a todo mundo ligado. Finalmente, fomos à Direção da escola, a inspeção juntamente com todas aquelas pessoas envolvidas".

Analisando-se os depoimentos transcritos, verifica-se que o aluno sempre é considerado culpado nos fatos, o que justifica e legitima as penalidades aplicadas pelos seus superiores, não só na escola, mas também nas instâncias externas à escola, inclusive, na sua própria família, que, na maioria dos casos,

aprova as sanções aplicadas pela instituição escolar.

Outro direito discente que se faz necessário analisar é o primeiro, que assegura ao aluno a participação em entidades representativas, seja as associações, seja o grêmio estudantil. É interessante, porque, a medida que se assegura, no texto regimental, o direito de associação aos discentes, definem-se quais devem ser as finalidades de tais associações "educativas".

Essa definição de "educativas", por ser bastante vaga, propicia aos superiores do aluno uma grande margem para julgarem, a partir de suas concepções, o que seja uma finalidade educativa.

Além disso, no próprio Regimento Escolar (Titulo IX, Capítulo I, artigo 199), permite-se a criação do grêmio estudantil, porém tutelada pelo corpo docente, e se estabelecem mecanismos que podem levá-lo à dissolução:

"Os alunos, de conformidade com a legislação vigente, poderão organizar o grêmio estudantil composto por representantes das turmas orientados por uma comissão de representantes do corpo docente".

Mais adiante (no artigo 201, inciso X, alíneas a e b), são definidas as penalidades disciplinares a que está sujeito o grêmio estudantil:

"a) suspensão por 30 (trinta) dias, no caso de transgressão das disposições legais ou deste regimento,  
b) dissolução, no caso de reincidência na falta prevista no número anterior".

No decorrer da observação, verificou-se que, sendo o segmento dos alunos o mais numeroso, também é o mais desarticulado e não tem qualquer entidade representativa no

interior da instituição. Além disso, ficou transparente o desinteresse dos superiores em que os alunos criassem sua entidade. Esse desinteresse manifesta-se tanto na falta de incentivo aos discentes para criarem o grêmio, como também pelas atitudes de alguns docentes que tentaram desestimular um grupo de alunos que começavam a se articular com esse objetivo. Os depoimentos que se seguem reforçam essa observação:

"A gente chegou atrasado quatro aulas, porque estava reunido em função da fundação do grêmio. A gente chegou atrasado dois minutos e a professora não deixou a gente entrar na sala de jeito nenhum, e isso desestimula o aluno..."  
(Entrevista com grupo de alunos - 1.º turno)

Quando indagado sobre o porquê da inexistência do grêmio estudantil, outro grupo de alunos respondeu o seguinte:

"Porque ninguém teve iniciativa, e os professores, que deveriam ajudar, nenhum deles, realmente, está se importando com o grêmio, isso aí são os alunos mesmos que se estão esforçando para realizar".

A fala de um professor entrevistado também revela esse desinteresse quanto à organização dos discentes:

"...não há um trabalho de formação de uma consciência crítica maior do aluno, inclusive de organização desse aluno para defesa de seus interesses específicos. Eu acho que a organização do aluno depende muito da ação do professor, dentro da sala de aula, do supervisor, da Orientação, da Direção, da Coordenação, de todos os órgãos. Não há esse interesse na escola, porque esse aluno iria incomodar e ferir certas suscetibilidades dos professores, que não querem se submeter à avaliação maior, nem do seu colega, muito menos, do aluno".

No questionário aplicado junto a 147 (cento e quarenta e sete) alunos dos três turnos, perguntou-se o porquê da

inexistência do grêmio. Dentre as respostas emitidas, 113 (cento e treze) se referiram a falta de conhecimento dos alunos sobre o que é o grêmio estudantil; 83 (oitenta e três) se referiram a falta de incentivo por parte da equipe técnico-pedagógica; 68 (sessenta e oito), a falta de interesse dos alunos.

Todos os dados levantados sugerem que o direito do aluno de participar de associações e grêmios, com finalidades educativas, é desrespeitado pela inexistência de tais entidades, porém é violado quando nada se faz ou se procura dificultar a criação de tais instituições.

O terceiro direito do aluno está relacionado com o respeito e o modo como deve ser tratado por todo o pessoal da escola. Disso pressupõe-se que o aluno receba um tratamento isento de preconceitos de qualquer natureza. Entretanto, é prática corrente na escola, usarem-se estereótipos para classificar os alunos. Os depoimentos a seguir revelam isso:

**"Mas acontece que, aqui, os alunos são da periferia brava, daquelas que eu não dou conta mais de mexer". (Entrevista com professora do 1.º turno)**

**"... o meu objetivo era cercear na 5.ª série, todo esse tipo de problemas que eles têm de desorientação, de malandragem, de mentira, são mentirosos, eles trazem mentira da família..." (Entrevista com professora do 1.º turno)**

Esses estereótipos constituem preconceitos que são criados em relação ao aluno proveniente das camadas menos favorecidas. Além do mais, marcam presença constante na relação professor x aluno e, em alguns casos, influem decisivamente no destino escolar do aluno.

O quinto e o sexto direitos do aluno são prerrogativas acerca do uso da Biblioteca, das instalações e das dependências da escola. Verifica-se que, à medida que se assegura o direito de uso desses espaços, definem-se as condições em que os mesmos podem ser usados. O mais curioso é que tais condições são definidas sem a participação do usuário - o aluno - e têm como objetivo atender aos interesses da organização institucional e não aos interesses do usuário, que representam a maior razão de existirem os referidos espaços.

Os registros feitos no verso das páginas 135 (cento e trinta e cinco) e 133 (cento e trinta e três), respectivamente, do livro de registros de ocorrências dos alunos ilustram essa situação:

"R.C. - 5.a K - 2.º turno  
Em 21.03.88, a aluna matou aula de Matemática para ficar na Biblioteca passando a matéria a limpo. Primeiro compromisso da aluna é com as aulas, do contrário a aluna se prejudica como também prejudica o bom funcionamento da escola. Ela se comprometeu a que isso não ocorra mais..  
Belo Horizonte, 22 de março de 1988  
Coordenador de turno".

"2.º turno - 1988 - 6a. F  
W.B.J.; B.J.L.; E.C.R.  
Os alunos estavam fora da sala entre o 2.º e o 3.º horários. As normas da escola visam a uma determinada ordem, para que os próprios alunos sejam beneficiados. Se isso ocorrer novamente, estes alunos serão suspensos das aulas. Os pais foram chamados para ficarem cientes.  
Belo Horizonte, 01 de março de 1988  
coordenador de turno".

Esses dois registros constituem apenas uma pequena amostra dos vários registros, em 1988, no livro de ocorrências de alunos. É importante destacar que, em todos os registros, fica

explicita a tentativa de normatização do uso de todas as instalações e dependências da escola.

Sabe-se que o objetivo principal dessa normatização é o controle. Entretanto, esse objetivo é escamoteado, quando se proclama a regulamentação do uso das instalações e dependências da escola como medidas organizacionais que visam a atender, eficientemente, aos interesses dos usuários. Com isso, faz-se uma inversão de interesses, a medida que o usuário é coagido a aceitar e defender os interesses da instituição como seus, em detrimento dos seus reais interesses, que, quase sempre, chocam-se com os da instituição.

Em síntese, a descrição e a análise efetivadas sobre alguns dos direitos discentes, prescritos no texto regimental, sugerem que os mesmos constituem mais mecanismos de controle, do que de prerrogativas que estejam em sintonia com os interesses dos alunos. Portanto, nessa perspectiva, os direitos discentes são funcionais à organização do trabalho escolar. Não sendo conquistados, mas concedidos, eles limitam o nível de organização e reivindicação dos alunos pois sua participação e atuação se efetivam dentro de limites predeterminados.

### 3.2- DEVERES DISCENTES: LIMITES DO ESTABELECIDO

De acordo com o Regimento Escolar (Título VIII, Capítulo II, seção III, artigo 198, incisos I a XVI, p.77-78, 1988), são deveres do pessoal discente:

**I- Empenhar-se no aproveitamento do ensino ministrado;**

**II- Respeitar as normas disciplinares, guardando irrepreensível conduta dentro e fora da escola;**

**III- Tratar com urbanidade e respeito os administradores, professores, funcionários da escola e colegas;**

**IV- Cumprir as determinações da diretoria, dos professores e dos funcionários, nas respectivas órbitas de competência;**

**V- Zelar pela conservação e manutenção do prédio da escola, de suas instalações e materiais escolares, ficando sujeito ao pagamento da indenização por danos e perdas que vier a causar;**

**VI- Procurar sempre elevar o nome da escola e preservar o seu prestígio;**

**VII- Ser assíduo e pontual às aulas e demais atividades escolares;**

**VIII- Observar, fielmente, os preceitos de higiene individual;**

**IX- Apresentar-se com o material didático necessário ao desempenho das atividades escolares;**

**X- Usar uniformes, documentos e material de identificação, quando forem exigidos;**

**XI- Vestir-se de maneira adequada ao ambiente escolar, quando não for exigido o uso do uniforme;**

**XII- Não incitar os colegas a atos de indisciplina ou colaborar em faltas coletivas;**

**XIII- Trazer em estado de ordem e asseio os livros e objetos escolares;**

**XIV- Entrar para as aulas e delas sair sem tumulto, nos horários fixados pela escola;**

**XV- Abster-se de atos que perturbem a ordem, ofendam os costumes, ou importem em desacato à autoridade;**

XVI- Obedecer as determinações de ordem interna e as contidas neste Regimento".

Precedendo a análise do conteúdo desses deveres, faz-se necessário examinar algumas expressões que os compõem. Esse exame se justifica por duas razões: primeiro, porque os deveres dos discentes constituem obrigações que o aluno, no processo de trabalho escolar, é pressionado a cumprir, sob pena de sofrer punições; segundo: por ser o trabalho escolar a principal instância, na escola, em que se confrontam os interesses de classes, os quais se manifestam através da prática social dos vários sujeitos, no interior da instituição.

As expressões que se seguem foram destacadas dos deveres transcritos, cujas referências correspondem aos algarismos romanos entre parênteses:

"...irrepreensível conduta..." (II)

"...tratar com urbanidade e respeito..." (III)

"...atos de indisciplina..." (XII)

"...atos que perturbem a ordem, ofendam os costumes, ou importem em desacato à autoridade."(XV)

"...vestir-se de maneira adequada..."

Essas expressões implicam julgamento moral e social. Entretanto, não se explicitam os parâmetros a partir dos quais o comportamento e/ou a atitude do aluno são julgados como coerentes ou não, com tais preceitos regimentais. A inexistência de parâmetros, definidos, democraticamente, por toda a comunidade escolar, possibilita que o aluno tenha seus comportamentos e atitudes julgados a partir de parâmetros individuais.

Os parâmetros individuais têm como base a prática social do sujeito. Essa, por sua vez, é a expressão das suas concepções de mundo, de sociedade, de Educação, de escola, de aluno, de autoridade, de disciplina, de respeito, de ordem, do que é bom, do que é ruim, do que é imoral, e assim por diante.

Vale ressaltar também que a prática social dos sujeitos, por ser contraditória, pode contribuir tanto para reprodução da estrutura social vigente, como também para sua transformação. Portanto, quando se julga o comportamento e/ou a atitude do aluno com base em parâmetros individuais, esse julgamento é dúbio.

Partindo-se dos princípios de que os interesses do aluno são diferentes e, em muitos casos, divergentes dos de seus superiores; a relação estabelecida entre o aluno e seus superiores é mediada pelo poder; essa relação de poder se dá entre desiguais, sendo o pólo mais fraco o aluno, acredita-se que a dubiedade no julgamento de comportamentos e/ou atitudes discentes tenderão a favorecer mais aqueles que têm maior poder, no caso, os superiores aos alunos.

Mediante o exposto, levantam-se as seguintes questões: o que é uma irrepreensível conduta? A partir de que se pode considerar uma conduta como repreensível e/ou irrepreensível? A quem serve essa diferenciação de conduta? Quem define as regras da urbanidade e respeito? Quais os elementos que servem de base a essa regras? O que é indisciplina? Para quem é a indisciplina? Por que a disciplina? O que são faltas coletivas? O que é perturbar a ordem? Qual ordem? Estabelecida por quem? A serviço de que interesses? O que é ofender os costumes? Costumes de quem? O que é desacatar a autoridade? Quem constitui essa autoridade?

Por que interesses zela essa autoridade? O que é um vestuário adequado ao ambiente escolar? Por que é adequado? Qual a finalidade dessa adequação? Quem define essa adequação? A partir de que elementos? Essas são apenas algumas das muitas questões que poderiam ser formuladas em relação às sentenças destacadas, na tentativa de explicitar sua ambigüidade.

Procedendo à análise dos deveres discentes prescritos no Regimento Escolar, verifica-se, em seu conteúdo, a manifestação de formas de controle sobre o aluno, enquanto sujeito inserido no trabalho escolar. Para facilitar a análise, essas formas de controle foram categorizadas em quatro perspectivas, a saber: controle da submissão às normas; controle do uso de instrumentos e meios de trabalho; controle do uso do tempo no trabalho; controle dos hábitos, usos e costumes.

É importante chamar a atenção quanto à efetivação desse controle na prática. Verifica-se que essas determinações formais são bastante influentes, entretanto, a ação dos sujeitos, no trabalho escolar, tende a transformá-las e, em alguns casos, a negá-las ou ignorá-las.

O controle exercido sobre o aluno, na primeira perspectiva, tende a ser efetivo quando se exige que o mesmo respeite, obedeça e cumpra as normas e determinações advindas dos seus superiores. A outra via, complementar à primeira, é fazer com que o aluno não questione a ordem, as autoridades e os costumes. Os deveres transcritos nos itens II, IX, XII e XVI expressam com bastante clareza esse tipo de controle.

Na segunda perspectiva, o aluno tende a ser controlado

pela regulamentação normativa do uso dos seus instrumentos e meios de trabalho. Nessa direção, além de se determinarem as condições e os cuidados a serem observados quando do uso dos instrumentos e meios de trabalho, determina-se, também, sua responsabilidade quanto aos danos e/ou perdas dos mesmos. Esse controle é manifesto no conteúdo dos deveres transcritos nos algarismos V, IX e XIII.

Quanto ao controle do aluno, na terceira perspectiva, a via utilizada é a tentativa de regulamentar, através de normas, os horários de entrada e saída na escola e na sala de aula; duração dos módulos (horários de aula), do tempo de intervalo, do tempo destinado à realização das atividades, na sala de aula, no laboratório, na quadra de esporte, no banho e vestuário após as aulas de Educação Física, na oficina de Marcenaria, na prática de Técnicas Agrícolas e/ou Comerciais, ou mesmo no tempo em que gasta para tomar água e/ou fazer as necessidades fisiológicas. O princípio básico desse tipo de controle é não deixar o aluno com tempo ocioso no trabalho escolar; por isso, a pontualidade, a assiduidade e o cumprimento dos tempos predeterminados para cada atividade é de fundamental importância. A manifestação desse controle se dá nos deveres VII e XIV.

No tocante à quarta perspectiva, o caminho buscado é o controle dos hábitos, usos e costumes dos alunos. Com esse objetivo, determina-se o tipo e a cor da roupa a ser usada pelo aluno. Igualmente se determina que um tipo de roupa (uniforme escolar) não pode ser usado em qualquer hora e lugar, principalmente, sendo esse lugar, não "aconselhável". Como se isso não bastasse, determinam-se e exigem-se alguns hábitos de

higiene, como tomar banho, escovar os dentes, cortar as unhas, pentear os cabelos, entre outros. Esse tipo de controle fica explícito claramente nos deveres transcritos nos itens VIII, X e XI.

Pelo exposto, verifica-se que o controle analisado tende a se efetivar por vias diretas e indiretas, entretanto, com um único objetivo: a dominação sobre o aluno. Percebe-se, também, que esse controle não se limita, apenas, ao âmbito da instituição escolar, mas também fora de seus muros.

Como foi ventilado, a determinação formal, em si, não garante sua efetivação na prática. Para isso se faz necessária a definição, mesmo no nível do formal, de mecanismos coercitivos que não apenas contribuam para que os deveres sejam cumpridos, como também penalizem aqueles que ousarem descumpri-los ou ignorá-los. Dentre esses mecanismos, figura o regime disciplinar, que se compõe de um conjunto de sanções aplicáveis àqueles que forem de encontro as normas regulamentares do trabalho escolar.

### 3.3- REGIME DISCIPLINAR: A FORMA DA ORDEM

Conforme o Regimento Escolar (Título X, Capítulo II, artigo 205, incisos I a IV), o aluno estará sujeito às penalidades que se seguem, dependendo da gravidade, ou no caso da reincidência em faltas ou infrações.

**I- Advertência oral;**

**II- Advertência escrita - 03 (três);**

**III- Suspensão de frequência às aulas;**

**IV- Desligamento definitivo da escola".**  
(Belo Horizonte, 1988. p.82)

Complementando o regime disciplinar (no parágrafo 30 do artigo 205), são definidas 09 (nove) situações que se enquadram nos preceitos regimentais como faltas graves. Dentre essas, foram destacadas as que se seguem, para análise:

**"-Danificar o patrimônio escolar;**

- Incitar a atos de rebeldia ou a participação dos mesmos;
- Injuriar ou agredir as autoridades, professores e demais elementos da escola;
- Emendar ou rasurar a caderneta escolar e/ou alterar avisos transcritos pela direção;
- Retirar-se da escola sem autorização da direção". (p.82)

Com relação a danificação do patrimônio escolar, verifica-se que o aluno, além de estar sujeito as penalidades do regime disciplinar, tem de assumir o ônus de sua reposição ou conserto. Sabe-se que qualquer instrumento ou meio de trabalho, quando utilizado, é passível de desgaste e/ou danificação, entretanto, na escola, isso é desconsiderado e, quase sempre, responsabiliza-se o aluno pelo desgaste e/ou danificação do patrimônio escolar. Os depoimentos que se seguem ilustram essa situação:

"...eu fiz projetos, tipo trancar sala, marcar carteiras. Fizemos chapinhas para marcar cada carteira, foram destruídas da noite para o dia...(...) Outra forma, também, é conscientizar o aluno para o que ele não tem, e o que ele tem e mantém, tem que saber usar o que a escola não tem por culpa dele e o que a escola não tem por culpa da infra-estrutura maior..."  
(Entrevista com professora do 1.º turno)

"Em 19.10.88 às 19 horas, conforme o combinado, compareceu a esta escola o sr.

J.J.R., pai da aluna R.G.R., 6.a D, para finalizar o assunto do conserto da porta e fechadura que foram danificadas pela aluna no dia 13.07.88. Ficou decidido que o sr. J. fará, pessoalmente, o conserto da porta neste sábado, dia 22.10, pela manhã. A escola ficou de mandar a fechadura estragada pela aluna, para que a mesma sirva de modelo.  
 Belo Horizonte, 19.10.88  
 vice-diretora". (Livro de ocorrência de alunos, p.144 e 144/v.)

No tocante à segunda e terceira faltas graves transcritas, constata-se também a existência de expressões que, pela ausência de parâmetros claramente definidos, tem sentido dúbio. Conforme a análise feita sobre as expressões ambíguas presentes no texto que define os deveres discentes, isso possibilita julgamentos baseados em parâmetros individuais, que tendem a favorecer aqueles que detêm mais poder.

Quanto às duas últimas faltas graves transcritas, percebe-se nitidamente o controle que se manifesta no seu conteúdo. A caderneta escolar torna-se instrumento de controle na escola e na família. E através da mesma que a escola denuncia à família as faltas, atrasos, atos indisciplinados, o rendimento, etc. do seu filho. Nessa perspectiva, os registros realizados na caderneta escolar geram punições nas duas instâncias, na escola e na família.

As sanções sofridas pelo aluno na família, em decorrência dos registros na caderneta escolar, legitimam o controle exercido por meio desse instrumento e, por conseguinte, as penalidades que a escola aplica ao seu filho. Temendo as sanções da segunda instância - a família -, o aluno tende a buscar formas para escamotear os registros; entre essas, estão

aquelas que a escola considera como faltas graves: a rasura e a emenda. Mesmo ciente do risco de punições que corre na escola, o aluno procura evitar ou retardar as penalidades da segunda instância - a família. O registro que se segue ilustra essa relutância do aluno:

"07.11.88 - C.L. da R. - S.a 6

Hoje compareceu à escola a mãe da aluna C.. A aluna levou um bilhete no dia 25.10 comunicando rasura na caderneta. O bilhete não foi entregue até hoje. A mãe compareceu porque deu falta da caderneta e um colega da C. explicou que se a caderneta não estava com ela é porque estava presa (na escola). Durante o período de 25.10 até 04.11, a aluna dava as mais diversas explicações pelo não comparecimento do responsável. Na sexta-feira (04.11), como não veio ninguém e a aluna insistia que viria alguém, ela ficou suspensa das cinco aulas do dia, permanecendo nas dependências da escola aguardando o responsável. A aluna terá de fazer 2.a via; como outras penalidades, serão consideradas suspensão na sexta-feira e severa advertência neste livro de ocorrências.

Belo Horizonte, 07 de novembro de 1988.

Coordenadora de turno

Professora "pê-na-cova". (Livro de ocorrências de alunos, p.155)

"2.o turno - B.a I - L.R.C.

A aluna adulterou duas notas. Mandei um bilhete na caderneta para o seu pai, Sr. J.C., e a aluna falsificou sua assinatura tendo inclusive negado isto. A L. foi explicada a gravidade deste comportamento, pois a pessoa tem que ser honesta consigo mesma e com os outros. Faltas como essa podem acarretar desligamento do aluno da escola. L. se comprometeu a que isto não ocorra mais e que se dedicará aos estudos. Belo Horizonte, 11 de julho de 1988. Coordenador de turno". (Livro de ocorrências de alunos, p.141)

Vale salientar que o controle exercido pela caderneta escolar, que gera temor quanto às sanções familiares, tem sua importância variada de família para família. As observações sugerem que os alunos provenientes de famílias mais autoritárias temem mais as sanções familiares. Em entrevista com dois grupos de alunos, percebem-se concepções diferentes quanto à utilidade da caderneta escolar.

Para o grupo de alunos mais jovens, cursando a 7.ª série do 1.º Grau, o uso da caderneta é certo e serve para que os pais tomem conhecimento de se o aluno foi à escola:

"Isso é certo para que os nossos pais fiquem sabendo se a gente veio à escola".  
(Entrevista com grupo de alunos - 7.ª série - 1.º Grau)

O grupo de alunos com um pouco mais de idade, concluintes do 1.º Grau, concebe a caderneta escolar como algo "chato", que, se depender da credibilidade do filho na família, torna-se inútil:

"Eu acho que esse negócio de caderneta, para começar, é um troço chato, ficar carregando aquele negócio. Acho que isso não está certo, o aluno vai assistir aula se ele quiser. Mostrar a caderneta para o pai fiscalizar se ele está indo à aula todo dia, acho que aí entra a questão do aluno ter credibilidade em casa. É a caderneta, acho que não serve para nada".  
(Entrevista com grupo de alunos - 8.ª série - 1.º Grau)

"A maioria dos pais também não olha a caderneta e nem os filhos mostram. Lá em casa, minha mãe confia muito em mim, ela vai olhar minha caderneta por que se eu não venho assistir aula, fico em casa. Agora, se eu sai de casa, levantei cedo, peguei o material e vim para cá, é porque estou a fim de assistir aula". (Entrevista com grupo de alunos - 8.ª série - 1.º Grau)

"Para mim, a caderneta é uma idiotice porque minha mãe e meu pai nem olham. Eu mostro, nesse bimestre, por exemplo, perdi três médias, não precisou de eles pedirem, eu mostrei. Não adianta de nada, o dia em que eu não quiser entregar, não entrego, eles nem vão olhar. O aluno que quiser matar aula, também consegue dobrar os pais com a maior facilidade..." (Entrevista com um grupo de alunos - 8.a série - 1.º Grau).

A última falta grave tende a se legitimar através da justificativa de que é perigoso para o aluno ausentar-se da escola sem uma prévia autorização. Essa justificativa é válida para crianças de 1.a a 4.a séries do 1.º Grau, mas, para alunos de 5.a série em diante, parece descabível, pois, se ainda são jovens, em sua maioria, assumem responsabilidades que não se coadunam com sua idade, como por exemplo: trabalhar para ajudar no sustento da família ou tomar conta dos irmãos menores, enquanto os pais trabalham. Mesmo assim, a escola insiste em puni-los. O registro que se segue reforça essa observação:

"1.º turno - K.M.C. - 7.a A  
O aluno saiu do colégio em 28.11.88, sem autorização, e foi ao SENET fazer inscrição, só voltando no final do horário, para pegar a caderneta. A mãe veio ao colégio, tomou conhecimento do fato e inteirou-se da situação do filho com relação à Matemática (até o 3.º bimestre ele tem 25 pontos).  
Belo Horizonte, 30 de novembro de 1988.  
Coordenadora de turno". (Livro de registro de ocorrências de alunos, p.152)

Esse tipo de controle objetiva manter o aluno em constante vigilância. A realização de qualquer iniciativa que o aluno tenha depende do aval da escola, que não permite, na maioria das vezes, que a mesma seja efetivada. Ciente do provável impedimento, o aluno se arrisca e é punido. Essa prática, aos

poucos, vai podando as iniciativas do aluno, que, não se ajustando às normas escolares, acaba por ser excluído da escola.

### 3.3.1- APLICAÇÃO DAS PENALIDADES: DA COMPETÊNCIA AO ABUSO DE PODER

Conforme foi ventilado, a aplicação das penalidades previstas no Regimento Escolar quase sempre não obedece às determinações regimentais, quanto à sua competência. Em decorrência disso, aquele que tem poder e se sente ameaçado utiliza-se das penalidades, independente de sua competência para fazê-lo.

Nessa perspectiva, as penalidades regimentais representam mecanismos coercitivos que, frequentemente, são utilizados, objetivando a submissão e a preservação da ordem estabelecida. Em função disso, o aluno que ousa desafiar essa ordem é punido. O acúmulo de punições constitui a base que legitima o desligamento definitivo da escola daqueles alunos não conformados que reagem ao amoldamento.

Para se averiguar o processo de amoldamento a que o aluno é submetido, faz-se necessário examinar como se materializam, na prática, essas penalidades. Sendo a advertência oral materializada no nível do discurso, seu exame só é possível a partir do registro simultâneo em que a mesma ocorre. Como não foi possível fazer esse tipo de registro, a análise se processará sobre as penalidades que adquirem existência material. Para isso, utilizar-se-ão os registros do livro de ocorrências dos alunos, bem como a fala dos sujeitos entrevistados.

### 3.3.1.1- ADVERTÊNCIA ESCRITA: PROVA DA CULPA

Esse tipo de advertência ocorre com muita frequência e tem, como instrumentos básicos, o livro de ocorrências de alunos, a caderneta escolar e um formulário padronizado que fica na pasta individual do aluno. As advertências escritas são feitas e registradas, nos instrumentos mencionados, pelo diretor, vice-diretor, coordenador de turno, orientador educacional e pelo professor "pé-na-cova" (Lei 4643 de 19.12.1986).

Segundo o Regimento Escolar (Título X, Capítulo III, artigo 207),

**"Competência para aplicação das sanções, em princípio, é privativa da direção da escola.**

**No artigo 208 do mesmo texto consta que, 'por delegação e responsabilidade da direção da escola, em razão do exercício das próprias funções, a aplicação de sanções poderá ser dada aos componentes do corpo docente, órgãos colegiados e serviços, na respectiva esfera de competência'". (p.84)**

A partir dos dados coletados, constatou-se que o 2.o turno (tarde), em 1988, foi aquele em que mais se aplicou esse tipo de penalidade, somando 59 (cinquenta e nove) advertências escritas. Dentre os motivos registrados, estão estes: atrasos às aulas (10), matar aula (10), brigas (10), ficar fora da sala em horário vago (5), conversar durante a aula (4), desobediência a autoridades (4), baixo rendimento, desenhos obscenos, não compromisso com os estudos, entre outros.

No 1.o turno, foram registradas 22 (vinte e duas) advertências escritas. Os motivos mais apontados são: atitudes inadequadas e negativas que vão de encontro às normas escolares (12), matar aula (3), brigar com colegas, danificar porta,

extraviar folha da caderneta, não ler o livro exigido, atrasar no horário de aula, subir no telhado para pegar bola e ausentar-se da escola sem autorização.

Quanto ao 3.º turno, não foi possível averiguar o somatório de advertências escritas, pois as mesmas são registradas não no livro de registro de ocorrências de alunos, como determina o Regimento Escolar, mas, sim, num caderno de uso próprio do coordenador, que alega ter muito cuidado com os registros e, por essa razão, não permite que terceiros tenham acesso a essas ocorrências:

"... eu tenho um registro meu dessas ocorrências com o aluno. Esses registros vão ficar comigo, enquanto coordenador, isso eu não passo para ninguém. Existe um livro de ocorrências aqui na escola de que eu não faço uso. Inclusive, porque não sei como isso vai ser usado amanhã ou depois. Então você pega uma ocorrência e pode dar uma interpretação, fulana pode dar outra, e, de repente, isso pode ser usado para queimar o aluno daqui a 2 ou 3 anos".  
(Entrevista com o coordenador do 3.º turno)

Verificou-se, também, que, no 2.º turno, quem mais fez uso dessa penalidade, foi o coordenador de turno, seguido da orientadora educacional e da vice-diretora. No 1.º turno, essa penalidade foi aplicada com maior frequência por uma professora "pé-na-cova", seguida da coordenadora do turno, da orientadora educacional e da vice-diretora.

E importante ressaltar que a maioria das 81 (oitenta e uma) advertências escritas, aplicadas no 1.º e 2.º turnos, e registradas no livro de ocorrências de alunos, foi gerada por comportamentos relativos à sala de aula, expressando uma forte

rejeição à mesma. Essa rejeição manifesta-se nas atitudes de "matar" aula, chegar atrasado, conversar durante a aula ou ausentar-se dela em horário vago, desobedecer à autoridade, entre outros.

Vale salientar, também, que as advertências escritas, ao se acumularem, constituem a base para uma possível suspensão e condicionamento de matrícula. O condicionamento da matrícula implica definir como condição para permanência, no decorrer do período letivo ou na renovação da matrícula para o período subsequente, a modificação do comportamento ou da atitude que tenha gerado as advertências escritas.

Outro aspecto verificado é que a advertência escrita é feita a partir da concepção de quem está aplicando essa penalidade. Disso decorre que, na maioria das vezes, o implicado é ouvido num forte clima de tensão, gerado pela autoridade constituída, que, em geral, a partir dos preconceitos formados em relação ao aluno, tende a não acreditar na fala do implicado. Ciente disso, o aluno inclina-se a ficar calado e/ou falar aquilo que as autoridades querem ouvir. Os registros que se seguem ilustram a aplicação da advertência escrita:

"2.º turno - G.L. - 6.ª A  
O aluno chegou atrasado pela 3.ª vez em 30.03.88. Daqui para a frente, ele deverá ter mais compromisso com a escola.  
Belo Horizonte, 04 de abril de 1988  
Coordenador de turno". (Livro de ocorrências de alunos, p.137/v, 1988)

"2.º turno - J.C. de C.R. - 5.ª A  
Em 29 de março o aluno chegou atrasado para aula de Matemática (ele estava na escola) e perdeu aula. Em 19 de agosto perdeu aula de Matemática pelo mesmo motivo, digo, em 19 de agosto matou aula de Matemática e em 17 de novembro, matou

aula de Português. O aluno terá que se comprometer a obedecer às normas da escola e ter mais compromisso com os estudos para continuar na escola.

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 1988.  
 Coordenador de turno". (Livro de ocorrências de alunos, p.164 e 164/v, 1988)

"1.º turno

Em 04.10.88 compareceu à escola, atendendo ao chamado, a mãe de M.. O aluno já foi advertido várias vezes, já levou suspensão e mata aula, etc. Após várias tentativas, a escola advertiu a família de que seria mais sensata a retirada do aluno para outra escola. Mas o aluno decidiu, juntamente com sua mãe, que vai tentar modificar-se. É importante ressaltar que a partir do dia 10 de outubro fica mais difícil conseguir vaga em outra escola e que a escola não pode deixar de tomar medidas se ele vier a repetir as atitudes que contrariam as normas escolares. A matrícula do aluno não será renovada em 1989.

Belo Horizonte, 04 de outubro de 1988  
 Coordenador de turno  
 Orientadora educacional". (Livro de ocorrências de alunos, p.152/v, 1988)

### 3.3.1.2- SUSPENSÃO DE FREQUÊNCIA AS AULAS: SESSÕES DE JULGAMENTO

Essa penalidade é bastante aplicada e, quase sempre, é complementada por uma advertência escrita. Em geral, quando o aluno sofre uma suspensão de frequência às aulas, tem seus pais ou responsáveis convocados a comparecerem à escola. O limite de tempo da suspensão, na maioria dos casos, é condicionado ao comparecimento dos pais ou responsáveis. Em decorrência disso, o aluno cujos pais ou responsáveis não dispõem de muito tempo para atender à convocação da escola é mais prejudicado em função do tempo, que é ampliado, resultando num somatório elevado de aulas

perdidas.

Existem, pelo menos, mais dois outros tipos de impedimentos de frequência às aulas, que mesmo não sendo considerados suspensão, acarretam os mesmos prejuízos para o aluno, porém em menores proporções. O primeiro é a exclusão do aluno da aula e o segundo é o impedimento compulsório de assistir à aula no horário em que o aluno chega atrasado.

A exclusão do aluno, no decorrer da aula, é um mecanismo utilizado com muita frequência pelos docentes. Essa punição é aplicada para cobrir diversos comportamentos e atitudes dos alunos. Entretanto, sua aplicação é bastante variável, pois é condicionada pela interpretação que cada professor faz dos fatos que ocorrem em sua aula. Assim, para um determinado professor, o fato de um aluno não ter realizado um exercício significa que o mesmo teve dificuldades, as quais exigem assessoramento e uma nova oportunidade. Outro professor pode interpretar esse mesmo fato como "preguiça", "malandragem" e descompromisso com o estudo e, em decorrência, manda o aluno se retirar da sala e retira dele os pontos correspondentes ao exercício não realizado.

Com relação ao impedimento compulsório de assistir à aula, no horário em que o aluno chegou atrasado, é o mecanismo mais utilizado na escola pesquisada. Em função disso, faz-se necessário destacar dois aspectos dessa medida: a generalidade com que a mesma é aplicada e as consequências que acarretam para o aluno.

Quanto ao primeiro aspecto, verificou-se que, diariamente, vários alunos deixam de assistir à primeira aula, por terem chegado atrasados. A medida é aplicada

indiscriminadamente, independente do motivo que provocou o atraso, e mais, o aluno não tem nem o direito de se justificar e de ser ouvido. Com isso, escamoteia-se uma série de fatores que interferem diretamente na vida do aluno, entre os quais se destacam: a falta de dinheiro para pagar a passagem, a distância da casa do aluno para a escola, o atraso de ônibus, a chuva, e outros imprevistos que ocorrem na vida de todas as pessoas.

No tocante às conseqüências, pelo menos três podem ser destacadas: o registro da falta, a perda do conteúdo e o registro da ocorrência. Com relação à falta, sabe-se que essa tem grande influência quando na apuração dos resultados do ano letivo, haja visto o fato de que a freqüência é um dos aspectos considerados. Em decorrência disso, a falta pode constituir um elemento decisivo no resultado letivo do aluno, pois tanto pode levá-lo a um processo de recuperação, por freqüência, como também a reprovação, pelo mesmo motivo. No que diz respeito à perda do conteúdo, conseqüentemente, o aluno perde também a seqüência do mesmo. Isso, sem dúvida, acarreta uma série de dificuldades, que se refletem no interesse e participação do aluno nas aulas subseqüentes, bem como nas atividades a serem realizadas e, por conseguinte, no rendimento da aprendizagem. Finalmente, após acumular três atrasos, o aluno recebe uma advertência escrita, que, conforme já foi analisado, tem desdobramentos tão sérios quanto no caso das duas primeiras - a falta e a perda do conteúdo.

Quanto à suspensão de freqüência às aulas, prevista no Regimento, constatou-se que foram aplicadas 25 (vinte e cinco)

suspensões e 17 (dezesete) exclusões de sala de aula, no 2.º turno, durante o período letivo de 1988. Essas sanções foram aplicadas frente a comportamentos e atitudes como: agressão a colegas, brincadeiras durante a aula, ir à escola sem o uniforme, matar aula, conversar durante a aula, usar de meios considerados ilícitos durante a prova, desobedecer a autoridade, entre outros.

No 1.º turno, no mesmo período, foram aplicadas 9 (nove) suspensões e não se registrou nenhuma exclusão do aluno de sala. Entretanto, durante o período de coleta dos dados, observou-se que essa também é uma prática corrente dos professores desse turno. O depoimento que se segue ratifica essa observação:

"A gente está só vendo e assistindo. O menino é colocado para fora da sala porque não fez o exercício, porque não trouxe o caderno, não tem o livro. Outro dia um menino chegou aqui chorando, dizendo que a professora havia colocado ele para fora porque ele não havia feito um mapa. E ele disse que não havia feito o mapa porque não tinha dinheiro para comprar o papel carbono. Eu ainda fiquei brava com ele: 'carbono não precisa comprar, vá ali no lixo que você acha'. Mas são coisinhas assim, realmente, pelos quais o menino é posto para fora da sala". (Entrevista com a supervisora pedagógica - 1.º turno)

Os comportamentos e atitudes de alunos penalizados com as suspensões no 1.º turno pouco diferem das evidenciadas no 2.º turno. Foram os seguintes: desobediência a autoridade, perda e rasuras na caderneta escolar, brincadeiras durante a aula, desacato à autoridade e brincadeiras em horários vagos. Os registros abaixo ilustram essa situação:

"1.º turno - A.M. e S.O. - 5.ª e 6.ª  
No horário vago de português, 3.º horário,  
após conversa com os alunos e em  
particular com os desta ocorrência, os

alunos foram orientados, para atividades em sala, biblioteca, e/ou escada, de técnicas para conversarem sem sair destes limites. Os alunos, acima, tão logo saíram da sala foram para o barranco, ao lado da escada e jogavam pedras no lado da fábrica. Por já terem várias ocorrências e advertências, e, por considerar que o fato é grave, os alunos foram dispensados neste 3.º horário e suspensos das aulas, dias 22 e 23 deste mês. Seus responsáveis serão comunicados e chamados à escola.

Professora "pe-na-cova"

21/09/88". (Livro de ocorrências de alunos, p.150/v e 151)

"2.º turno - A.G da S. - 5.a 7

Em 13.07.88, o professor de Ciências queixou-se do comportamento dele em sala. Em 01.07, foi expulso da aula de História por causar brincadeiras, gozações e desobediência ao professor. Em 20.07, a professora de Português queixou-se do comportamento do aluno: brincadeiras e conversas. Em 25.04, perdeu aula de Ciências sem motivo. Várias vezes sua atenção foi chamada por ficar fora da sala. O aluno tem-se prejudicado, como também à sua turma. O aluno foi suspenso até a vinda do responsável. Ele se comprometeu a melhorar, para o seu próprio benefício e o de sua sala.

Belo Horizonte, 14 de julho de 1988

Coordenador do turno". (Livro de ocorrências de alunos, p. 141/v, 1988)

### 3.3.1.3- DESLIGAMENTO DEFINITIVO DA ESCOLA: CONDENAÇÃO DO CULPADO

Conforme se ressaltou, o ato de jurar conhecer o desconhecido, na matrícula, é a porta de entrada para o caminho da alienação. O desligamento definitivo da escola significa a porta de saída para os alunos que a escola não conseguiu amoldar ou alienar.

Esse mecanismo de desligar o aluno, na escola pesquisada, realiza-se de três formas diferentes, porém com o mesmo objetivo:

excluir da escola o aluno considerado "problema". O aluno problema, em geral, é aquele que desafia a ordem estabelecida, seja questionando as autoridades, seja descumprindo ou ignorando as normas que regulamentam o trabalho escolar. É considerado, também, aluno "problema" aquele que, não vendo nenhuma ligação do conteúdo escolar com sua vida, tende a se desinteressar pelas atividades escolares. Em decorrência disso, assume comportamentos e atitudes desprezíveis em relação às práticas escolares. Estes, na maioria das vezes, são considerados atos de "indisciplina", que revelam a falta de compromisso com os estudos.

Para se livrar desse tipo de aluno, a escola aciona seus mecanismos seletivos, dentre estes, o desligamento definitivo. Entretanto, para escamotear a face autoritária da escola, que se manifesta através dos mecanismos seletivos, buscam-se formas mais amenas para acioná-los. Uma dessas formas é desligar o aluno com o aval dos pais, e uma outra é não renovar sua matrícula no início do ano. Uma terceira forma, a que mais revela sua face autoritária, é realizar o desligamento independente do aval familiar ou das conseqüências que possam acarretar para o aluno.

Nas três formas de efetivar o desligamento do aluno, a escola tem de reunir documentos, de preferência visados com a assinatura do aluno, dos pais ou responsáveis, que comprovem as infrações penalizadas. Essa documentação constitui a base que justifica e legitima a medida adotada pela escola, junto aos órgãos de controle externo - aos quais o aluno pode recorrer - e à sociedade civil.

Nessa perspectiva, faz-se necessário registrar e visar,

com a assinatura dos pais ou responsáveis, tudo o que diz respeito aos comportamentos e atitudes indesejáveis do aluno: sua infreqüência e impontualidade, seus atos considerados indisciplinados, seu baixo rendimento, as sanções sofridas, enfim, tudo que sirva para incriminá-lo, não deixando dúvidas quanto à sua culpabilidade. Com isso a escola transforma a vítima (o aluno) em réu e sai da trama ilesa.

Precedendo ao desligamento definitivo do aluno, a escola, na maioria das vezes, adota um outro mecanismo: o condicionamento de sua matrícula. Esse mecanismo existe no nível da organização não-formal e representa a última chance que se dá para que o aluno se amolde ao trabalho escolar, como condição para permanecer na escola.

O condicionamento de matrícula se dá de duas formas: no decorrer do período letivo e no ato de renovação da matrícula, para o ano subsequente. Nos dois casos, sua efetivação é condicionada pela quantidade e natureza das penalidades aplicadas ao aluno. Por isso, o condicionamento da matrícula impõe como condição, para o aluno permanecer na escola, o compromisso com a mudança do comportamento e das atitudes que o levaram a tal. Isso significa dizer: é a última chance para o anulamento da sua subjetividade, em função dos interesses da instituição. Os registros que se seguem ilustram, com bastante clareza, como se efetiva o condicionamento da matrícula, nas duas perspectivas:

"2.º turno - R.F. de B. - 5.ª A  
Em 15.03.88, a aluna perdeu os dois últimos horários, ao ficar pegando uma bola no telhado. A aluna já tem várias ocorrências. (R. a p. 113, 125 e 126). O seu descompromisso o ano passado foi

grande, a ponto de perder o ano. Essa atitude traz prejuízo para a aluna, para os pais e para a escola, pois a aluna ocupa uma vaga e não a aproveita. A matrícula da aluna está condicionada a comportamento e rendimento. Esperamos que ela, para o bem dos seus pais e para o seu próprio bem e alegria de seus professores, aproveite bem esta última oportunidade.

Belo Horizonte, 16 de março de 1988.

Coordenador do turno:

P.S. A R. assume com os pais, a escola e consigo mesma o compromisso de ser uma aluna exemplar".

(Livro de ocorrências de aluno, p. 134/v, 1988)

"Escola Municipal 'Professora Eleonora Pieruccetti' de 1.º Grau

Condicionamento de matrícula

O aluno G.R. de M., matriculado na 6.ª série B do 2.º turno no ano de 1987, está com sua matrícula condicionada na escola para o ano de 1988.

**MOTIVOS:**

ocorrências às folhas 110,115 e 125. O aluno é agressivo com os colegas e não tem compromisso com os estudos (não faz deveres). Brinca e conversa em sala de aula. (informações do conselho de classe) Durante o ano de 1988, o aluno será observado nos aspectos citados acima, no rendimento e atitudes gerais.

Caso o aluno não modifique seu comportamento e continue apresentando atitudes prejudiciais ao seu trabalho, bem como ao trabalho da turma ou do professor, ele terá sua matrícula cancelada pela direção da escola, perdendo o direito à sua vaga neste estabelecimento.

Cientes:

Orientador educacional:

Diretor:

Coordenador de turno:

Aluno:

Responsável:

Belo Horizonte, 23 de dezembro de 1987".

(Termo de condicionamento de matrícula arquivado na pasta individual do aluno)

Quando a escola condiciona a matrícula do aluno e não logra os resultados desejados, parte, então, para o desligamento

definitivo. Se for no decorrer do período letivo, a primeira forma tentada é o desligamento com o aval dos pais.

Para desligar o aluno com o assentimento familiar, a escola convoca os pais ou responsáveis e tenta convencê-los a solicitar a transferência do aluno para outra escola. Esse convencimento é forjado pelas ocorrências registradas, que, caso não haja a concordância, justificam e legitimam a aplicação da penalidade, independente do consentimento familiar.

Pressionados pelos fatos, que enfatizam a culpa do aluno e inocentam a escola - através das suas "boas intenções" -, os pais ou responsáveis acreditam que o aluno realmente teve uma conduta negligente. Convencidos de que a escola fez tudo o que podia, pelo aluno, os pais e/ou responsáveis solicitam a transferência. Essa situação é ratificada e ilustrada pelo registro que se segue:

"1.º turno - C.A.M.V. - 7.a A -  
09.11.88

Hoje o (...) auxiliar de serviços, fez queixa do aluno, contando que havia sido 'gozado' pelo aluno, tendo se sentido desacatado pelo mesmo. O aluno o chamou de 'dedo-duro' porque ele veio comunicar a coordenação que dois alunos haviam saído da escola para irem ao barzinho. O aluno, na sexta-feira última, por ocasião da divulgação da gincana, apareceu no local com um revólver de brinquedo, assustando os alunos e provocando algazarras. Ao ser repreendido, o aluno reage negativamente, empurra, resmungua e diz que não faz nada errado. Hoje, 10.09.88, o aluno entrou sem o responsável ter comparecido. Foi para a sala e, ao ser encontrado, foi-lhe solicitado delicadamente que viesse para a sala da coordenação. Ele respondeu que já havia conversado com a diretora. Disse a ele que tinha de conversar era comigo, que o havia atendido ontem. Como o aluno se recusasse a descer, exigi-lhe com energia

que viesse. O aluno desceu reclamando e reagindo negativamente. Os colegas pediram a ele que ficasse calado e obedecesse. Aqui na sala ele contou que não deu mesmo a caderneta para assinar porque chegou em casa ontem e foi dormir. Diz que estamos no pé dele e que ele não faz nada, que ele é muito azarado mesmo. Voltou para casa na hora do recreio e levou outro chamado aos pais, para amanhã, às 07:30 horas. Hoje, 11.11.88, a mãe do aluno compareceu à escola, tomou conhecimento dos fatos e achou melhor pedir de uma vez a transferência do mesmo. Portanto, o aluno está desligado da escola.

Belo Horizonte, 11/11/88

Coordenador do turno

Mãe do aluno".

(Livro de ocorrências de alunos, p.156/v e 157, 1988)

Vale ressaltar que o desligamento realizado com o assentimento dos pais ou responsáveis expressa uma conotação de transferência normal. A solicitação sendo feita pela família do aluno, mesmo sob pressão da escola, escamoteia a face autoritária e seletiva da instituição.

A outra forma de se fazer o desligamento, no decorrer do período letivo, é utilizando o termo de condicionamento de matrícula. No momento em que o aluno e os seus pais ou responsáveis assinam esse termo de compromisso, estão concordando também com o cancelamento da matrícula pela Direção da escola, e com a perda da vaga no estabelecimento de ensino. Isso ocorre porque, do impresso no qual é formulado o termo do condicionamento de matrícula, consta o parágrafo que se segue:

"Caso o aluno não modifique seu comportamento e continue apresentando atitudes prejudiciais ao seu trabalho, bem como o trabalho da turma ou do professor, ele terá sua matrícula cancelada pela Direção da escola, perdendo o direito a sua vaga neste estabelecimento".

(Formulário utilizado para condicionamento de matrícula)

Pelo texto transcrito, verifica-se que o termo de condicionamento de matrícula assume as características de um pré-requisito para o desligamento definitivo. A aplicação dessa penalidade fica condicionada apenas ao julgamento, feito pela escola, da mudança de comportamentos e atitudes do aluno. Caso essa mudança não ocorra dentro dos parâmetros desejados, a escola aciona o desligamento, pois o assentimento e o conhecimento se deram previamente, com a assinatura do condicionamento da matrícula.

O registro que se segue é relativo ao desligamento definitivo de uma aluna cuja matrícula estava condicionada desde o ato de sua renovação para o período letivo de 1988:

"2.º turno - C.V.B. - 6.ª #  
Em 19.09.88, compareceu à escola a Sr.a L.B.M., tia da aluna, que tomou conhecimento da situação da aluna em 1987 e 1988, ficando a mesma desligada desta escola.

Belo Horizonte, 13 de setembro de 1988.

Coordenador do turno

Tia da aluna".

(Livro de registro de ocorrências de alunos, p.149, 1988)

A terceira forma de desligamento definitivo se dá, antes de se iniciar o período letivo, com a não renovação da matrícula do aluno. Em decorrência disso, o aluno é forçado a procurar outra escola e solicitar sua transferência. Caso não consiga, terá de abandonar a escola definitivamente ou temporariamente, até que consiga vaga noutra escola.

Para desligar o aluno não renovando sua matrícula, a escola utiliza-se dos registros de ocorrências disciplinares, bem

como do preceito regimental que se segue:

**"Será indeferida a matrícula na unidade escolar aos alunos maiores de 14 anos, reprovados mais de uma vez na mesma série". (Belo Horizonte, 1988. p.85)**

Os dois aspectos mencionados podem ser articulados ou não, como justificativa para o indeferimento do requerimento de renovação da matrícula. O importante é que as justificativas convençam e não deixem margem a questionamentos. Esse tipo é bem ilustrado pelos registros que se seguem:

**"A mãe de L. compareceu em 03.10.88 e foi comunicada de toda a situação. A mesma disse que está de acordo, que a escola já fez o que podia pelo seu filho e que retira todas as responsabilidades da escola, caso seu filho venha a aprontar mais alguma. Foi ainda conscientizada de que, em 1989, a matrícula de L. não será renovada.**

**Belo Horizonte, 03 de outubro de 1988.  
Orientadora Educacional  
Coordenadora do turno". (Livro de  
ocorrências de alunos, p.152/v, 1988)**

**"Em 04.10.88, compareceu à escola a mãe de R. e tomou conhecimento de toda a situação, conforme a página 152. O aluno, junto com sua mãe, assumiu o compromisso de modificar suas atitudes e pediu para terminar o ano letivo. A matrícula do aluno não será renovada em 1989.**

**Belo Horizonte, 04 de outubro de 1988.  
Orientadora Educacional  
Coordenadora do turno". (Livro de  
ocorrências de alunos, p.152/v, 1988)**

A partir dos dados levantados, percebe-se que o desligamento definitivo da escola é o principal mecanismo que essa instituição usa para excluir os alunos considerados "problemas". Essa penalidade, quando aplicada, acarreta sérias conseqüências para o aluno, dentre as quais, o possível abandono

definitivo da escola.

Verificou-se, ainda, que os desligamentos realizados em 1988, na escola pesquisada, foram realizados pelos coordenadores de turno, pelo orientador educacional e por uma professora ("pé-na-cova"), que atua junto aos alunos. Entretanto, conforme o Regimento Escolar (Título X, Capítulo III, artigo 211),

**"A pena de desligamento definitivo da escola é privativa do CPA e/ou Colegiado, ouvido o Conselho de Classe". (p.84)**

Tomando-se por base o exposto, percebe-se que o desligamento definitivo, na escola pública, é um mecanismo extremamente autoritário. E mais, sendo usado arbitrariamente, sem se observar o preceito regimental que estabelece o Conselho Pedagógico e Administrativo e o Colegiado Escolar como as únicas instâncias competentes para aplicar essa penalidade, constitui, quando aplicada em outras instâncias e/ou por autoridades isoladas, um abuso de poder.

Fazendo-se uma síntese, a partir dos dados registrados no livro de ocorrências de alunos, verificou-se que 128 (cento e vinte e oito) alunos, do 1.º e 2.º turnos, sofreram uma ou mais de uma penalidade, devidamente registradas. Nesse conjunto, pelo menos, 17 (dezesete) alunos ficaram com a matrícula condicionada; 03 (três) foram desligados definitivamente, no decorrer do período letivo; 03 (três) tiveram seu requerimento de renovação indeferido; e 1 (um) teve a matrícula cancelada no período letivo. Dos que permaneceram na escola 24 (vinte e quatro) pediram transferência e 61 (sessenta e um) foram reprovados.

As penalidades previstas no regime disciplinar e a forma como são aplicadas expressam a concepção de disciplina presente nas práticas dos sujeitos que atuam na escola investigada.

Segundo SCHMIDT et alii (1989, p.30),

"A verdade é que disciplina é um termo muito genérico e, quando se refere à escola, somos levados a reduzi-la à indisciplina do aluno e à punição deste, no sentido de contê-lo para torná-lo obediente, passivo, restaurando a tão propagada disciplina que, nesse caso, significa a manutenção da ordem estabelecida".

Sendo essa a concepção de disciplina subjacente à prática escolar, utilizam-se todos os mecanismos seletivos e repressivos, para se coibirem os comportamentos e atitudes considerados desviantes, em relação aos padrões pré-estabelecidos.

Nessa perspectiva, os comportamentos e atitudes que expressam rejeição às práticas escolares são violentamente punidos. Essas punições têm um objetivo tácito, resguardar a escola - enquanto ambiente cujas práticas são boas, verdadeiras, justas, honestas, puras, leais, organizadas, limpas, higiênicas, etc. - dos alunos ruins, mentirosos, injustos, desonestos, imorais, desleais, desorganizados, sujos, anti-higiênicos, etc.

Ao agir dessa forma, o aluno é visto como o errado e a escola como a correta. Com isso, deixa-se de buscar os fatores intra-escolares que geram a rejeição, para punir os alunos que, não conformados, questionam e se rebelam. A organização do trabalho escolar é intocável, o aluno desajustado, irresponsável, descomprometido, não merece estudar, é excluído.

## CAPITULO IV

## A RELAÇÃO DO ALUNO COM OS OUTROS SUJEITOS, COM OS ÓRGÃOS COLEGIADOS E COM OS SEUS PARES

Sabe-se que o aluno é a razão de ser da escola e do trabalho que se desenvolve em seu interior. Esse trabalho é desenvolvido por vários sujeitos, cujas práticas se efetivam mediadas pelas relações com o aluno. Além dessas relações, o aluno se relaciona também com órgãos. As relações estabelecidas entre o aluno e os demais sujeitos no trabalho escolar, como também com os órgãos constituídos, são diretas ou indiretas, permanentes ou temporárias.

Nessa perspectiva, as relações mais diretas e permanentes se estabelecem entre professor e aluno. Em decorrência disso, e em função de divergências de interesses e práticas, essas relações constituem o principal núcleo de confrontos e conflitos do trabalho escolar.

As demais relações, diretas ou indiretas e temporárias, são estabelecidas em função da relação professor x aluno, seja monitorizando-a e ou assessorando-a. Essas relações são definidas por determinações formais preestabelecidas, conforme foi ventilado. Entretanto, sua efetivação na prática tende a se diferenciar do proclamado no nível do formal.

As relações que se estabelecem entre os vários sujeitos no trabalho escolar são mediadas pelo poder. Esse poder emana, pelo menos, de duas fontes: por um lado, da inserção do sujeito

na estrutura hierárquica da organização do trabalho, e, por outro lado, do grau de organização e articulação, bem como do tamanho numérico do segmento a que pertence o sujeito.

No discorrer da análise, tem-se explicitado que os dois maiores segmentos da comunidade escolar, em termos numéricos, são os professores e os alunos. Entretanto, existem alguns aspectos que condicionam e desequilibram o poder entre esses dois segmentos.

O primeiro aspecto diz respeito à inserção de uns e outros na estrutura hierárquica da organização do trabalho. O professor, apesar de supostamente subordinado a outras autoridades, em relação ao aluno, é superior; e, enquanto tal, é autoridade legalmente constituída.

Outro aspecto, o segundo está relacionado ao saber. Supõe-se que o professor seja detentor de um saber sistematizado, ao qual o aluno ainda não tem acesso. Em função disso, o professor se legitima enquanto autoridade, para definir a relação do aluno com esse saber.

E, por fim, o último aspecto é o grau de organização e articulação do segmento da comunidade escolar. Sabe-se que o segmento docente, apesar de ser numericamente menor que o dos discentes, é o mais organizado e articulado da escola.

A partir desses três aspectos levantados, elabora-se o seguinte pressuposto: sabendo-se que as relações do aluno com os demais sujeitos e com os órgãos constituídos, são estabelecidas em função da relação professor x aluno, o segmento dos professores tem influência decisiva nessas relações em defesa

dos seus interesses.

Para se compreender como se estabelecem as relações do aluno com o professor, com os demais sujeitos e com os órgãos colegiados, no nível da prática, faz-se necessário um exame em separado dessas relações, tendo como fio condutor o pressuposto acima definido.

#### 4.1- ALUNO X PROFESSOR

O professor, pela posição que ocupa na estrutura hierárquica do trabalho escolar, constitui uma autoridade legalmente constituída. Enquanto autoridade, pratica o poder, que se manifesta na forma de privilégios em relação ao seu subordinado - o aluno.

Entre esses privilégios, podem-se relacionar os que se seguem:

1. Chegando atrasado à escola, o professor justifica-se e vai ministrar suas aulas, sem ter seu atraso registrado no livro de ocorrências;
2. Não é impedido de entrar na sala de aula por ter chegado atrasado, mesmo estando na escola e tendo ouvido o sinal;
3. Pode ausentar-se da sala de aula para atender às suas necessidades fisiológicas, independente da autorização de terceiros e/ou do uso do crachá de identificação;
4. Em caso de esquecimento dos seus instrumentos de trabalho, substitui as atividades previstas sem sofrer nenhuma punição;
5. Quando sente sua autoridade ameaçada, coíbe as ameaças com punições;

6. Ao perceber a insuficiência do tempo destinado ao cumprimento de determinadas exigências, solicita sua ampliação através de negociações.

Esses são apenas alguns dos vários privilégios que o professor, enquanto autoridade constituída, tem em relação ao seu aluno. Como, porém, essa autoridade se porta, frente ao seu subordinado hierárquico? Para se explicitarem as contradições nessa dimensão, serão consideradas suas atitudes em relação aos mesmos aspectos levantados.

1. Quando o aluno chega atrasado à escola, não pode nem mesmo se justificar, porque a ordem é esperar, na porta da escola, o toque para o segundo horário. Além do mais, tem sua falta registrada no diário do professor e a notificação do atraso, na caderneta escolar. Somando-se a isso, o terceiro atraso consecutivo implica o registro de uma ocorrência e a convocação dos pais ou responsáveis à escola.

O depoimento que se segue é bem ilustrativo dessa situação:

"Na portaria, chegou atrasado, não deixam assistir a primeira aula, só na segunda. Agora, eles nem ouvem a justificativa. Você fica lá fora no sol quente".  
(Entrevista com grupo de alunos - 7.ª série do 1.º Grau)

De acordo com os dados coletados junto aos 147 (cento e quarenta e sete) alunos dos três turnos, constatou-se que 76 (setenta e seis) ou 51,7% foram impedidos de entrar na sala de aula, por terem chegado atrasados. Verificou-se também que, pelo menos, 69 (sessenta e nove) ou 46,9% destes tiveram sua falta

registrada pelo mesmo motivo.

2. O aluno, ao chegar atrasado, estando na escola, além de ser impedido de entrar na sala e de ter sua falta registrada, é encaminhado ao coordenador de turno para a costumeira advertência, e, se houver atividades avaliativas previstas, perde os pontos correspondentes. Tal procedimento fica bastante explícito no depoimento abaixo:

"Eu cheguei atrasada na sala de aula porque estava entregando uns convites para os professores e, quando retornei, a professora já estava na sala. O coordenador mandou-me, juntamente com mais três, descer para a sala dele e, na hora, ele anotou o meu nome errado, eu não falei nada, deixei". (Entrevista com grupo de alunos da 7.ª série - 1.º Grau)

3. Para o aluno ausentar-se da sala de aula, tendo em vista atender às suas necessidades fisiológicas, fazem-se necessários a autorização do professor e o uso do crachá de identificação. E mais, há uma tendência bastante acentuada, entre os professores, para determinar o tempo a ser usado pelo aluno para essa finalidade.

4. Caso o aluno esqueça qualquer dos seus instrumentos de trabalho de uso previsto, o mesmo é convidado a se retirar da sala de aula e é encaminhado ao coordenador do turno ou orientador educacional, para a aplicação das penalidades cabíveis.

5. Em geral, quando ousa questionar a prática do professor, o aluno é excluído da sala de aula e é encaminhado à Direção da escola, para aplicação das penalidades usuais. O peso da pena é determinado pelo grau de intensidade do "sentimento"

de desacato expresso pelo professor.

6. Quando é exigida do aluno a execução de determinada tarefa num tempo determinado, seu não cumprimento é atribuído a falta de empenho, de seriedade, de compromisso, enfim, a "preguiça". Caso seja atividade avaliativa, perde os pontos e, muitas vezes, ainda sofre outras penalidades, além das mencionadas.

Isso fica bastante explícito no depoimento abaixo:

"Tem professores, também, que só porque você não fez o dever ou não coloriu o mapa, manda cá para baixo, falar com o coordenador. Eu acho que o colégio tem que ser rígido, assim organizado, mas nem tanto. Porque às vezes o aluno não faz o dever em casa, deixa de colorir um mapa, mas é porque teve um outro motivo importante. Pois tem pessoas que tem muitos problemas em casa". (Entrevista com grupo de alunos da 7.ª série - 1.º Grau)

O professor, supostamente detentor de um saber sistematizado, credencia-se, enquanto autoridade, para definir a relação do seu subalterno - o aluno aprendiz - com esse saber.

Nessa perspectiva, o professor define os objetivos, os conteúdos e os meios do trabalho escolar do aluno, bem como as formas de avaliar seu resultado. Quando as condições de trabalho não são favoráveis à concepção desses elementos, impõe ao aluno os que foram concebidos em outras instâncias e também lhe foram impostos.

O aluno, nessa dimensão da relação de poder, toma conhecimento dos elementos do seu trabalho na hora de executá-lo. Independente dos seus interesses, é forçado a aceitá-lo e executá-lo, embora desconheça sua finalidade e não perceba nele

qualquer utilidade significativa para sua vida prática.

Ousar discordar ou questionar constitui atitude passível de penalidades. Ou, quando menos, ele passa integrar o grupo dos irreverentes. Por isso, temendo as represálias advindas dessa atitude, muitos preferem fingir que estão interessados, atentos e empenhados. O depoimento que se segue relata as atitudes assumidas por uma aluna quando não gosta da aula ministrada:

"Eu não converso, fico parada, deixo o livro aberto, mas fico voando, olhando para o professor, mas não presto atenção".  
(Entrevista com grupo de alunos da 7.ª série do 1.º Grau)

Verificou-se situação semelhante junto aos 147 (cento e quarenta e sete) alunos que responderam ao questionário já citado. As atitudes e comportamentos assumidos com maior frequência, no decorrer da aula que não desperta o interesse do aluno, foram os seguintes: a) ficar na sala fazendo brincadeiras sem que o professor perceba (37 - 25,2%); ficar na sala conversando (36 - 24,5%); ficar na sala fazendo atividades de outra disciplina (31 - 21,1%); inventar uma desculpa e pedir ao professor para sair (29 - 19,7%); ficar na sala, mas distraído com outras coisas (19 - 12,9%); matar a aula (07 - 4,8%). Outros comportamentos e atitudes foram mencionados, porém com frequências menores.

Esses tipos de atitudes e comportamentos são bastante evidenciados nos registros de ocorrências, que, em geral, resultam de penalidades aplicadas aos alunos que os assumiram.

Essas atitudes e comportamentos são guiados pelo

desinteresse que decorre da alienação em relação aos elementos do seu trabalho. Por serem atitudes e comportamentos que vão de encontro à ordem estabelecida, o professor, enquanto protagonista dessa ordem, sente-se ameaçado e tende a reagir.

A reação do professor em defesa da sua autoridade tende a se manifestar em dois níveis: no nível do individual, através de sua prática que se efetiva no interior da sala de aula, e, no nível do coletivo, enquanto segmento organizado e articulado que se utiliza do seu poder para defender seus interesses específicos.

Na sala de aula, no nível da prática individual, a reação docente se manifesta através das diversas atitudes e comportamentos que assumem em relação ao aluno que manifesta comportamentos ou atitudes consideradas desviantes. Entre essas, destacam-se algumas de uso mais corrente, tais como a) determina que o aluno se retire da sala de aula; b) suspende o aluno por uma ou duas aulas suas; c) retira os pontos relativos ao conceito de comportamento; d) manda o aluno se calar e passa-lhe um sermão; e) solicita a execução de uma tarefa avaliativa; f) não repete a explicação e xinga quem perguntou; g) deixa o aluno no intervalo ou após o término do horário, fazendo atividades não cumpridas no tempo determinado; h) encaminha o aluno ao coordenador ou ao orientador, e pede para que os pais ou responsáveis sejam convocados à escola.

Esses são apenas alguns comportamentos e atitudes que o professor correntemente assume para coibir aqueles comportamentos e atitudes dos alunos considerados desviantes em relação aos padrões preestabelecidos.

Essas medidas coercitivas, aplicadas pelo professor junto aos alunos irreverentes que ameaçam a ordem estabelecida e, por conseguinte, sua autoridade, cumprem, pelo menos, dois objetivos tácitos: 1.0) separar os alunos "bons" dos "maus"; 2.0) estabelecer parâmetros para os alunos que, em potencial, têm comportamentos e atitudes desviantes, mas ainda não os assumiram na prática. Esses aspectos ficam explícitos no depoimento que se segue:

"Realmente, quem interessa dentro da sala são os meninos que são quietinhos, podem ser até "burros", mas se o aluno ficar quieto, não participar, não estiver incomodando, tudo bem. Ou então, os que são bons, que já são bons, não por causa da escola, mas porque têm melhor condição, estrutura familiar, comida em casa. Então esse al- é o que rende, esse é o que interessa dentro da sala". (Entrevista com a supervisora pedagógica - 1.0 turno)

É importante ressaltar que as medidas coercitivas apenas amenizam, temporariamente, os conflitos gerados pelos comportamentos e atitudes discentes considerados desviantes. Esses conflitos, amenizados, tendem a se manifestar posteriormente. Isso ocorre porque os mesmos são gerados pelo tipo de relação que se estabelece com o aluno, cujo propósito principal é anular sua subjetividade em função da dominação e da submissão. Isso, em alguns casos, é percebido pelo aluno, conforme é revelado no depoimento a seguir:

"A escola tem de desenvolver a vontade do aluno de estudar, e não obrigar o aluno a estudar. Porque o aluno acaba achando assim: vou ficar na escola, naquela enxada de saco, vou ouvir um cara falando lá na frente, falando sem parar e a gente lá, sentado na cadeira, com o 'bumbum' doendo e sem poder fazer nada. É igual um

robo e subestima o aluno totalmente".  
(Entrevista com grupo de alunos - 8.a  
série do 1.o Grau)

Em função da eclosão dos conflitos amenizados, o professor, enquanto segmento organizado, tende a reagir, no nível da prática coletiva. Isso só é possível através da padronização das medidas coercitivas e da coletivização de sua aplicação, porém com maior abrangência do que as praticadas no nível da sala de aula.

Por essa razão, o aluno que manifesta um comportamento ou uma atitude considerados desviantes, inicialmente é punido, no nível da prática individual, pelo professor que aciona as medidas coercitivas. Caso esse aluno volte a manifestar o mesmo comportamento ou atitude, ou mesmo outros considerados desviantes, é punido com medidas mais severas, como suspensão, condicionamento da matrícula ou desligamento definitivo.

Em geral, a aplicação dessas medidas mais drásticas culmina com a exclusão do aluno, não só da sala de aula, mas também da escola. Para isso, o professor se articula, enquanto segmento, para controlar as instâncias que legalmente podem aplicar essas penalidades.

Esse controle pode dar-se de várias formas, dentre as quais se destacam estas: eleger para os cargos de Direção professores identificados com os interesses do professor; excluir a participação dos alunos do conselho de classe; e desestimular ou dificultar a criação da entidade representativa dos alunos, entre outros. Os depoimentos que se seguem reforçam essa análise:

"Eu conheço casos aqui, de alunos que se desentenderam pessoalmente com o professor e foram expulsos. Muitas vezes, o

professor chega aqui, no conselho de classe, e diz: "eu não quero mais esse aluno na escola, ou não dou aula". Quer dizer, como se ele fosse dono da escola, como se ele não percebesse que é um funcionário público e que a escola é, antes de tudo, aquele aluno. Quer dizer, ele não cede à razão de que pode estar errado..." (Entrevista com professor - 3.º turno)

"Existe muita pressão. E não é só assim, de professor do turno. Houve um que foi desligado por uma série de circunstâncias, mas houve uma pressão tremenda de professores de outro turno, que ficaram sabendo do acontecimento e tudo, e pressionaram a coordenação para fazer o desligamento, assim, sem eu ter prova que era ele realmente, o responsável pelo fato. Havia uma insistência muito grande, mas ninguém pôde me provar, inclusive, houve gente que falou que era testemunha, mas não assumiu. Então, eu não podia, baseada em suspeitas, desligar um aluno da escola. Ele negava terminantemente ter feito o que tinha acontecido lá, a má ação. E outros colegas também diziam que não tinha sido ele, que podiam provar que não tinha sido ele e outras pessoas dizendo que era. Mas houve uma pressão tremenda de pessoas de outro turno. Agora, eu realmente, não sei se foi esse menino, até hoje não sei se foi ele. Ele foi desligado, não foi só por isso, é porque houve outras coisas também. E há pressão, também do próprio professor do aluno, quando é um aluno difícil dentro da sala de aula, quando é um aluno que não faz o dever, quando é um aluno que reage com o professor, quando ele se manifesta, quando ele reclama, então existe a pressão sim". (Entrevista com a ex-coordenadora do 1.º turno)

Esses depoimentos são bastante ricos quanto à sugestão de alcance do poder dos professores, enquanto segmento organizado, em defesa dos seus interesses. Ambos se referem à prática efetivada em duas instâncias que funcionam sob o controle do

segmento docente, o conselho de classe e a coordenação de turno (1.º e 2.º)

Outro aspecto importante quanto a relação professor x aluno, é a diferença existente entre os dois turnos diurnos (1.º e 2.º) e o noturno (3.º). Essa diferença é atribuída à idade cronológica dos alunos deste último, que, por terem uma idade mais elevada do que os alunos dos dois primeiros turnos, não aceitam imposições disciplinares. Isso é expresso, com bastante clareza, nos depoimentos que se seguem:

"A minha experiência nos outros dois turnos é menor, mas existem diferenças bem significativas da realidade do terceiro turno, em níveis de turno, especificamente porque o alunato é outro. Os alunos têm uma faixa etária mais elevada, são mais velhos, muitos maiores de idade, já com maturidade. Enfim, são menos discriminados, não se submetem a certas normas que são mais próprias do turno da manhã e da tarde". (Entrevista com professor - 3.º turno)

"Não é por nada, mas essa escola é assim meio estranha. No turno da tarde e da manhã, eles são bem rígidos, com a gente, mas à noite, eles já abrem exceção. Por exemplo, a gente tem medo da (cita o nome da professora), à noite não, ninguém tem medo de ninguém e os professores não fazem com eles, o que fazem com a gente. (...) É porque o pessoal da noite já tem mais idade que a gente". (Entrevista com grupo de alunos da 7.ª série do 1.º Grau)

Um outro aspecto pode contribuir para essa diferenciação é o fato de o coordenador do terceiro turno ter um respaldo muito grande junto aos alunos, conforme já foi abordado no Capítulo I deste estudo. Como a coordenação dos dois turnos diurnos é controlada pelos professores, há também maior probabilidade para o acionamento das medidas coercitivas solicitadas.

#### 4.2- ALUNO X DIREÇÃO

Entre os sujeitos que compõem a Direção da escola, é com o coordenador de turno que o aluno mais se relaciona. Pelas próprias atribuições regimentais, a coordenação de turno constitui uma das principais instâncias controladoras do aluno. Esse controle se efetiva pela constante vigilância mantida sobre o aluno, a partir do instante em que o mesmo entra na escola, até o momento de deixá-la.

Sendo bastante desproporcional a existência de um só coordenador por turno para a quantidade de alunos que nele estudam, a vigilância é feita pelos vários sujeitos distribuídos pelos diversos setores da escola. Por meio dessa teia, o aluno é vigiado durante todo o tempo e em todos os espaços físicos da escola.

Qualquer comportamento ou atitude assumido pelo aluno que venha de encontro às normas escolares, quando não é coibido na própria instância em que foi detectado, é comunicado à coordenação, para onde é encaminhado o sujeito, a fim de sofrer as penalidades aplicáveis.

O aluno fica a maior parte do tempo escolar, dentro da sala de aula, sob o olhar vigilante do professor. Por essa razão, é nesse espaço que mais se manifestam os comportamentos e atitudes considerados desviantes. Em função disso, os alunos encaminhados à coordenação, em sua maioria, são provenientes da instância sala de aula. O depoimento a seguir explicita outros aspectos:

"Quanto às atividades do corpo discente, também eu só tomava conhecimento de atividades não cumpridas, atividades pedagógicas tais como não fez dever, não trouxe trabalho, está sem livro; essas coisas relacionadas à dinâmica da sala de aula. El, vinham para eu tomar alguma atitude, você tem de punir, suspender o aluno, anotar, mandar bilhete para a família, era para isso". (Entrevista com a ex-coordenadora do 1.º turno)

Nessa perspectiva, a coordenação de turno se torna uma extensão do disciplinamento efetuado na sala de aula. Essa é uma das razões pelas quais o segmento docente procura manter essa instância sob o seu controle, pois, quanto mais o coordenador de turno é identificado com a prática efetivada na sala de aula, mais os regentes têm apoio para a sua prática disciplinar.

O apoio da coordenação à prática disciplinar efetivada em sala de aula tem duas formas de manifestação: de um lado, quando o coordenador ratifica e legitima as sanções aplicadas pelo professor; de outro lado, quando a coordenação, enquanto instância competente, aplica as penalidades que não são da competência do professor, porém o faz atendendo à sua solicitação ou por pressão do mesmo.

Isso fica muito claro nos registros de ocorrências, que, em sua maioria, decorrem das penas diariamente aplicadas ao aluno, em consequência de comportamentos e atitudes assumidos em sala de aula. O registro a seguir é bem ilustrativo dessa situação:

"5.a 1 - R.M.F. - 2.º turno  
Em 18 de março, estava assobiando dentro da sala, depois brigou com um colega que o denunciou. No dia 21 de abril, foi expulso da aula de Matemática por conversa e posterior desrespeito à professora. Em 20

de junho, foi advertido por causa de conversas e brincadeiras durante as aulas, e por ficar sempre na porta na entrada da aula de Português. Em 13 de julho, foi expulso da aula de Ciências; motivo: brincadeiras em sala. Em 18 de novembro, perdeu aula de Português, por atraso. Em 25 de novembro, saiu no quarto horário, indo embora sem autorização, o que é uma falta muito grave, que poderá até causar a expulsão do aluno. Por todos esses motivos, o aluno terá de se comprometer a ter um bom comportamento e a se dedicar aos estudos para o seu próprio bem que é o que desejamos. O aluno prometeu melhorar a partir de hoje. A mãe e a escola confiam nisso.

Belo Horizonte, 28 de novembro de 1988  
Coordenador do turno". (Livro de ocorrências de alunos, p.160/v, 1988)

Em todas as ocorrências registradas pelo coordenador de turno, como ilustra o exemplo acima, a prática do docente nunca é questionada. Tem-se como suposto que só o aluno é culpado, escamoteando-se, assim, o fato de que o comportamento e a atitude que o mesmo assume são frutos das relações sociais de trabalho.

#### 4.3- ALUNO X EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

As principais relações do aluno com a equipe técnico-pedagógica efetivam-se mais diretamente com o Serviço de Orientação Educacional. Essas relações se estabelecem de forma coletiva e individual. No nível do coletivo, quando o orientador educacional desenvolve um trabalho mais sistemático junto aos alunos em sala de aula, e, no nível do individual, quando o trabalho sistemático é desenvolvido em função de sujeitos isolados.

Em ambos os casos, os trabalhos realizados podem ser movidos por vários fatores, dentre estes, destacam-se as

iniciativas do professor, do aluno e do próprio orientador educacional. Dependendo de quem é a iniciativa e dos fatores que a geraram, o trabalho realizado tem características diferentes.

Na escola pesquisada, em 1988, verificou-se a realização de poucos trabalhos sistemáticos de abrangência mais coletiva. Dentre esses poucos, o que teve mais expressão foi o da Semana de Informação Profissional. Os demais trabalhos se efetivaram no nível do individual, movidos pela iniciativa dos professores ou do orientador educacional.

Os trabalhos solicitados pelos professores, em geral, referem-se ao acompanhamento de aluno que apresenta baixo rendimento, infreqüência às aulas, desinteresse pelas atividades escolares; mata aula, não faz os deveres, não apresenta hábitos de higiene, não participa da aula, é dispersivo, desatento, entre outros.

Os alunos que apresentam esse tipo de comportamento ou atitude constituem os famosos estudos de caso, cujo objetivo principal é buscar suas causas. Essas geralmente são buscadas nas relações familiares, no ambiente em que mora, no seu nível socioeconômico e cultural, e no próprio aluno. A lógica que orienta esses estudos é a mesma que orienta as punições aos alunos rebeldes, irreverentes, "indisciplinados", pois o problema está no aluno e não na organização do trabalho escolar.

Os depoimentos que se seguem explicitam alguns poucos elementos, que apontam as relações entre professor e aluno como um dos fatores geradores dos comportamentos e atitudes mencionados:

"Tem professores que dialogam muito, qualquer coisa a gente pergunta e eles respondem. Agora, tem uns que, quando passam a matéria no quadro, copiou, dá uma explicadinha, quem entendeu, entendeu; quem não entendeu..." (Entrevista com grupo de alunos - 7.a série - 1.o Grau)

"Tem professores que a gente tem medo de perguntar, principalmente (cita o nome de uma professora). A gente tem medo de perguntar, ela não responder e achar ruim. Porque ela é rígida demais com os alunos, ela gosta de mandar e exigir muito dos alunos". (Entrevista com grupo de alunos - 7.a série - 1.o Grau)

"Na aula de Ciências, quase todo mundo dorme, porque são dois horários seguidos e a professora fala muito, tornando a aula cansativa". (Entrevista com grupo de alunos - 7.a série - 1.o Grau)

Entretanto, no trabalho escolar, as relações estabelecidas são pouco questionadas. Precisa-se, porém, de uma justificativa, elaborada a partir de um estudo sistemático, "científico", que possa explicar o possível fracasso do aluno portador de tais comportamentos ou atitudes. Os depoimentos que se seguem ilustram esse tipo de justificativa:

"2.o turno - R.F. de L. - 5.a B  
O aluno teve um desentendimento com a colega de sala - G.V. - durante a aula de Ciências. A professora foi obrigada a colocá-lo para fora da sala de aula, por causa das atitudes do aluno. A mãe foi chamada e lembrada sobre a necessidade de o aluno retornar ao tratamento psicológico, desde que a matrícula do aluno fosse condicionada; no final de 1987, a continuidade de tal tratamento. Conversando com a professora de Matemática, percebemos uma melhora considerável do aluno neste início de ano, em comportamento e aproveitamento na sua matéria, o aluno tem-se mostrado interessado, tem feito os exercícios corretos e acompanhado a turma. Em virtude

disso, foi dado para ele o prazo de uma semana para retornar ao tratamento. Belo Horizonte, 30 de março de 1988. Orientadora educacional, aluno e mãe do aluno". (Livro de ocorrências de alunos, p. 137, 1988)

2.º turno - W.L. da S.J. - 6.ª J  
 O aluno foi acompanhado pelo S.O.E. durante o 2.º semestre de 1988. Analisando as anotações feitas pela orientadora da série - ... - e as observações feitas pelos professores em conselho de classe, ficou determinado que o aluno W.L. da S.J. teria sua matrícula condicionada para 1989. A necessidade de encaminhamento para uma avaliação psicológica foi sentida como premente e o aluno só terá condições de continuar os estudos nessa escola se tal encaminhamento for providenciado por parte da família. Belo Horizonte, 30 de novembro de 1988. Orientadora educacional e a mãe do aluno". (Livro de ocorrências de alunos, p.162/v, 1988)

Esse tipo de justificativas serve para reforçar a teoria da meritocracia que se faz presente na prática docente de sala de aula. Em decorrência dessa prática, o aluno vai assimilando o fracasso que se processa na escola como seu. Com isso, escamoteia-se uma série de fatores intra-escolares que contribuem para esse fracasso, mas o importante é fazer com que a escola fique isenta de qualquer responsabilidade.

Nessa mesma perspectiva, a orientadora também desenvolve trabalhos de iniciativa própria, como, por exemplo, a orientação de aluno ou grupo de alunos que demonstram baixo rendimento de aprendizagem. A constatação desse tipo de problema é feita através dos gráficos de rendimento e/ou por indicação dos professores. O registro que se segue explicita um exemplo típico.

"2.º turno - 5.ª M - 1988

Em 14/07/88, foi realizada uma reunião com os pais de alunos da 5.ª série M com o objetivo de tratarmos da melhoria da aprendizagem e do trabalho pedagógico, mediante a tomada das seguintes providências:

- novo mapeamento da turma;

- redistribuição de alguns alunos nas outras turmas;

- compromisso dos pais e dos alunos no que diz respeito a: fazer os deveres de casa; trazer todos os dias os materiais; comprar o restante do material, quem ainda não tem; manter a ordem e a boa disciplina na sala de aula; manter o bom relacionamento entre os colegas e com os professores.

Belo Horizonte, 14 de julho de 1988.

Orientadora educacional".

Obs.: este registro foi assinado por doze pais. (Livro de ocorrências de alunos, p.141/v e 142, 1988)

Por esse registro, verifica-se que as providências propostas são todas referentes ao aluno e à sua família. Com isso, fica implícito que as causas do baixo rendimento estão no aluno e na sua família. Outro aspecto a ser ressaltado, são as providências propostas, que, representam, em sua maioria, medidas para controlar o comportamento ou a atitude do aluno.

É importante salientar que, dos 31 (trinta e um) alunos da 5.ª série M, 05 (cinco) foram transferidos no decorrer do período letivo de 1988, 20 (vinte) foram reprovados e apenas 06 (seis) alunos conseguiram promoção para a série seguinte. Esse resultado sugere que os alunos e os seus pais não cumpriram o compromisso assumido junto à orientadora educacional, ou que as causas do baixo rendimento da aprendizagem encontravam-se em outras esferas. Entretanto, o alto índice de reprovação dessa

série justifica-se pelo descompromisso dos alunos e seus pais. A escola fez sua parte; eles, porém, não assumiram e não cumpriram a parte que lhes cabia.

Além desse trabalho junto aos alunos apáticos, a orientadora também é chamada a colaborar no acompanhamento dos alunos rebeldes, "indisciplinados". Contudo, no 1.º turno, com os alunos de 5.ª série, esse acompanhamento é feito por uma professora de Matemática ("pé-na-cova"), a qual disputa com a orientadora educacional o espaço para atuar (discussão apresentada no Capítulo II deste estudo).

Nessa dimensão, a ação da orientadora educacional visa, sobretudo, a amenizar o conflito entre o professor e o aluno. A efetivação dessa ação se dá através das sessões de orientação, realizadas junto ao aluno e seus pais, ou pela apresentação ao professor de uma espécie de dossiê sobre o aluno.

Junto ao aluno e sua família, o trabalho realizado tem, como objetivos tácitos: a interiorização do "erro", manifesto na falta cometida; o convencimento de sua culpa; a persuasão para o cumprimento das normas escolares. Com isso, pressionam-se o aluno e seus pais ou responsáveis a assumirem um compromisso com a ordem estabelecida e preparam-se os ânimos para as possíveis conseqüências (suspensão, condicionamento de matrícula, desligamento definitivo), no caso do não cumprimento do compromisso firmado. O registro que se segue ilustra esse tipo de ação:

"5.ª A - F.A.V.V. - 1988  
5.ª L - L.C.G. - 2.º turno  
Na sexta-feira, dia 26 de agosto, os  
alunos F.A. e L.C. mataram aula, indo

para a Escola Cláudio Brandão. Pularam o muro da escola e foram surpreendidos pelo porteiro, que os trouxe de volta. O coordenador do turno (...) e a vice-diretora (...) exigiram a presença dos pais dos alunos, na segunda-feira, dia 29/08. Sem a presença dos pais os alunos não assistiriam às aulas. O pai de L. (5.a L) compareceu, foi notificado do fato, sendo solicitado, ao mesmo que orientasse o filho e acompanhasse, com frequência, os seus estudos. Coube à O.E., (...), refletir com os alunos sobre a gravidade da atitude e sobre as consequências que poderiam advir da mesma. A tia de F.B. compareceu à escola no dia 06/09 e também tomou conhecimento do fato. Foram solicitadas à mesma medidas energicas nesse sentido. Ambos os pais estão cientes de que, caso o fato se repita ou aconteça qualquer atitude por parte dos alunos que venha a prejudicá-los e à escola, ficam os mesmos automaticamente desligados deste estabelecimento de ensino. Belo Horizonte, 29/08/88

Orientadora educacional

Responsáveis pelos alunos".

(Livro de ocorrências de alunos, p. 147/v, 1988)

As informações e registros, arquivados no Serviço de Orientação Educacional, sobre os alunos considerados "problemas" vão constituindo um dossiê de cada um. Esse instrumento é utilizado para justificar e legitimar a aplicação de penalidades drásticas, como também para evitar que as mesmas ocorram. Com isso, o Serviço de Orientação Educacional também está amenizando o conflito entre professor e aluno.

Quando o dossiê é usado para justificar e legitimar a aplicação das penalidades solicitadas pelos professores, constitui um mecanismo supressor dos questionamentos e das dúvidas que tais medidas possam suscitar. Ao ser utilizado para evitar a aplicação dessas sanções, torna-se um instrumento de poder do Serviço de Orientação Educacional frente aos

professores: o dossiê tende a favorecer o aluno, não pelo reconhecimento dos seus direitos enquanto cidadão, mas pelas condolências de suas misérias, registradas e arquivadas.

O depoimento, que se segue ilustra um pouco essa análise:

"No grupo de professores, eles conseguem persuadir o pessoal e todo mundo adere. Às vezes, há professores que falam assim: "comigo não, mas acho que nós temos que levar em consideração o comportamento dele com você". E até aquele menino que não tem problema com ele, já passa a enxergar que deve ser levado em consideração. E quando a gente consegue interceder, a gente intercede. Em alguns casos, a gente vê que falta ainda uma ponderação, um pouco de sensatez, até pela parte legal da coisa. Porque a gente tem que pensar nisso também, como é que eu vou cancelar a matrícula de um menino, ou jubilar, ou manda-lo embora da escola, ou condicionar a matrícula? Então, a gente procura interceder, em alguns casos, a gente tem feito isso. No caso de mandar o menino embora, a gente intercede, pondera uma série de coisa e tal. Mas há vezes em que eles ficam tão resistentes que a gente tem de colocar algum problema que a gente sabe, alguma coisa particular do menino, para eles pensarem um pouco mais, refletir que não é aí fora que o menino vai resolver, quem sabe se a gente colocar ele lá fora, vai ser pior. A gente consegue". (Entrevista com orientadora educacional - 1.º turno)

Nessa mesma direção se dá o trabalho realizado por uma professora "pé-na-cova", junto aos alunos de 5.ª série, no primeiro turno. O objetivo principal é acompanhar os alunos considerados "problemas", entretanto fundamentado na mesma lógica de que o problema está no aluno, em sua família, nas suas condições socioeconômicas e culturais, e no ambiente em que vive.

O trabalho se efetiva através de contatos diretos com os pais ou responsáveis, e com os alunos encaminhados. Pelo uso mais freqüente de medidas coercitivas, tende a assumir características mais rígidas de controle do que o trabalho realizado pela orientadora educacional. O trabalho realizado pela orientadora tem as mesmas características, porém o seu universo é maior, o que, por sua vez, impõe alguns limites ao controle, tornando-o um tanto diluído.

Sabendo-se que o controle exercido pela professora "pê-na-cova" é mais rígido do que o exercido pela orientadora educacional, os professores preferem encaminhar os alunos considerados "indisciplinados" para a primeira. Isso porque, sendo a professora "pê-na-cova" uma ex-regente, é mais identificada com a prática disciplinar efetivada na sala de aula, tornando-se uma extensão da mesma. Os depoimentos que se seguem explicitam alguns elementos referente à questão:

"Numa reunião, no ano passado, no final do ano, o pessoal realçou demais o trabalho da (cita a professora "pê-na-cova"), sendo que ela não estava fazendo nada diferente do que nós sempre fizemos. Mas, ela, por ser professora, o dela é dignificante, é maravilhoso e o nosso não é reconhecido". (Entrevista com a orientadora educacional do 1.º turno)

"Apesar de nós termos, em algum momento, discutido e chegado à conclusão de que o trabalho do "pê-na-cova" não é de orientação, é um trabalho mais de controle, de disciplina"... (Entrevista com a supervisora pedagógica - 1.º turno)

No primeiro depoimento, fica claro que o trabalho desenvolvido pela orientadora educacional e pela professora "pê-na-cova" tem as mesmas características, porém há preferência

pelo da segunda. No segundo depoimento, evidencia-se o controle exercido por esse trabalho, o que, sem dúvida, constitui o atrativo para sua demanda pelos docentes.

Ainda no nível da equipe técnico-pedagógica, o aluno relaciona-se também com o supervisor pedagógico. Essa relação é, porém, mais indireta e temporária, pois entre as atribuições regimentais do supervisor pedagógico, várias são relacionadas com a organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, com o trabalho discente.

Em vista da concepção dos elementos do trabalho pedagógico, no qual se insere o trabalho discente, o supervisor exerce, indiretamente, uma função de controle sobre o aluno, que implica uma relação de dominação. Além desse controle, que se efetiva pela concepção dos elementos do trabalho pedagógico, há um outro que se dá pela via da organização das turmas, do remanejamento de alunos e do incentivo à criação e orientação do grêmio estudantil.

É importante salientar que o processo de organização das turmas, antes de se iniciar o período letivo, é um forte mecanismo de controle sobre os alunos considerados "indisciplinados". Como os professores, em sua maioria, são membros participantes desse processo, verifica-se que a organização das turmas é fortemente condicionada pelos interesses docentes.

No processo de organização das turmas, são constantes as solicitações docentes no sentido de desfazer os grupos de alunos considerados "indisciplinados", formados no ano anterior. Essa dissolução tem um objetivo tácito: debilitar as relações de

solidariedade criadas entre os alunos não conformados com a ordem estabelecida. Com isso, enfraquecem-se os grupos em formação e, por conseguinte, a organização dos alunos, enquanto força articulada.

Quando o processo de organização das turmas não é suficiente para distribuir os alunos considerados "indisciplinados", pelas diversas turmas de uma mesma série, utiliza-se o mecanismo auxiliar: o remanejamento de turma ou de turno. Esse remanejamento é assegurado no texto regimental (Título VI, Capítulo III, Seção V, artigo 129) e pode ser acionado logo após a formação das turmas ou no decorrer do período letivo.

O remanejamento nas primeiras semanas de aula é utilizado para desorganizar algum grupo que haja escapado, à época do processo de organização das turmas. No decorrer do período letivo, utilizam-no com vistas a controlar os grupos em formação. Em ambos, o objetivo é o mesmo do processo de enturmação, desmantelar os grupos de alunos não conformados com a ordem estabelecida ou evitar que tais grupos se formem.

No tocante ao controle sobre o aluno pela via do incentivo à criação do grêmio estudantil e de sua orientação, esse controle pode manifestar-se em duas perspectivas: de um lado, incentivando a criação da entidade estudantil e orientando-a dentro das diretrizes preestabelecidas; de outro lado, não incentivando a sua criação ou dificultando-a, para que aquela não se forme.

Como até o final de 1988, o grêmio estudantil não havia sido criado, acredita-se que o controle, nessa dimensão, era efetivado pela segunda via. Os depoimentos que se seguem reforçam esse posicionamento:

"Mas, é assim, os próprios professores nem tocam no assunto, não falam nada, tipo assim, como se achassem que estavam ameaçados. Eles não falam nada. E falar em grêmio com eles, mudam de assunto". (Entrevista com grupo de alunos de 8.a série - 1.o turno)

"Essa professora, parecia que ela não gostava muito. Eu acho que ela achava que ia influir sobre a autoridade dela, que por exemplo, quando o professor é ruim, os alunos, às vezes, fazem até abaixo-assinado para tirá-lo". (Entrevista com grupo de alunos de 8.a série - 1.o turno)

"Eu acho que eles deveriam cooperar com a gente, ajudar, dar uma força, mas, pelo que eu estou vendo isso não está acontecendo. Não está havendo força nenhuma. Os professores, quando vão-nos chamar na sala para reunião do grêmio e ao retornar, a gente tem de passar para a turma o que foi tratado na reunião, para eles cederem essa sala aqui para a gente se reunir. É o maior esforço". (Entrevista com grupo de alunos da 7.a série - 1.o turno)

Esses depoimentos revelam, com muita clareza, dois aspectos em relação à criação do grêmio estudantil: de um lado o temor dos professores, que o vêem como uma ameaça ao seu poder; de outro lado, a falta de apoio e incentivo aos alunos que se articulam com esse objetivo. Os dois aspectos levantados sugerem que a não criação do grêmio estudantil manifesta uma forma de controle exercido sobre a organização e a articulação dos alunos.

#### 4.4- ALUNO X SUJEITOS ALOCADOS NA SECRETARIA ESCOLAR, NA BIBLIOTECA E NA ZELADORIA E CONSERVAÇÃO

Os sujeitos que atuam nesses serviços estabelecem com o aluno relações mais indiretas e temporárias. Por esses sujeitos estarem distribuídos pelos vários espaços físicos da escola, onde os alunos podem transitar, cumprem um papel fundamental na teia de vigilância que se efetiva sobre o aluno em trânsito nas dependências escolares.

Como o aluno permanece, a maior parte do tempo escolar, na sala de aula, o controle exercido por esses sujeitos é extensivo e complementar ao efetivado pelo professor. Dependendo, porém, do espaço físico e da esfera do trabalho em que se manifesta, tende a assumir características diferentes.

Para se averiguar quais as características que o controle assume nesses diferentes espaços e esferas do trabalho escolar, bem como das relações sociais, nas quais o controle se manifesta, faz-se necessário um exame em separado dos mesmos.

##### 4.4.1- O ALUNO E A SECRETARIA ESCOLAR

A Secretaria escolar é o primeiro e o último setor com qual o aluno estabelece relações, respectivamente, ao ser admitido e ao deixar, por definitivo ou temporariamente, o trabalho escolar.

Para ser admitido no trabalho escolar, o aluno terá de provar sua existência enquanto cidadão e suas experiências no trabalho escolar, caso as tenha. Isso implica apresentar a Secretaria escolar, no ato da matrícula, os documentos pessoais e os relativos à vida escolar.

Segundo o Regimento Escolar (Título VI, Capítulo II, artigo 113, inciso I, alíneas a e b; e, inciso II, alíneas a, b, e c),

**"Exigir-se-á do candidato estrangeiro à escola, para a matrícula, a seguinte documentação:**

**I- Para anotação e transcrição de dados necessários:**

a) Dos candidatos maiores de 18 anos, será exigida para transcrição e anotação de dados, documento que comprove estar o requerente em dia com as obrigações eleitorais, dos candidatos do sexo masculino, de idade compreendida entre 18 e 45 anos, também para transcrição e anotação de dados, será exigida a exibição de documento que comprove quitação com o serviço militar, nos termos da legislação em vigor;

b) Certidão de registro civil ou de casamento, comprovando nome completo, filiação, data de nascimento, naturalidade e nacionalidade.

**II- Para arquivamento:**

a) Histórico escolar, em que deverão constar todos os estudos feitos, com carga horária, faltas e resultados finais obtidos em cada disciplina, área de estudo ou atividades;

b) Ou, em substituição ao exigido na alínea a, certificado de conclusão de curso ou exame supletivo;

c) Para os candidatos de 1.ª a 4.ª séries, comprovação de residência na jurisdição escolar". (Belo Horizonte, 1988. p.14-15)

A experiência escolar do aluno, devidamente comprovada, constitui o parâmetro a partir do qual é definida a sua posição no trabalho escolar (graus, cursos, séries, disciplinas, ajustamentos pedagógicos e adaptações).

Os documentos comprobatório das experiências escolares vivenciadas pelo aluno constituem em fontes básicas de informações quanto à sua vida escolar pregressa. Essas informações, em geral, referem-se a aprovações, reprovações, recuperações, frequência, rendimento e, em alguns casos, ao comportamento disciplinar do aluno.

Em geral, é a partir desse elenco de informações que a escola traça um perfil do aluno. Esse perfil é fundamental para situá-lo no quadro de estereótipos presentes na escola, pois o tratamento a ser recebido, ali, é condicionado pelo estereótipo em que foi enquadrado.

Um outro aspecto a ser ressaltado, é que a Secretaria escolar é o setor responsável pela oficialização dos destinos do aluno na vida escolar. Essa oficialização se dá pelo registro e arquivamento definitivo, em instrumentos próprios, das sentenças ditadas na primeira instância - a sala de aula - pelo professor.

Essas sentenças, resultantes dos julgamentos docentes, materializam-se, no âmbito da Secretaria escolar, através de notas, número de faltas e ocorrências, registradas na ficha e pasta individuais de cada aluno. A partir desses elementos, a escola define o destino escolar do aluno, determinando o caminho a ser trilhado, seja da recuperação, promoção ou reprovação, bem como sua permanência, transferência ou desligamento definitivo da escola.

Nessa perspectiva, a função da Secretaria é controlar a vida escolar do aluno. É importante atentar para o fato de que esse controle tem repercussões que ultrapassam os muros da escola. Isso ocorre porque as informações registradas e

arquivadas na Secretaria escolar alimentam os órgãos de controle externo. Dentre esses órgãos, podem-se destacar a Secretaria Municipal de Educação, as Delegacias Regionais de Ensino e, mais especificamente, a Inspeção Escolar.

A Inspeção Escolar recebe e arquiva, anualmente, informações advindas de todas as escolas, públicas e particulares, referentes a todos os alunos matriculados. Através dessas informações, controla a vida escolar dos alunos, durante todo o tempo em que permanecerem na rede escolar.

E com base nesse controle que a Inspeção Escolar ratifica e legitima as sentenças ditadas no âmbito da unidade escolar. Isso ocorre através do processo de certificação e credenciamento. Por sua vez, esse processo, originário do recinto escolar, oficializa, no âmbito da sociedade, a separação dos "bons" e "maus" alunos. Com isso condiciona, também, a sua inserção nas relações sociais de produção.

Pelo exposto, verifica-se que as relações estabelecidas entre o aluno e a Secretaria da escola têm como base a materialização e oficialização do controle que se manifesta na relação professor x aluno. Enquanto instância ratificadora desse controle, constitui também uma extensão da dominação que se expressa nessa relação.

#### 4.4.2- O ALUNO E A BIBLIOTECA

As relações que o aluno estabelece com os funcionários desse setor são diretas e temporárias. O aluno, na maioria das vezes, utiliza a Biblioteca em função dos elementos do seu

trabalho, determinados pelo professor. Todavia, quanto a iniciativa de usá-la, pode ser do aluno e/ou do professor.

Quando a utilização da Biblioteca se dá por determinação do professor, este tende a definir, previamente, alguns aspectos. Entre esses, podem citar-se: o que vai ser feito; o horário em que será utilizado; a duração do tempo em uso; as fontes ou instrumentos a serem utilizados; a forma como será feito o trabalho entre outros.

Nessa perspectiva, a prática dos sujeitos alocados na Biblioteca podem tomar duas direções, que são definidas em função da presença, ou não, do professor. Tratando-se de um trabalho, cuja realização pelo aluno se dá na presença do professor, cabe aos encarregados da Biblioteca, assessorá-lo. Quando o professor se faz presente apenas pelas determinações, os sujeitos que atuam na Biblioteca se encarregam para que as mesmas sejam cumpridas.

Em ambas as direções, a prática dos sujeitos alocados na Biblioteca cumpre funções de controle. Como esse controle se efetiva em função da relação professor x aluno, essa tende a condicionar as relações estabelecidas, que, por sua vez, são expressão da primeira.

Uma outra forma de o aluno fazer uso da Biblioteca é por iniciativa própria, seja movido pelas determinações docentes ou por seus próprios interesses. Nessa perspectiva, as relações que os sujeitos alocados nesse setor estabelecem com o aluno são expressão do controle que emana de duas práticas de poder: a da autoridade hierarquicamente constituída e a do saber sistematizado.

Na primeira prática, os sujeitos encarregados da Biblioteca fazem uso do poder emanado de sua posição hierárquica, em relação ao aluno, na organização do trabalho escolar. Como autoridades legalmente constituídas, zelam para que os preceitos regimentais sobre o funcionamento desse setor, sejam cumpridos pelos alunos usuários. Em decorrência disso, para o aluno fazer uso da Biblioteca, tem de cumprir as normas que regulamentam seu funcionamento. Dessa forma, sua autonomia para definir os elementos do seu trabalho fica cerceada pelas determinações institucionais.

A outra prática de poder tem como base o domínio de um saber sistematizado, que, no caso, refere-se ao acervo da Biblioteca. Isso possibilita aos encarregados por esse setor determinar a relação do aluno com o acervo bibliográfico.

A prática do poder para se determinar as condições de uso da Biblioteca pelo aluno, nas duas perspectivas mencionadas, implica o controle, que se manifesta através de relações de dominação. Esse controle se efetiva, por um lado, pela concepção dos elementos do trabalho discente, e, por outro lado, através da constante vigilância mantida sobre o aluno.

No primeiro caso, o controle efetivado, contribui para o processo de alienação do aluno no trabalho escolar. O controle exercido no segundo caso favorece a assimilação do normativo, que fortalece a prática disciplinar. Em ambas as dimensões, o controle exercido tem um único objetivo: fortalecer a dominação sobre o aluno, tendo em vista a manutenção da ordem estabelecida.

#### 4.4.3- O ALUNO E O SERVIÇO DE ZELADORIA E CONSERVAÇÃO

A primeira vista, é difícil imaginar que tipo de relação os sujeitos que executam esses serviços estabelecem com o aluno. Essa dificuldade é gerada, num primeiro momento, pela separação que se faz entre trabalho manual e trabalho intelectual. E, num segundo momento, pela posição ocupada na hierarquia da organização do trabalho escolar, tanto pelo aluno, como pelos sujeitos alocados no Serviço de Zeladoria e Conservação.

O aluno e os sujeitos alocados nesse serviço ocupam o nível mais baixo na hierarquia da organização do trabalho escolar. Um dos aspectos que os diferencia, é que o trabalho realizado pelo aluno caracteriza-se mais como trabalho intelectual, enquanto o trabalho realizado pelos sujeitos que atuam no serviço mencionado caracteriza-se mais como trabalho manual.

Entretanto, existem alguns aspectos comuns entre esses dois sujeitos - o aluno e o trabalhador do Serviço de Zeladoria e Conservação. Um desses aspectos é que ambos os sujeitos se subordinam a um superior imediato, porém não têm nenhum subordinado. Outro aspecto está relacionado com a perda do controle sobre o processo de trabalho. Os dois sujeitos perderam praticamente todo o controle, tornando-se meros executores de tarefas preconcebidas pelos seus superiores.

As relações estabelecidas entre esses dois tipos de sujeitos, apesar de não aparentarem, são de dominação. Essa dominação se manifesta através da efetivação do controle que um exerce sobre o outro. Nenhum dos dois tem competência para

aplicar sanções um no outro, entretanto, usam de mecanismos coercitivos, como a vigilância e a denúncia.

O aluno é um dos usuários imediatos dos serviços prestados pelos sujeitos que atuam na zeladoria e conservação. Enquanto usuário, tende a apreciar a qualidade dos serviços e o tempo gasto para a sua realização. Quando é afetado pelos aspectos levantados, tende a denunciar os sujeitos que realizam tais serviços e a exigir medidas coercitivas sobre eles. Como essa reação discente é pouco freqüente, o controle que nela se manifesta também assume a mesma característica.

O controle exercido sobre o aluno pelos sujeitos que atuam no Serviço de Zeladoria e Conservação, em geral, é mais freqüente, sistemático e rígido. Isso se dá porque, conforme foi analisado - no segundo capítulo deste estudo - os sujeitos que atuam nesses serviços executam diversas tarefas, além das suas próprias.

Essas tarefas se efetivam nos vários espaços físicos da escola, tais como corredores, salas especiais, quadras de esportes, jardins, refeitório, vestuários, banheiros, portarias, entre outros. Nesses espaços, os sujeitos responsáveis pelos Serviços de Zeladoria e Conservação tendem a cumprir duas funções: a primeira diz respeito à conservação e ao zelo dos meios e instrumentos do trabalho escolar; e a segunda relaciona-se com a vigilância constante que exercem sobre o aluno, tendo em vista o cumprimento das normas escolares.

Conforme já foi exposto, essa vigilância tende a se efetivar em todos os espaços físicos da escola, mas é nas

portarias, corredores e pátios da instituição que se efetiva com maior vigor. Essa firme vigilância explica-se, em parte por duas razões: de um lado, são espaços onde o aluno transita, na maioria das vezes, longe da vigilância do seu superior imediato - o professor -, o que possibilita a criação de relações de solidariedade entre os alunos não conformados com a ordem estabelecida; de outro lado, é nesses espaços que o aluno tende a manifestar, também, suas reações de rejeição ao trabalho escolar.

Nessa perspectiva, o sujeito que atua nas portarias de acesso à escola controla os horários de entrada e saída, os atrasos e as fugas dos alunos. Esse controle se materializa nos registros realizados, diariamente, na caderneta escolar de cada aluno.

Nos corredores e pátios se procura controlar a movimentação dos alunos em trânsito, tanto em horário de aula, como em horários livres. E através dessa vigilância que são detectados os alunos que, estando dentro da escola, chegam à sala de aula atrasados e/ou gazeteiam as aulas.

Os sujeitos alocados no Serviço de Zeladoria e Conservação não têm competência para aplicar sanções disciplinares aos alunos. Por essa razão, quando constatarem a manifestação desses comportamentos e atitudes, denunciam-na ao coordenador do turno. Essas denúncias, quase sempre, geram penalidades disciplinares, as quais variam desde a advertência oral até o desligamento definitivo da escola.

Tomando-se por base o exposto, verifica-se que a vigilância exercida pelos sujeitos da zeladoria e conservação

constitui uma das formas de manifestação do controle que a escola exerce sobre o aluno. Esse controle, por sua vez, é a expressão de relações de dominação, as quais se estabelecem em função da manutenção da ordem estabelecida.

#### 4.5- O ALUNO E OS ÓRGÃOS COLEGIADOS

Na escola pesquisada, existem três órgãos de caráter colegiado, que são legalmente reconhecidos: o Conselho de Classe, o Conselho Pedagógico Administrativo e o Colegiado. Esses três órgãos são instância, nas quais são definidos ou regulamentados, no nível da instituição, alguns dos elementos do trabalho escolar do aluno.

As decisões tomadas ou homologadas nesses órgãos, por serem relacionadas, diretamente, com a organização do trabalho escolar, refletem-se sobretudo no aluno. Entretanto, sua participação só é permitida em um dos três - o Colegiado.

Sabendo-se que se trata de instâncias máximas, no nível da unidade escolar, que foram criadas, segundo o discurso proclamado, com objetivo de democratizar os processos decisórios, tanto na dimensão administrativa, como na pedagógica, podem-se levantar as seguintes questões: Por que a participação do aluno é permitida apenas no Colegiado? Quais os impedimentos que se colocam para que o aluno não participe do Conselho de Classe e do Conselho Pedagógico e Administrativo? Como se caracteriza a participação do aluno no Colegiado?

Essas questões, em parte, são explicadas pelas relações que esses órgãos estabelecem com o aluno. Para se traçarem os

contornos dessas relações, faz-se necessário examinar, em separado, esses órgãos. Mas, para isso, é fundamental que o exame tenha como base a articulação entre a função e a composição dos mesmos, no contexto da organização do processo de trabalho escolar.

#### 4.5.1- O ALUNO E O CONSELHO DE CLASSE

Entre os órgãos colegiados mencionados, o Conselho de Classe é a instância, no nível da unidade escolar, em que se efetiva a homologação coletiva, pelos docentes e técnicos, do desempenho do aluno, no trabalho escolar. Vale ressaltar que é através desse processo homologatório que os julgamentos individuais dos docentes sobre os alunos ganham força e se legitimam. Uma análise detalhada das funções desse órgão foi efetivada no primeiro capítulo deste estudo.

Tomando-se por base a referida análise, verifica-se que os membros participantes do Conselho de Classe, em sua maioria docentes, nas assembleias desse órgão, praticam o poder. Por ser uma instância controlada pelos docentes, o poder que nela se pratica, é extensivo do que é praticado na sala-de-aula, porém com uma diferença: na sala de aula, a prática do poder se efetiva de forma individual, enquanto, nas assembleias do Conselho de Classe, sua efetivação se dá de forma coletiva.

Nessa perspectiva, o poder praticado pelos docentes no Conselho de Classe é mais uma das formas de manifestação das relações de dominação que o professor estabelece com o aluno. Essa dominação se materializa nos resultados dos julgamentos individuais e nas penalidades disciplinares, uns e outras

homologados, pelos docentes, nas assembleias do referido órgão.

Entre as sentenças homologadas nas assembleias do Conselho de Classe, destacam-se os condicionamentos de matrícula, os desligamentos definitivos da escola, pela via da transferência imposta ou decorrente do indeferimento do pedido de renovação da matrícula. Homologam-se, também os casos de alunos que são reprovados diretamente sem direito ao processo de recuperação; e os remanejamentos de turno e turmas, em função da conveniência disciplinar, entre outras.

Essas sentenças homologadas funcionam, quase sempre, como mecanismos cuja função principal é controlar e tornar públicos, para o coletivo dos professores, que alunos manifestam comportamentos ou atitudes considerados desviantes. Em decorrência disso, separam-se os "bons" dos "maus" alunos e define-se, nesse coletivo, como tratá-los.

Alienar o sujeito, em relação aos resultados do seu trabalho, é outra forma de se fortalecerem as relações de dominação. Esse pressuposto, em parte, explica a exclusão da participação do aluno nas assembleias do Conselho de Classe.

Sabe-se que o desempenho do aluno, no trabalho escolar, é fortemente condicionado pelo trabalho docente. Sendo esse desempenho do aluno avaliado nos Conselhos de Classes a partir dos parâmetros dos professores, aliena-se o aluno em relação aqueles parâmetros.

Essa alienação é importante, porque é através dela que se eliminam possíveis questionamentos sobre a prática docente, enquanto fator condicionante do desempenho do aluno no trabalho

escolar. Enquanto sujeito alienado em relação aos parâmetros a partir dos quais foi avaliado, o aluno fica impossibilitado de levantar qualquer dúvida quanto à avaliação efetivada pelos docentes.

Com esse processo de alienação, dois objetivos tácitos são perseguidos: de um lado, escamoteia-se a prática docente como um dos fatores determinantes do rendimento do aluno no trabalho escolar; de outro lado, o resultado do rendimento avaliado é interiorizado, no aluno, como responsabilidade exclusivamente sua.

A análise efetivada no Capítulo I explicitou as relações de dominação que os membros do Conselho de Classe estabelecem com o aluno. Essa análise é reforçada com os depoimentos, citados ao longo deste capítulo, os quais retratam, com bastante clareza, a prática dos docentes nas assembleias do Conselho de Classe.

#### 4.5.2- O ALUNO E O CONSELHO PEDAGÓGICO ADMINISTRATIVO

Nessa instância, são definidos ou homologados alguns dos elementos do processo de trabalho escolar. Como se trata de um órgão não controlado pelos docentes, as relações que se estabelecem com o aluno são similares às estabelecidas com os docentes.

Ambos os sujeitos - aluno e professor - são excluídos desse Conselho. Entretanto, os elementos do trabalho de ambos constituem o objeto da ação dos componentes desse órgão.

A tentativa de efetivar a cisão entre concepção e execução no trabalho escolar é uma forma de manifestação do controle que tende a ser exercido sobre o professor e o aluno.

Os professores constituem o segmento mais articulado da escola. Em decorrência disso, e em função da não co-participação nas decisões do Conselho Pedagógico e Administrativo, o que é concebido nessa instância, em muitos casos, é ignorado ou sofre muitas descontinuidades, quando de sua execução.

Como se trata de um órgão controlado pela Direção da escola, cujos propósitos não têm grande proximidade com os interesses do corpo docente, as relações que se estabelecem com o aluno se tornam fluidas.

Essa fluidez, presente nas relações com os discentes, é gerada pelo poder do professor, enquanto segmento organizado, pois, à medida que o Conselho Pedagógico e Administrativo pretende estabelecer relações de dominação com o aluno, as quais não atendem aos interesses do segmento docente, este reage para enfraquecê-las.

Isso ocorre porque, ao se estabelecerem relações de dominação com o aluno, não homologadas pelos docentes, essas relações constituem ameaças ao controle que se expressa nas relações de dominação que o professor estabelece com o aluno. Tanto no nível da prática individual docente, como no da coletiva, a ameaça a seu controle significa minar a sua autoridade e, por conseguinte, a sua dominação.

#### 4.5.3- O ALUNO E O COLEGIADO

Esse é o único órgão colegiado, na escola, do qual o aluno participa. Isso sugere que as razões propulsoras dessa concessão ultrapassam o objetivo proclamado: democratizar os

processos decisórios, nas dimensões pedagógica e administrativa.

A permissão para o aluno participar do Colegiado, bem como sua não participação no Conselho Pedagógico e Administrativo e a exclusão de sua participação no Conselho de Classe são aspectos reveladores da contradição que se manifesta no fosso existente entre o proclamado e o real.

Tendo-se como suposto que a criação dessas instâncias colegiadas objetivavam a democratização dos processos decisórios, o que justifica limitar a participação do aluno apenas ao Colegiado? Acredita-se que essa justificativa se deem parte, pela natureza das decisões tomadas ou homologadas no Colegiado.

Esse órgão é constituído por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Embora o segmento docente tenha a maior representatividade, o controle direto é do diretor, que exerce a presidência. O controle dos docentes se dá, indiretamente, através do processo de votação, que os favorece, por serem maioria.

Os processos decisórios efetivados ou homologados no Colegiado abrangem os instrumentos, meios e organização do tempo de trabalho, além das sanções disciplinares, da assistência ao aluno e das normas regulamentares do trabalho escolar.

Esses aspectos levantados constituem o ponto fulcral para se compreender, pelo menos em parte, por que foi autorizada a participação do aluno no Colegiado. Mas, antes de se proceder a essa análise, é necessário fazer duas considerações sobre essa participação discente.

A primeira está relacionada com a magnitude da representação discente nesse órgão. Na última assembléia do ano

de 1988, foi aprovada a seguinte composição: 09 (nove) representantes dos serviços pedagógicos, 03 (três) dos serviços administrativos, 05 (cinco) dos pais e 03 (três) dos alunos.

Todas as decisões ou homologações, nessa instância, são feitas através de votação. Sendo a representação discente numericamente uma das menos expressivas, seu posicionamento através do voto tem pouca influência. Isso ocorre porque nada impede que a representação mais expressiva, a dos serviços pedagógicos, seja constituída apenas por docentes. Além do mais, a representação dos pais e a dos serviços administrativos tendem a somar com a representação dos serviços pedagógicos, em função da identidade de sua prática. Em decorrência disso, a representatividade discente fica controlada ou anulada.

A segunda consideração diz respeito às relações de poder estabelecidas entre os representantes dos vários segmentos nas reuniões do Colegiado. O poder exercido emana de várias dimensões, dentre as quais se destacam: a posição ocupada na organização hierárquica do trabalho escolar, a titulação acadêmica, o domínio da oratória, a organização do segmento a que pertence e as experiências acumuladas.

Com relação a essas fontes de poder, a representação do corpo discente também se torna inexpressiva. Essa inexpressividade, decorrente da falta de poder, impõe medo à representatividade discente. Esse medo manifesta-se no temor que os alunos representantes têm de assumir posições contrárias às da representação dos serviços pedagógicos.

Esse temor se explica, pelo menos, por três razões:

primeiro, porque o segmento discente é o menos organizado e mais desarticulado. Em função disso, é uma força em potencial, mas não ainda suficiente para respaldar as posições defendidas no Colegiado por seus representantes. Segundo, porque, desprovidos de poder, os representantes do corpo discente, ao fazerem uso da fala, correm o risco de não serem ouvidos ou de serem ridicularizados. Terceiro, dependendo do tipo de posição assumida publicamente pelos representantes discentes no Colegiado, isso se refletirá na relação direta do professor com esses alunos.

Em decorrência desse temor, a representação discente, no Colegiado, tende a assumir uma participação passiva. De um lado, permanece em silêncio, como mera expectadora do exercício da oratória ou, quando se manifesta, é para dizer que concorda com o discurso proferido. De outro lado, quando se realiza o processo de votação, tende a seguir a posição da maioria, que, quase sempre, coincide com a posição defendida pela representação que detém maior poder.

Nessas considerações, fica explícito, com bastante clareza, que a concessão para a participação do aluno no Colegiado se deu em função de outros objetivos, e não do que foi proclamado.

O Colegiado da escola tem funcionado como uma instância corroboradora do projeto administrativo da SMED e da Direção - conforme análise realizada no primeiro capítulo deste estudo. Servindo como órgão dissimulador do autoritarismo subjacente a esse projeto, torna-se fundamental a participação dos representantes de todos os segmentos da comunidade escolar para confirmá-lo

Por ser o Colegiado, durante o ano de 1988, apenas um órgão consultivo, a participação desses representantes tem dupla importância. Por um lado, legitima as decisões advindas da SMED e da Direção da escola. Por outro lado, os representantes constituem os principais disseminadores e defensores das decisões homologadas nessa instância.

Em se tratando, especificamente, da representação discente, essa assume outras razões de importância, além das mencionadas. Entre essas, destacam-se: a interiorização dos parâmetros utilizados para a aplicação de penalidades disciplinares, e a construção de duas imagens: de uma escola "boa" e de um aluno "mau".

A medida que os casos disciplinares considerados graves vão sendo julgados e penalizados, os alunos representantes interiorizam os parâmetros utilizados no julgamento e os disseminam entre os seus representados. Em decorrência disso, os alunos propensos a manifestarem comportamentos ou atitudes que se enquadrem nesses parâmetros tendem a ser inibidos.

Quanto à imagem da escola, sua bondade e generosidade vão sendo construídas e interiorizadas pelos representantes discentes, à medida que o Colegiado homologa algum tipo de assistência para o aluno que se encontra em extrema miséria.

Essa assistência, na maioria das vezes, é custeada com os recursos da caixa escolar, que, por sua vez, são provenientes, em sua maior parte, de arrecadações feitas junto ao aluno ou à sua família. Entretanto, a bondade e a generosidade são atribuídas à escola. Além disso, as assistências homologadas, em geral, se dão

para fazer frente as exigências da própria escola, como por exemplo, o uniforme e o material escolar.

No tocante à construção da imagem sobre o aluno, sua efetivação vai-se dando à medida que o Colegiado o responsabiliza pelo desgaste ou danificação dos instrumentos e meios de trabalho escolar. Essa imagem é construída também pela penalização de comportamentos e atitudes que ferem as normas escolares.

A articulação das duas imagens - escola "boa" e aluno "mau" - legitima a escola como tutora do aluno. Em decorrência disso, esta, com base nas diretrizes da SMED, organiza o tempo de trabalho escolar - calendário - como sendo o melhor para o aluno. Outro aspecto decorrente dessa tutoria diz respeito às taxas que a escola, através do Colegiado, decide arrecadar junto aos alunos, para fazer frente às despesas de manutenção elétrica, hidráulica e de instrumentos de trabalho.

Essas taxas, em geral, são justificadas como medidas "formativas", visto que se destinam a reparar as destruições realizadas pelo próprio aluno. Com isso se legitima a omissão do poder público em relação à falta de verbas destinadas ao funcionamento e à manutenção das escolas públicas.

Tomando-se por base essa análise, verifica-se que a concessão para o aluno participar do Colegiado se revela mais como uma medida funcional do que como uma medida democratizadora. Entretanto, dependendo do avanço na organização e articulação do segmento discente, essa perspectiva pode ser revertida.

Outra constatação é que as relações que o Colegiado estabelece com os alunos são relações de controle. Esse controle tende a se efetivar através da participação funcional dos seus

representantes nesse órgão. Seja através da disseminação e defesa de suas homologações, seja por intermédio do assentimento compulsório, em nome de todo o segmento discente.

O controle é uma das formas de manifestação da dominação. Essa, se efetiva, por sua vez, tendo em vista a manutenção da ordem estabelecida. Como as relações que o Colegiado estabelece com o aluno são expressão do controle e, por conseguinte, da dominação, acredita-se que servem ao mesmo objetivo: manter a ordem estabelecida.

#### 4.6- ALUNO X ALUNO

A relação que o aluno estabelece com os seus pares é condicionada pela rede de dominação presente na organização do trabalho escolar. Essa dominação tende a se efetivar, através do controle, expresso nas relações sociais de trabalho, cuja manifestação se dá em duas dimensões: vertical e horizontal.

Na primeira dimensão, o controle exercido é determinado, formalmente, pela posição que os sujeitos ocupam na hierarquia da organização do trabalho. Por essa razão o controle efetivado nessa dimensão dá-se de forma vertical, isto é, de superiores sobre subordinados. Entretanto, na prática, sua efetivação é condicionada pelo grau de organização dos segmentos a que pertencem os sujeitos envolvidos nas relações.

Na segunda dimensão, o controle efetivado se dá de forma horizontal, ou seja, do sujeito sobre seus pares. Essa forma de controle se efetiva a partir de duas condições básicas. Uma é a identificação espontânea do sujeito com a prática escolar

institucionalizada. A outra é a identificação forçada do sujeito com a prática mencionada.

Para que essas duas condições sejam articuladas e constituam fatores propulsores do exercício do controle na dimensão horizontal, faz-se necessário distinguir os controlados e controladores. Essa distinção se efetiva através de dois processos. Por um lado, procura-se destruir as identidades coletivas, cedendo espaço, simultaneamente às práticas individuais, as quais, por sua vez, são estimuladas à competição. Por outro lado, procura-se separar os alunos considerados "bons" dos "maus". Isso ocorre por duas vias: pelos resultados obtidos nas competições, no nível das práticas individuais, ou pela penalização dos alunos que manifestam comportamentos ou atitudes considerados desviantes.

Os alunos "bons", em geral, recebem um tratamento diferenciado. São ouvidos, possuem credibilidade e confiança, ganham oportunidades e estímulos para expressarem seu potencial. Esses pequenos privilégios vêm sempre acompanhados dos bons resultados no trabalho escolar, possibilitando a promoção nas disciplinas, séries e graus de ensino. Em decorrência disso, quanto maior o seu sucesso, maior sua identificação com a prática escolar institucionalizada.

Com relação aos alunos "maus", o tratamento diferenciado que recebem, em geral, tem conotação negativa. São repreendidos, humilhados, tratados com indiferença, são desacreditados e pouco ouvidos. Quando se lhes dá uma chance, é para provar-lhes que são incompetentes. Esse tratamento, na maioria das vezes, é coroado com resultados negativos através do processo de recuperação, de

reprovações, jubilamento, desligamento definitivo da escola, entre outros. Agredidos por essa prática escolar, esses alunos tendem a reagir, manifestando uma série de comportamentos e atitudes que vão de encontro a essa prática e são considerados desviantes.

Além dos dois tipos de alunos caracterizados, existem aqueles que não se enquadram nesses dois extremos. São aqueles que, mesmo não sendo considerados "bons" quanto ao rendimento no trabalho escolar, não incomodam, por não manifestarem reações de rebeldia contra a ordem estabelecida.

A partir do exposto, verifica-se que os alunos "bons" são controladores, em potencial, dos alunos "maus". Esses, por sua vez, representam parâmetros inibidores da manifestação de comportamentos e atitudes desviantes pelo terceiro tipo de aluno.

Com essa perspectiva, o controle efetivado nas relações discentes se dá por duas vias: a primeira é pela vigilância direta entre os pares; e a segunda é pelos modelos estabelecidos.

Por meio da vigilância direta, dá-se de forma espontânea ou forçada: de forma espontânea, ocorre quando o aluno, identificado com a prática escolar institucionalizada, denuncia os comportamentos ou atitudes do colega, que atentam contra essa prática; de forma forçada, efetiva-se em situações, em que os alunos são pressionados a denunciarem o colega, sob ameaça de serem penalizados.

O controle exercido em ambos os casos resulta em penalidades e, por conseguinte, reforça a separação entre "bons"

e "maus" alunos. Entretanto, a denúncia espontânea tende a gerar não só essa separação, mas também a desarticulação do segmento discente, através da desunião.

No tocante à segunda via, pelos modelos, o controle ocorre à medida que o aluno os internaliza, isto é: para receber o mesmo tratamento dado aqueles considerados "bons", o aluno tenta elegê-los como modelos a serem seguidos. No outro extremo, estão os "maus" alunos que constituem modelos a serem repelidos, para evitar receber o mesmo tratamento.

O controle efetivado pelas duas vias - vigilância e modelos - contribui para a manutenção da ordem estabelecida. Entretanto, sua efetivação é condicionada pelo grau de organização e articulação dos discentes. Quanto menos organizados e articulados estiverem os alunos, mais há condições para sua efetivação. E, quanto mais organizados e articulados, menos há possibilidades para que tal ocorra.

## CAPITULO V

## DO TRABALHO ESCOLAR AS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

Partindo-se da análise efetivada, verifica-se que as relações sociais a que o aluno é submetido na escola constituem um processo de dominação. Esse processo, por sua vez, visa a submissão desse aluno a uma ordem estabelecida, cuja expressão é a organização do processo de trabalho escolar.

Essa organização impõe ao aluno uma série de práticas, rituais, formas de interação com os demais sujeitos, modos de se relacionar com os objetos e espaços físicos da escola. E na prática dessas relações que se desencadeia, sobre o aluno, um processo de imbecilização e formação de hábitos, atitudes e comportamentos, cujas características básicas são: obediência, sujeição, docilidade, dependência, submissão, subserviência, condescendência, servilidade, entre outras.

Esse processo tende a se efetivar por duas vias que se complementam: de um lado, pela prática do disciplinamento, e, de outro, pela alienação do aluno no processo de trabalho escolar. E nesse processo que o aluno tende a apreender as relações sociais de produção. Entretanto, isso não se dá de forma linear e mecânica, pois esse processo é mediado pela subjetividade dos sujeitos envolvidos nas relações.

Parte-se do suposto de que a prática do disciplinamento

foi bastante evidenciada no decorrer da análise efetivada até o momento. Em função disso, enfatizar-se-á o processo de alienação do aluno no trabalho escolar, objetivando relacionar alguns aspectos dos dois processos frente às exigências das relações sociais de produção, tendo em vista explicitar como se processa sua aprendizagem.

### 5.1- A ALIENAÇÃO DO ALUNO NO TRABALHO ESCOLAR

O processo de alienação a que o aluno é submetido no trabalho escolar constitui uma forma de preparação a alienação a que será submetido nas relações sociais de produção. Esse é um aspecto fundamental, pois a alienação do sujeito no processo de trabalho é uma condição sine qua non para o exercício do controle e da exploração nas relações capitalistas de produção.

A alienação do aluno na escola se dá em relação a vários elementos do seu trabalho. Dentre esses, destacam-se o seu conteúdo e o processo do trabalho.

Quanto ao conteúdo de sua aprendizagem, este é definido pelo professor, no nível da unidade escolar, ou por outros especialistas alocados em órgãos externos à escola, seja nas instâncias do sistema de ensino ou nas editoras. Essa definição do conteúdo faz-se com vistas a atingir alguns fins que se manifestam nos objetivos a serem perseguidos.

De acordo com o Regimento Escolar (Título V, Capítulo II, Seção I, artigo 99 e 101, respectivamente):

"Os currículos serão organizados com os conteúdos, objetivos e composição determinados pela legislação vigente".

"Os currículos de 1.º e 2.º Graus serão organizados de acordo com as normas fixadas pelo Conselho Federal e Estadual de Educação e abrangerão um núcleo comum e uma parte diversificada, esta de acordo com os interesses dos alunos, peculiaridades locais e possibilidades da escola". (p.41)

No mesmo texto (seção II, artigo 102), define-se a responsabilidade pela elaboração dos planos de cursos, nos quais figuram os objetivos, os conteúdos e as formas de avaliação:

"A elaboração dos planos de curso será de responsabilidade do supervisor pedagógico e/ou coordenador de área de estudos, conteúdo específico ou atividade, junto com os professores, cabendo ao serviço de supervisão pedagógica discuti-los e aprová-los, juntamente com o CPA".

Pelo exposto, verifica-se que o professor inclusive tem seu grau de autonomia restringido. Porém, na prática, o que se observa é que, em muitos casos, devido às suas condições de trabalho, o professor tende a transcrever e adotar o programa que, em geral, consta do livro didático.

Além do mais, em momento algum o aluno é convidado para manifestar a sua vontade e o seu interesse. Os professores, em sua maioria, alegam que o aluno não tem maturidade suficiente, nem reúne experiências que lhe possibilitem participar dessa definição. Em decorrência disso, o aluno vai internalizando a idéia de que o professor é quem sabe o que é melhor para ele, e, por essa razão, tende a aceitar os conteúdos selecionados, sem questionar sua finalidade, nem tampouco a significação dos mesmos em sua vida.

Segundo ENQUITA (1989, p.171),

"A indiferença ou a resignação diante do conteúdo do próprio trabalho, escolar primeiro e assalariado depois, equivale a deixar as mãos livres àqueles que contam com o poder de organizá-lo, o professor na escola e o patrão ou o chefe na empresa, ou a renunciar a resistir a seus ditados".

No tocante à alienação do aluno em relação ao seu processo de trabalho na escola, sua efetivação se dá através da expropriação do seu controle quanto aos métodos, ao tempo e aos meios de trabalho.

Em relação aos métodos, estes também constituem decisões a serem tomadas pelo professor ou pelo supervisor pedagógico. Isso implica organizar as atividades, sua seqüência e a forma de como realizá-las. Ao aluno cabe executar o que foi determinado, conforme as orientações recebidas. Com isso, além de o aluno não definir o conteúdo do seu trabalho, nem os procedimentos para atingir os objetivos que ele não definiu, aliena-se em relação às atividades a serem realizadas durante o horário escolar, pois essa decisão cabe ao professor.

Como decorrência disso, desqualifica-se o conhecimento de que o aluno se apropriou através de sua experiência prática, fora da escola, pois, como defende ENGUITA (1989, p.173),

"... o que se lhes diz e impõe é que não há outra aprendizagem que a regulada pelo professor. Invertendo os termos, a aprendizagem explica-se pela escola e não o contrário. O apreendido antes ou a parte não vale porque o foi fora dos muros da escola; ao contrário, tudo o que se passa dentro desta é automaticamente considerado aprendizagem, embora com frequência consista na mais miserável perda de tempo".

A perda do controle sobre a organização e a utilização do tempo no trabalho escolar é outro aspecto da alienação do aluno

em relação ao processo. Os órgãos superiores definem a carga horária dos cursos, das disciplinas, do ano letivo, do dia letivo. Em função disso, a escola adapta essas definições em grades curriculares e calendário escolar:

**Art. 81-** O ensino de 1.º grau terá duração anual de, pelo menos, 720 horas de atividades.

**Art. 82-** A escola municipal ministrará o ensino de 1.º grau, em regime anual, cuja duração mínima de dias letivos não poderá ser inferior à determinada pela legislação vigente, excluído o tempo destinado aos estudos de recuperação, para as quatro últimas séries do grau.

**Parágrafo único-** O início e o término de cada período letivo, bem como recesso, férias, etc., serão fixados no calendário escolar, independente do ano civil, após aprovação da **SMED**. (Belo Horizonte, 1988, p. 36)

O professor, por sua vez, subdivide a carga horária de sua disciplina ou matéria pelas atividades que deseja realizar. Ao aluno cabe executar as tarefas na hora e no tempo determinado, independente do seu querer e do seu gostar.

A respeito desse aspecto, **ENGUITA** (1989, p.173) assume a posição que se segue:

"Dados o horário, o calendário e os períodos obrigatório e habitual de escolarização, esta perda do controle sobre o próprio processo de aprendizagem implica mais ou menos, durante o período de anos que se permanece na escola, colocar a metade da própria vida consciente à disposição de um poder alheio, o do professor e da organização que atua por seu intermédio. Durante este tempo não contam os interesses subjetivos nem a vontade do aluno, mas tão-somente os supostos interesses da sociedade, cujo representante legítimo a esse respeito é a instituição escolar, e a vontade do

professor".

Nessa perspectiva, a preocupação constante da escola é fazer com que o aluno esteja sempre ocupado, razão por que o professor tem sempre o cuidado de ter algumas atividades organizadas para o preenchimento do tempo livre que, por ventura, surja no horário de trabalho escolar. Um exemplo típico da manifestação dessa preocupação é a diligência que o coordenador de turno tem para ministrar atividades aos alunos no horário em que falta professor.

Quando a falta é prevista, o próprio professor elabora as atividades que serão ministradas em sua ausência. Em se tratando de falta não prevista, dependendo do número de horários sem professor, o coordenador tem, pelo menos, três alternativas a utilizar. A primeira é recorrer a um professor da mesma disciplina, para elaborar as referidas atividades. Isso ocorre quando o coordenador não domina o conteúdo da disciplina do professor faltoso, pois, do contrário, ele mesmo as elabora. A segunda, dependendo da quantidade de aulas, da disponibilidade de um outro professor e da autorização da SMED, recorre ao sistema de dobra: o professor preenche os horários, sendo remunerado através de horas-extra. E, por último, a terceira alternativa: dependendo do horário em que ocorrer a falta e dos dias em que se repetir, o coordenador adota as seguintes medidas: ocorrendo no início do turno, vê a possibilidade de antecipação da última aula e libera os alunos mais cedo. Na impossibilidade dessa antecipação, faz com que os alunos cheguem à escola para o horário subsequente. Quando, pelos vários fatores, não é possível preencher o horário vago, determina a área física na qual o aluno

aguardará a aula seguinte.

ENQUITA (1989, p.175) argumenta que

"O objetivo, em realidade, é dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos. Se a ordem é a primeira obsessão das escolas, a segunda é manter os alunos ocupados, o que se traduz na angústia do professor por organizar constantemente atividades. Esta obsessão por manter os jovens e sobretudo as crianças fazendo algo para transpassar a jornada escolar, tanto nas escolas mais tradicionais quanto nas mais progressistas (Conant, 1971; Sharp e Green, 1975). O motivo reside, em boa parte, no fato de que a atividade constante se apresenta como um antídoto contra a perda de tempo e como uma forma de evitar o surgimento de problemas de ordem na sala de aula (Pellegrin, 1976: 355), mas o resultado é o de antecipar com isso a jornada de trabalho sem poros".

E através da alienação em relação à organização temporal do seu trabalho na escola que o aluno tende a incorporar algumas noções, tais como a pontualidade, assiduidade, ordenação das atividades em sequência, a previsão do tempo em relação à realização de uma sequência de atividades, a noção de acúmulo de tempo de trabalho com o sentido de progresso e o tempo como um elemento de valor em si mesmo.

Essas noções são internalizadas na escola, através de práticas como registrar o horário de entrada na caderneta escolar, fazer-se presente na sala antes do professor, seguir a sequência das atividades determinadas pelo professor, realizar as várias atividades dentro do espaço de tempo determinado. Além dessas práticas de menor duração, há aquelas de médio e longo prazo que se colocam no contexto da organização temporal do trabalho escolar, ao longo da permanência do aluno na rede de

ensino.

Dentre essas, destacam-se a seqüência de graus e séries, a carga horária das várias disciplinas - que compõem os currículos - a duração dos cursos, entre outras. Com isso se verifica que o tempo de trabalho incorporado a essas práticas constitui um dos principais indicadores do grau de progresso do aluno nas mesmas, bem como, a unidade definidora de parte do seu valor no contexto social.

Segundo ENGUITA (1989, p.179),

"... o que outorga valor ao tempo é sua conversão em equivalente universal. Assim como o mercado desenvolvido - que é o mercado do modo de produção capitalista - o tempo de trabalho converte-se na medida do valor de todas as mercadorias, na escola ele se converte na medida do valor do conhecimento e, subsidiariamente, das pessoas que o possuem. Assim, para além do seu conteúdo real, cinco anos de estudos superiores produzem sempre uma graduação, e os títulos correspondentes são considerados como tendo valor equivalente. O trabalho escolar, tal como o produtivo, ~~vse~~ reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho".

Outro aspecto, em relação ao processo, é a alienação do aluno quanto aos meios de trabalho. Esse aspecto, no nível das relações sociais de produção, é tratado não só na perspectiva do controle, mas da propriedade dos mesmos. No nível do processo de trabalho, na escola pública, a questão só é passível de ser tratada na perspectiva do controle sobre os meios de trabalho.

Essa expropriação do controle do aluno sobre os meios de trabalho na escola é facilmente constatável. Para isso, basta examinar a regulamentação quanto a utilização dos meios físicos, como os espaços da escola e os seus equipamentos.

Conforme foi evidenciado na análise das relações sociais estabelecidas com o aluno, a utilização de qualquer espaço físico da escola dar-se-á, em geral, sob duas condições: a primeira é a observação das normas regulamentares do seu uso; a segunda é que a efetivação desse uso se dá, na maioria das vezes, sob a vigilância dos sujeitos alocados nos diversos serviços que se efetivam nos vários espaços físicos da escola.

No tocante aos equipamentos, sua utilização se dá nas mesmas condições mencionadas. Há, porém, um aspecto mais restritivo, que diz respeito à conservação dos mesmos. Na escola, por não haver uma previsão do desgaste ou danificação dos instrumentos em uso, há uma tendência acentuada em se atribuir essa situação ao mau uso dos mesmos pelo aluno. Em decorrência dessa concepção do aluno como "irresponsável", consta no regime disciplinar, nos deveres do aluno, o pagamento de indenização por danos e perdas que vier a causar aos meios de trabalho.

E através dessas relações com os meios de trabalho escolar que, segundo ENQUITA (1989, p.186),

"Os alunos aprendem assim a relacionar-se com o espaço e os objetos da mesma forma que terão que fazer no trabalho adulto. Sua relação com o espaço escolar é igual ou até mais estrita, que a que terão com o espaço produtivo. Sua relação com o equipamento é presidida pela obsessão de que deve ser cuidadosamente conservado e a convicção de que não o seria se os deixassem agir livremente".

As relações sociais vividas pelo aluno no processo de trabalho escolar tendem a ser tão alienantes quanto as relações sociais de produção a que é submetido o trabalhador assalariado. Entretanto, são mais amenas, porém, em contrapartida, parecem ser

bem menos motivadoras e atrativas.

Com relação a isso, ENGUITA (1989, p.174), demonstra que:

"Analogamente, os estudantes, ao ultrapassarem a porta da escola, põem sua capacidade de trabalho a disposição do professor. Será este quem decidirá para que como e a que ritmo utilizá-la. O fato de que paguem por esta rendência, em vez de cobrar por ela, não melhora muito as coisas. Em lugar de uma compra-e-venda encontramos uma cessão; ou, em lugar de trabalho 'livre', trabalho forçado, ao menos durante o período obrigatório. A falta de uma contrapartida clara de qualquer forma, pode converter a escolaridade em algo mais indesejável que trabalhar para um outro ou, o que é a mesma coisa, pode fazer dela algo ainda mais suscetível de rejeição".

## 5.2- FORMAÇÃO DE TRAÇOS DE PERSONALIDADE: INTERNALIZAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESCOLARES

Alienado em relação aos elementos do seu trabalho na escola, o aluno não sente qualquer motivação intrínseca para realizá-lo. Para fazer frente a essa situação, a instituição escolar se utiliza de motivações por meio de recompensas, as quais são encontradas tanto no nível da prática escolar e familiar como no contexto social mais amplo.

No nível da prática escolar e familiar, destacam-se as sanções positivas e negativas como forma de manifestação dessas recompensas. No contexto social mais amplo, sua expressão se dá por meio da valorização simbólica, através da certificação as práticas escolares.

Na escola, o aluno que tende a internalizar as relações sociais, através da formação de traços de personalidade, recebe,

em geral, sanções positivas. Essas sanções são condicionadas tanto pela subjetividade dos sujeitos envolvidos nas relações, como também pelo grau de sedimentação dos traços mencionados.

Dentre essas sanções positivas, destacam-se todas as formas de tratamento que visam a enaltecer o aluno, bem como as aprovações, no nível de disciplina, série ou grau de ensino. Essas sanções negativas se manifestam, na escola, através dos mecanismos coercitivos acionados para fazer frente ao aluno que tende a não se conformar às relações sociais. Como exemplo, destacam-se: a penalização a comportamentos e atitudes que são manifestações de traços de personalidade não funcionais em relação à escola; os fracassos escolares que se expressam através do rendimento escolar, os quais, por sua vez, podem levá-lo a várias recuperações, reprovações ou possível abandono da escola.

Na prática familiar, as recompensas extrínsecas, em sua maior parte, são condicionadas pelo resultado do aluno no trabalho escolar. Uma das formas de expressão no ambiente familiar se dá através das várias maneiras utilizadas para sancionar esse resultado, seja premiando o aluno pelo êxito, seja punindo-o pelo fracasso.

No nível do contexto social mais amplo, uma das formas de expressão é a valorização simbólica da prática escolar. Isso se dá através da certificação dessa prática, cuja função principal é o credenciamento do aluno para sua inserção nas diversas instâncias das relações sociais de produção.

Para ENGUITA (1989, p.195),

"Através das motivações extrínsecas os  
estudantes são levados a aceitar uma gama  
de atividades pouco ou nada

significativas, rotineiras e desprovidas de interesse. Esta aprendizagem prepara-os para fazer o mesmo no dia de amanhã, quando se encontrarem na mesma relação com o seu trabalho, e para fazê-lo sem atritos. É a aprendizagem da chateação, da monotonia, da dissociação interior da própria atividade, necessária para que alguém aceite sacrificar em troca de qualquer coisa as melhores horas de sua vida".

Essa prática das recompensas extrínsecas, no âmbito escolar, tende a alimentar todo um processo de competição entre os alunos. O professor, por sua vez, é o principal estimulador desse processo, através da prática da avaliação.

De acordo com o Regimento Escolar (Título VII, Capítulo I, Seção I, artigo 136):

"A avaliação escolar será contínua e acumulativa e terá por objetivo aferir a aprendizagem, o aproveitamento do educando, bem como a verificação do rendimento escolar para fins de promoção". (p.54)

No mesmo texto regimental (seção III, artigo 145), define-se a periodicidade da avaliação:

"A avaliação será contínua e cumulativa e servirá de base ao professor para, diariamente, mensalmente, ou por etapas, atribuir a cada aluno pontos, cujo registro se fará no diário de classe respectivo". (p.57)

Essas definições formais sobre o objetivo e a periodicidade da avaliação sugerem que o processo de avaliação da escola pesquisada é contínuo, e tem como principal preocupação a função classificatória. Além disso, sua efetivação se dá, com grande ênfase, em parâmetros subjetivos, o que significa dizer nos parâmetros dos docentes. Isso fica bastante explícito no texto que se segue:

"A avaliação como processo contínuo deverá:

I- abranger aspectos qualitativos e quantitativos, com preponderância dos primeiros;

II- situar o desenvolvimento educacional e afetivo do educando, em relação a si mesmo, ao grupo, e aos objetivos previstos". (Belo Horizonte, 1988. p.54)

Analisando a submissão do aluno ao processo de avaliação imposto, ENGUITA (1989, p, 206) assume a seguinte posição:

"As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira se supõe que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as consequências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição, distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. Do ponto de vista do diagnóstico, a avaliação contínua não pode ser objetada e é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode tornar-se um instrumento de controle muito mais poderoso e, portanto, mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a tradicional".

No decorrer do processo de avaliação, o aluno é constantemente posto em situações de competição. O objetivo principal é somar pontos para assegurar uma classificação de destaque, cuja manifestação se dá através da nota, que é o somatório dos pontos parciais.

E nesse processo competitivo que três funções tácitas são cumpridas: a primeira é a distribuição das relações de solidariedade; a segunda é a distribuição dos alunos por categoria; e a terceira, a construção de sua própria imagem.

A efetivação dessas três funções contribui para que o aluno construa sua auto-estima e, por conseguinte, internalize sua classificação como resultante do seu empenho no trabalho escolar. E através desse processo que a distribuição desigual de recompensas extrínsecas, como forma de motivação, é justificada e legitimada, reforçando-se, assim, a crença na meritocracia.

Analisando a questão, ENGUITA (1989, p.193) afirma que

"... a escola contribui para que os indivíduos interiorizem seu destino, sua posição e suas oportunidades sociais como se fosse sua responsabilidade pessoal. Assim, os que obtêm as melhores oportunidades atribuem-nas a seus próprios méritos e os que não as obtêm consideram que é sua própria culpa. As determinações sociais são ocultadas por detras de diagnósticos individualizados, legitimados e sacralizados pela autoridade escolar".

A partir dos aspectos analisados, verifica-se que a organização do trabalho escolar constitui uma das principais instâncias em que o aluno é socializado para as relações sociais de produção. Acredita-se ter ficado explícito que essa socialização (aprendizagem) se efetiva pela vivência das relações sociais de trabalho, na escola, bem como pela sua internalização, através da formação de traços de personalidade compatíveis com as exigências impostas ao assalariado no processo de produção capitalista.

Entretanto, conforme foi exposto, essa aprendizagem não se dá de forma linear ou mecânica, pois se trata de um processo mediado por relações entre sujeitos. Por essa razão, as relações sociais de trabalho na escola constituem um dos principais núcleos de conflitos, negociações e confrontos.

Nessa mesma perspectiva, ENGUITA (1989, p.218), defende a idéia de que,

"... embora possamos caracterizar a escola em geral, como uma instituição que busca moldar as pessoas, não é possível ignorar que estas não são simples matérias-primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, como sugere a metáfora da "tabua rasa". Trata-se, pelo contrário, de seres humanos, dotados de inteligência e vontade, cujos desejos, preferências, aversões, expectativas, experiências, etc. se traduzem em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir inteiramente com os seus designios iniciais".

### 5.3- DA REJEIÇÃO A CONFORMAÇÃO

A existência de um regime disciplinar formalmente definido, cuja manifestação se dá, na escola pesquisada, nas relações sociais de trabalho, através da prática do disciplinamento, é o principal elemento indicador de dissensão nessas relações. A dissensão, por sua vez, é expressão de divergência entre os sujeitos relacionados.

Partindo-se desse princípio, verifica-se que a dominação praticada nas relações sociais de trabalho não garante a conformação como resultado absoluto. Isso ocorre porque essas relações são estabelecidas entre sujeitos ativos que podem assumir diversas formas de comportamento, os quais podem fortalecer ou enfraquecer, em diferentes graus, o processo de conformação.

Analisando os pressupostos teóricos e metodológicos de algumas correntes teóricas que se têm detido no exame das funções

que a escola vem tentando desempenhar no contexto da sociedade capitalista, ENGUITA (1989) define quatro categorias analíticas, a partir das quais se poderão analisar os comportamentos ou atitudes expressos pelo aluno nas relações sociais de trabalho na escola.

As categorias analíticas definidas pelo autor são: "adesão, acomodação, dissociação e resistência". A prática individual ou coletiva, a identificação com a instituição escolar e com a cultura nela veiculada são parâmetros a partir dos quais são estabelecidos os contornos dessas categorias. Os dois parâmetros relativos à identificação são denominados de instrumental - a identificação com a instituição escolar - e expressiva - a identificação com a cultura veiculada na escola.

Tomando-se por base essa classificação quadripartite, tentar-se-á situar alguns comportamentos e atitudes de alunos, evidenciados nas relações sociais do trabalho escolar.

Como adesão, podem-se considerar os comportamentos e atitudes homogêneas, manifestados por um grupo de alunos que expressam identificação, instrumental e expressiva, com a escola. Enquadram-se nessa categoria os "bons" alunos, caracterizados ao longo deste capítulo, cuja prática, no nível do individual e do coletivo, tende a reforçar as relações sociais na escola.

Na categoria de acomodação, situam-se os comportamentos e atitudes daqueles alunos advindos de camadas sociais inferiores, que vêem e buscam, na escola, uma via de ascensão social. Em função do seu objetivo, afastam-se do seu grupo e da sua cultura

original, aceitando a escola enquanto meio para atingirem o seu objetivo. Identificados apenas instrumentalmente, tendem a apresentar comportamentos e atitudes homogêneos, mas no nível da prática individual.

Em relação à dissociação, enquadram-se nessa categoria os comportamentos e atitudes daqueles alunos que, no nível individual, não aceitam as exigências escolares, mas por não disporem de uma cultura independente e de um grupo de iguais, opõem-se à escola enquanto instituição, sendo, porém, levados a identificar-se, expressivamente, pelo usufruto de sua cultura.

Com relação à resistência, abrangem os comportamentos e atitudes, manifestados de forma coletiva, que expressam a não identificação, tanto instrumental como expressiva, do aluno com a escola. Por rejeitarem a escola e seu discurso proclamado, no grupo de iguais, tendem a buscar valores e práticas alternativas. A oposição à escola é articulada e efetivada através do grupo.

Quando se tratou do regime disciplinar e das relações do aluno com os demais sujeitos, transcreveu-se e analisou-se o registro de vários comportamentos e atitudes dos alunos, manifestados nas relações sociais presentes na escola pesquisada.

O exame desses comportamentos e atitudes, à luz do referencial teórico exposto, sugere que os mesmos, em sua maioria, situam-se no nível da acomodação, uma parcela pequena, no nível da adesão e alguns casos, no de dissociação. Quanto à resistência não se detectou qualquer ação coletiva articulada que se pudesse considerar como tal.

Para ENQUITA (1989-b, p.7), tomando-se a instituição escolar de forma isolada,

"A adesão e acomodação são atitudes que reforçam a escola como mecanismo de reprodução, enquanto a dissociação e a resistência a enfraquecem em diferentes graus. No entanto, a acomodação e a dissociação adicionam e subtraem pouco, respectivamente, ao funcionamento do sistema escolar, posto que se trata de práticas individuais, enquanto que a adesão e a resistência, que são práticas coletivas, contribuem respectivamente para reforçá-lo ou para questioná-lo".

Tomando-se por base essa análise, verifica-se que as atitudes e comportamentos de rejeição, seja a prática institucional escolar (dissociação), seja a cultura nela veiculada (acomodação), têm pouca influência na alteração das relações sociais estabelecidas no trabalho escolar.

Essas atitudes e comportamentos de rejeição, expressos no nível da prática individual, perdem sua força em função da desarticulação e desorganização, verificadas no segmento discente. Isso explica, também, o por quê do temor e da falta de apoio à organização dos alunos, através de sua entidade. Pois, a manifestação de comportamentos e atitudes, em nível individual, torna-se mais fácil de ser controlada, evitando-se a propagação do germe da resistência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo-se da análise das relações sociais vividas e internalizadas pelo aluno no trabalho escolar, faz-se necessário traçar algumas considerações sobre a organização do mesmo, em duas perspectivas: de um lado, vendo-a como expressão de um projeto pedagógico autoritário, identificado com os interesses dos dominantes; de outro lado, como dimensão estratégica para

democratização da escola.

O autoritarismo do projeto pedagógico, presente na escola pesquisada, manifesta-se em várias dimensões. Dentre essas, uma é a imposição dos objetivos, conteúdos, métodos e formas de avaliação. Essa imposição se efetiva através do processo de alienação do aluno em relação à organização do seu trabalho na escola.

Outra forma de expressão desse autoritarismo é a prática do disciplinamento. Essa, por sua vez, constitui uma "camisa de força", cuja função principal é pressionar os alunos a aceitarem o projeto pedagógico imposto.

Para realização dessa pressão, utilizam-se mecanismos como: definição dos limites de ação do aluno dentro do estabelecido (direitos e deveres); uso de medidas coercitivas para punir os alunos que extrapolam os limites permitidos (regime disciplinar); efetivação de uma vigilância constante sobre o aluno, tendo como parâmetro o normativo, entre outros.

Sabe-se que a escola é uma instituição social, inserida num contexto capitalista, cujo controle se dá pela classe que historicamente se tornou detentora do poder. Em função disso, o projeto pedagógico que se desenvolve em seu interior é articulado aos interesses dessa classe.

Partindo-se desse princípio, verifica-se que o projeto pedagógico expresso na organização do trabalho escolar tende a cumprir, entre outras funções, a socialização da força de trabalho.

Essa socialização se efetiva através da aprendizagem, que se processa em duas dimensões: a teórica, por meio dos conteúdos ideológicos impostos, e a prática, através da vivência e internalização das relações sociais de trabalho, na escola.

Entre as duas dimensões citadas, verifica-se que a maior parte do tempo de trabalho escolar é empregado na aprendizagem que se dá pelas relações sociais. Entretanto, a maioria dos sujeitos que atuam no trabalho escolar dedica sua atenção ao processo de aprendizagem efetivado na dimensão teórica. Em decorrência disso, concebe a primeira como condição para a realização da segunda, embora os conhecimentos produzidos, na primeira, sejam os mais duradouros.

Em função disso, instala-se, no trabalho escolar, a lógica da distribuição do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno é avaliado pelos conteúdos absorvidos. Logo, o "bom" aluno é aquele que consegue absorver mais conteúdos, embora os mesmos não estejam vinculados aos seus interesses, nem tenham qualquer significação prática para sua vida.

Para SANTOS (1985, p.6-7):

"...essa é a lógica que interessa a uma minoria. Estamos em presença de uma escola de classe onde o "normal" e o "padrão" são dados em função dos privilegiados, enquanto a maioria, constituída pelas classes populares, é considerada como "anormal" ou "patológica". E a escola articulada aos interesses do capital. Não se pode aceitar assim, de acordo com esse prisma, que a simples distribuição do saber sistematizado para todos corrija as injustiças provocadas pelo fracasso escolar. A questão não se resume simplesmente na justiça distributiva. Ela é, fundamentalmente, uma forma de exploração no próprio processo de produção. E mais, a produção de uns,

dentro desta forma de organização do trabalho, significa o prejuízo e a desqualificação de outros".

E nessa perspectiva que a cisão entre a concepção e a execução, a hierarquização e a normatização das relações, o controle através da prática disciplinar e da alienação são justificados e implementados como medidas organizacionais que visam a propiciar as condições para a transmissão.

Os aspectos levantados constituem a base da organização do trabalho escolar e, por conseguinte, das relações sociais estabelecidas nessa instituição. A pouca atenção dada à aprendizagem que se processa nessa dimensão, por ser considerada apenas como condição para a transmissão do conteúdo programático, implica dois equívocos.

O primeiro se refere ao que se concebe como aprendizagem e à dimensão em que se processa. O segundo, decorrente do primeiro, diz respeito às dimensões em que se buscam os fatores geradores das várias atitudes de apatia e rejeição manifestadas pelo aluno no trabalho escolar.

No primeiro caso, o equívoco se caracteriza à medida que se consideram como aprendizagem apenas os conhecimentos absorvidos através da transmissão empreendida pelo professor. Com isso, por um lado, reduz-se o processo educativo à relação pedagógica do professor com o aluno e, por outro lado, a aprendizagem de conteúdos teóricos transmitidos.

Em decorrência desse equívoco, descaracteriza-se e desvaloriza-se todo o conhecimento apropriado pelo aluno através da prática, tanto dentro como fora da escola. Assim, a organização do trabalho escolar e, por conseguinte, suas

relações sociais são negadas, enquanto instâncias educativas.

Segundo ENGUITA (1989, p.134),

"...a ênfase na educação como um intercâmbio de informações e ideias desenvolve no professor uma imagem de si mesmo muito mais gratificante que a atenção à prática. É muito mais agradável ver-se a si mesmo como alguém que descobre o mundo ou o saber para as crianças e jovens, ou que esclarece suas cabecinhas imaturas que (...) ver-se como quem prepara as condições para a ação eficaz do capataz ou poupa trabalho a juízes e polícia".

Quanto ao segundo equívoco, sua manifestação se dá quando se atribui, exclusivamente, ao aluno, enquanto sujeito, ou às suas condições socioeconômicas, culturais e familiares, a responsabilidade pelas atitudes de apatia ou rejeição ao trabalho escolar.

Dessa forma, desloca-se a atenção das relações sociais do trabalho escolar como o núcleo gerador de dissensões e desmotivações, para se centrar no sujeito e nas suas condições. O objetivo desse deslocamento é responsabilizar o aluno pelo fracasso gerado pela escola, isentando-se, esta, de qualquer responsabilidade sobre esse processo.

Segundo ARROYO et alii (1984, p.107),

"Para muitos educadores o ideal se torna norma, tentando forçar a realidade do aluno para que se enquadre nesse ideal, ou, pior ainda, condenando a realidade do aluno, como culpada do fracasso do ideal de professores, e do fracasso da própria escola".

A maioria dos sujeitos que atuam na escola pública desenvolve uma prática embasada nessa concepção de aprendizagem e de processo educativo. Tenham consciência disso ou não, essa

prática contribui para a aprendizagem das relações sociais de produção e, por conseguinte, para o fortalecimento da estrutura social vigente.

Entretanto, esse processo de trabalho na escola se materializa através da ação entre sujeitos ativos, cujas concepções e práticas são diferentes e, em alguns casos, até antagônicas. Por essa razão, a reprodução social não se dá de forma linear, nem tampouco mecânica, pois as subjetividades diferentes tendem a imprimir outros rumos tanto ao conteúdo do trabalho como às relações, e, por conseguinte, aos seus resultados.

As dissensões ocorrem tanto na relação entre docentes, como na relação entre docentes e alunos, mas, por ser em minoria e se manifestarem no nível da prática individual, quer no segmento docente, quer no discente, sua força e expressão quanto ao contexto global são pequenas.

Diante do quadro traçado, facilmente se verifica que a organização do trabalho escolar presente na escola hoje é o principal meio de manifestação, nessa instituição, dos interesses das camadas dominantes que, por essa razão, tendem a defini-la e a controlá-la, seja através dos órgãos superiores externos, seja através da prática dos sujeitos que atuam na escola.

Conforme foi ventilado, as relações sociais na escola são a principal forma de expressão da organização do seu trabalho. Essas relações, por sua vez, são uma instância pedagógica em que a aprendizagem processada tende a ser mais duradoura do que a efetivada pela transmissão dos conteúdos teóricos.

Esse construto, em parte, explica porque os órgãos educacionais, representantes dos interesses dominantes, permitem e incentivam as alterações no nível dos conteúdos e metodologias. Entretanto, não permitem e não oferecem condições para que novas formas de organização do trabalho escolar sejam criadas e experimentadas.

Permitir o nascimento de outras formas de organização do trabalho escolar pode contribuir para a destruição das atuais relações sociais de trabalho escolar. O que poderia implicar a eliminação da principal via de efetivação dos seus interesses. A permissão para os trabalhadores da escola alterarem conteúdos e metodologias, dentro de limites determinados, seja pela legislação, seja pelas suas condições de trabalho, é uma das formas de compensá-los pela preservação da referida organização. Outra forma de compensação manifesta-se na aparente autonomia concedida ao professor, não só para definir alguns poucos elementos do trabalho escolar discente, mas também para, em seu nome, praticar o poder sobre os alunos.

Em função disso, a atenção dos sujeitos que atuam na escola é deslocada da prática para a teoria; das relações sociais para o conteúdo; da produção do conhecimento para a sua distribuição. E por essa razão que ENGUITA (1989, p.133-134), afirma que

**"Todo professor já mudou o conteúdo de suas aulas, viu serem substituídos alguns programas ou grupos de matérias por outras e empregou diferentes textos ou materiais didáticos, tudo isso repetidas vezes. Entretanto, apenas algumas gerações viveram diretamente transformações como a passagem da escola unidocente à seriada, da instrução individualizada à simultânea**

ou da escola dominical à de cinco dias por semana, para citar algumas das mais espetaculares. Por outro lado, o campo do discurso escolar presta-se mais à iniciativa do professor que o das práticas escolares, configurando o primeiro uma área de variabilidade, decisão pessoal e autonomia, enquanto o segundo apresenta-se como um campo cuja organização esta dada de antemão. É muito fácil saltar um ou vários temas de um programa e acrescentar outros que não estavam previstos, comprimir uns e enriquecer outros ou mudar o enfoque de qualquer deles. Entretanto, é muito difícil alterar realidades como a organização individualista do trabalho dos alunos, a avaliação quantitativa de seu rendimento ou, simplesmente, o horário letivo".

No decorrer da análise, tentou-se explicitar que é no nível das relações sociais decorrentes da atual organização do trabalho escolar que se dá o confronto dos interesses de classes. Por essa razão, a superação dessa organização e, por conseguinte, das relações sociais que ali se travam constitui a principal via para a democratização da escola pública.

Para SANTOS (1985, p.7),

"...essa superação passa necessariamente pelo compromisso político do conjunto dos professores, a partir das condições geradas entre suas próprias condições materiais de existência e sua prática pedagógica atual. Passa pelo compromisso com os alunos que frequentam nossas escolas, os quais, pela própria posição e situação de classe, e, principalmente, pelo seu destino de classe, constituirão as classes trabalhadoras de amanhã. Passa, ainda, pelo compromisso de reconhecer que nossos alunos já possuem um 'conhecimento' sobre sua própria situação existencial. E que esse 'conhecimento' não resulta de uma aquisição mecânica, mas é extremamente vivo, pois foi gerado no cotidiano da prática social destas classes e se produziu independente da escola".

Esse posicionamento aponta para condições básicas pelas quais passa a luta pela democratização da escola pública, desenvolvida no nível da instituição. Entretanto, o avanço nessa luta depende, fundamentalmente, de duas forças propulsoras. De um lado, da organização e mobilização dos sujeitos que dão vida à escola em torno de um projeto político-pedagógico e administrativo sintonizado com os interesses do alunado presente na escola pública, cuja maioria provém das camadas menos favorecidas. De outro lado, da articulação dessa luta com os movimentos realizados no nível do contexto social mais amplo, cujo objetivo é a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Na primeira perspectiva, faz-se necessário romper com o processo de alienação do aluno em relação aos elementos do seu trabalho escolar, e com a prática do disciplinamento. Isso implica várias alterações a serem efetivadas na prática, entre as quais, destacam-se, entre outras: a eliminação da cisão entre concepção e execução, das relações individualizadas e hierarquizadas, e dos mecanismos coercitivos e seletivos; e o reexame dos conteúdos, objetivos, metodologias e formas de avaliação propostos pelos órgãos centrais.

Os objetivos a serem perseguidos e a forma como se efetivam essas mudanças determinam a magnitude de sua significação. Com isso, acredita-se que seus objetivos têm de ser a tradução, na escola, dos interesses das camadas menos favorecidas. No tocante à forma é a ação coletiva através da prática do debate, da discussão, do diálogo, com a participação ativa de todos os sujeitos inseridos na escola, apresenta-se como

a mais rica em significação.

Quanto à segunda perspectiva, implica articulações de forças e interesses manifestados no nível da escola, com os expressos através dos movimentos sociais. Para sua efetivação, faz-se necessário que a escola abra suas portas para a participação da comunidade a que serve. Entretanto, essa participação não se pode limitar, apenas, a corroborar o projeto político-pedagógico e administrativo da escola, mas deve ajudar a construí-lo e a concretizá-lo, através da co-participação e co-responsabilidade.

A outra via para essa articulação se dá pela participação da escola, na medida do possível, junto aos movimentos sociais, seja apoiando-os em suas lutas, seja buscando o apoio dos mesmos.

Os aspectos levantados não constituem modelos prontos para serem transplantados. Ao contrário, são pontos de passagem que se colocam no caminho da democratização da escola pública. Entretanto, o ritmo e a forma dessa caminhada são determinados pela forma social dessa luta, tanto no nível da escola, como no da sociedade mais ampla.

## CONCLUSÃO

O estudo de caso tem, como uma das suas principais características, a investigação de um fenómeno, cuja manifestação se dá numa realidade específica e historicamente contextualizada. Nessa perspectiva, a abrangência dos seus resultados é condicionada pelas singularidades dessa realidade.

Partindo-se dessa consideração, não se tem a pretensão de generalizar as proposições a que se chegou, nem tampouco sistematizar uma teoria sobre a democratização da escola pública. Essa posição fundamenta-se, basicamente, em dois princípios. O primeiro é que a prática social dos sujeitos impõe uma dinâmica singular à realidade pesquisada. O segundo é que essas práticas sociais são historicamente determinadas.

Tomando-se por base esses dois princípios, entende-se que a democratização da escola envolve um processo, cuja força propulsora é a luta que se trava, no âmbito da sociedade e da escola, em torno dos interesses antagónicos das classes sociais. Em função desse movimento, as proposições a serem apresentadas não representam considerações teórico-práticas acabadas, nem tampouco fechadas. Constituem, antes, reflexões elaboradas num dado momento histórico, em relação à luta pela democratização da escola pública, materializada na prática social dos sujeitos que atuam numa determinada escola. Essas reflexões, por sua vez, podem representar uma contribuição para o processo que se encontra em constante movimento, seja no nível da referida

escola, seja no nível da sociedade mais ampla.

Nessa perspectiva, a partir da pesquisa realizada, traçar-se-ão alguns dos contornos dessa luta, na escola investigada, tendo em vista identificar alguns entraves e avanços. E, por fim, serão elaboradas algumas proposições, que se acredita constituírem condições básicas para outros avanços.

Na escola pesquisada, essa luta se manifesta na organização do trabalho escolar, através das forças que se confrontam, tendo em vista determinar a direção política do projeto administrativo e pedagógico. Na primeira dimensão, constituem expressão desse projeto os processos decisórios efetivados pelos sujeitos no nível individual ou coletivo. Na segunda dimensão, o projeto se expressa através dos processos pedagógicos que se materializam no nível prático, através das relações sociais e, no nível teórico, por meio dos elementos teórico-pedagógicos (objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação).

Quanto à dimensão administrativa, verificaram-se alguns avanços, mas também a existência de diversos entraves. Dentre os avanços, destacam-se: a eleição para os ocupantes dos cargos de Direção; a criação do Colegiado e da Reunião de Turno. Não há dúvidas que essas conquistas se colocam como elementos importantes na democratização dos processos decisórios.

Entretanto, na prática, as referidas conquistas tomaram outros rumos e, por conseguinte, outra direção política. Constatou-se que a diretora e a vice-diretora, eleitas, desenvolveram uma gestão mais identificada com os interesses da

SMED do que com os da comunidade escolar, que as elegera. Dos três coordenadores de turno, eleitos, dois exerceram sua prática voltada para os interesses dos docentes, pois atuaram sob o seu controle.

O Colegiado foi uma conquista, porém, ao ser regulamentado teve sua autonomia cerceada pela Secretaria Municipal de Educação - SMED, visto que seu reconhecimento legal se deu como órgão consultivo. Em função da sua não regulamentação como órgão deliberativo, teve, em parte, seu funcionamento esvaziado e se tornou instância corroboradora das decisões autoritárias da SMED e da Direção.

A Reunião de Turno foi conquistada com o objetivo de se tornar um espaço alternativo para os debates e as discussões sobre as questões que fossem emergindo da prática. Todavia, no 1.º e 2.º turnos, tem-se prestado mais a discussões improvisadas e, quando muito, às de cunho corporativista, pelo segmento que as controla - os docentes.

A partir desse quadro, verifica-se que as conquistas mencionadas podem ser consideradas como avanço, visto resultarem de um processo de luta. Entretanto, percebe-se que as mesmas têm contribuído muito pouco para a democratização dos processos decisórios na escola.

Em face dessa realidade, constata-se que as referidas conquistas foram desviadas de sua direção política. Esse desvio, em alguns casos, foi provocado pelas forças conservadoras, no nível da unidade escolar e dos órgãos centrais, com o objetivo de preservar o projeto administrativo autoritário, presente na escola pesquisada. Em outros casos, esse desvio é provocado pela

inexistência de um projeto pedagógico e administrativo claramente definido e articulado com os interesses das classes trabalhadoras.

Na primeira perspectiva, a efetivação desse desvio, pelos órgãos centrais, ocorre de várias formas, dentre as quais se destacam: por um lado, a absorção da reivindicação que expressa o objeto da luta; e, por outro lado, através da inviabilização, na prática, da reivindicação conquistada.

Pela primeira via, quando a reivindicação é absorvida, os órgãos centrais normatizam sua efetivação e redefinem seu conteúdo político. Exemplo típico dessa estratégia, foi a normatização das eleições diretas para os diretores de escolas e o da constituição e funcionamento do órgão Colegiado. Usando desse artifício, os órgãos centrais eliminam alguns confrontos com a comunidade escolar, e, por conseguinte, os conflitos deles decorrentes, além de manter sob seu controle e tornar funcional, em relação aos seus interesses, a efetivação da reivindicação atendida.

Tomando a segunda via, os órgãos centrais atendem a reivindicação, porém não garantem as condições objetivas para que a mesma se efetive, na prática. Enquadram-se nessa perspectiva a falta de autonomia financeira das unidades escolares e a falta de condições para o funcionamento do Colegiado - como a dispensa de parte da carga horária letiva e/ou o pagamento de horas-extras aos seus participantes -, para citar apenas duas.

Nessa mesma perspectiva, no âmbito da unidade escolar, esse processo segue, também duas vias. A primeira é a articulação

das forças conservadoras para a manutenção dos seus pequenos privilégios. Sua manifestação se dá através do controle das instâncias decisórias e de seus possíveis ocupantes. A segunda, decorrente da primeira, expressa-se através da exclusão ou neutralização da participação de outros sujeitos nas referidas instâncias.

No primeiro caso, situa-se o controle que os professores exercem sobre a Coordenação do turno, bem como quanto ao funcionamento das reuniões do 1.º e 2.º turnos. Com isso, mantém-se alguns dos seus ilusórios privilégios e reforça-se a união do segmento em torno dos seus interesses corporativistas.

Com relação ao segundo caso, um exemplo típico foi a exclusão da participação dos alunos nos pleitos eleitorais realizados até o ano de 1988, bem como das assembleias do Conselho de Classe. Um outro manifesta-se na falta de apoio e incentivo, por parte das forças conservadoras, para que os alunos e outros segmentos se organizem e se articulem em torno de suas entidades.

Outra estratégia usada para a manutenção dessa hegemonia tem sido estabelecer formas de participação passiva. Isso se dá quando os sujeitos pertencentes a vários segmentos são chamados a tomar parte de reuniões ou órgãos cuja expressão numérica e de poder é desequilibrada. Em decorrência disso, essa participação é anulada, tornando-se, em muitos casos, funcional em relação à força que mantém a hegemonia.

Verificou-se, também, a inexistência de um projeto político-pedagógico e administrativo articulado com os interesses das camadas subalternas. Esse é um outro fator, que, por um lado,

tem contribuído para o esvaziamento das conquistas democráticas e, por outro lado, tem emperrado o avanço da luta pela democratização da escola pública.

Em decorrência disso, abre-se um fosso entre as práticas sociais efetivadas na escola pública e os interesses do seu público usuário, a maioria do qual é proveniente das camadas subalternas. Entretanto, esse hiato constitui o principal elemento articulador das referidas práticas com os interesses das camadas dominantes.

Essa articulação se manifesta através do projeto político-pedagógico e administrativo dominante, presente na escola pública, cuja função é reproduzir as relações sociais de produção vigentes na sociedade capitalista. É com vistas à concretização desse projeto que o trabalho escolar é organizado, pois é através dele que é possível a sua efetivação.

Essa organização, por sua vez, determina as relações sociais vivenciadas pelos sujeitos no trabalho escolar. Dentre suas principais características, destacam-se: a separação dos sujeitos que realizam tarefas manuais daqueles que realizam tarefas intelectuais; dentre estes, os que concebem essas tarefas daqueles que as executam; a hierarquização do poder; e o individualismo.

Em decorrência dessas relações, instala-se, entre os sujeitos ou segmentos da comunidade escolar, a luta corporativista, que é uma das formas mais expressivas do individualismo. Essa forma de luta, na escola pesquisada, ocorre em função do controle e da dominação entre sujeitos e/ou

segmentos, tendo em vista a conquista ou a preservação de interesses específicos.

Isso se explica, em parte, porque as conquistas realizadas tiveram pouca expressão quanto à democratização dos processos administrativos. Em vista da inexistência, na escola, de um projeto voltado para os interesses das camadas subalternas, as referidas conquistas foram impulsionadas pelos interesses corporativistas. Por isso, ao invés de se promover a democratização dos processos administrativos, através da descentralização e socialização dos processos decisórios, o que se promoveu foi um deslocamento e uma divisão desses processos entre os segmentos com maior poder.

Com isso se instalou a "democracia unilateral", cuja base são os interesses do segmento mais organizado, no caso, o dos docentes. Esses interesses se transformaram em objeto de articulações e, por conseguinte, a força propulsora de toda luta organizada no nível da unidade escolar. As conquistas obtidas por essa via são significativas para esse segmento, mas pouco expressivas na luta pela democratização da escola pública.

Dentre os fatores que contribuem para que essa luta na escola se restrinja ao nível corporativista, destacam-se: a não identificação dos sujeitos que realizam trabalho intelectual com aqueles que realizam trabalho manual, e o isolamento da prática escolar em relação aos movimentos sociais organizados.

Sabe-se que todos os sujeitos que atuam na escola vendem sua força de trabalho, o que os caracteriza como assalariados e, portanto, como classe trabalhadora. Entretanto, dentre estes, aqueles que realizam trabalho intelectual - seja no nível de

concepção seja no de execução - tendem a se identificar, mistificadamente, com os valores burgueses e, por conseguinte, com seus interesses.

Em decorrência disso, esses sujeitos se consideram educadores, mas não trabalhadores. Com isso, sua prática, no interior da escola, tende a reforçar o projeto político-pedagógico e administrativo que serve à classe dominante, pela qual são explorados, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, da qual fazem parte.

Nessa perspectiva, os referidos sujeitos se isolam dos demais trabalhadores presentes na escola, bem como se opõem aos interesses dos alunos trabalhadores ou filhos de trabalhadores. Isso se expressa através da luta, travada no trabalho escolar, pelo segmento mais organizado - os docentes -, visando ao controle de algumas instâncias, cujos objetivos ficam restritos aos interesses específicos desse segmento. Com isso, instala-se um processo de dominação de trabalhador sobre trabalhador, que beneficia o projeto dominante e dificulta a construção de um projeto articulado com os interesses da maioria, os trabalhadores.

E nesse processo que são geradas as segregações, seja de alguns trabalhadores que, de forma individual, tentam articular sua prática com os interesses da sua classe - a trabalhadora -, seja daqueles alunos que, não conformados com esse projeto, reagem contra o mesmo.

No primeiro caso, a segregação se efetiva pela falta de continuidade das propostas alternativas de práticas docentes, ou

pela reação dos pares junto aos docentes que intentam essas práticas, as quais, por serem mais voltadas para os interesses das camadas subalternas, confrontam-se com a ordem estabelecida.

No segundo caso, os alunos não conformados tendem a ser segregados através dos mecanismos seletivos que são acionados nas relações pedagógico-sociais. O objetivo é forçar a aceitação do projeto político-pedagógico e administrativo dominante, ou excluir, da escola, aqueles que se opõem ao mesmo.

Outro aspecto que revela essa falta de identidade é a pouca valorização que esses sujeitos dão ao trabalho manual e aos conhecimentos de que o aluno se apropria através da sua prática, fora dos muros escolares. Em decorrência disso, desconsideram o saber prático trazido pelo aluno para o contexto escolar e tratam a sua cultura como de segunda categoria.

O outro fator que tem fortalecido a luta corporativista é a falta de articulação dessas lutas com os demais movimentos sociais organizados. Verificou-se que os docentes tendem a se identificar como trabalhadores apenas quando reivindicam melhores condições de trabalho. Nessa perspectiva, observa-se que são constantes as solicitações de apoio às suas lutas, principalmente, junto aos alunos e a seus pais ou responsáveis, que, em sua maioria, são trabalhadores.

Entretanto, atendidas as suas reivindicações imediatas, os docentes retomam sua postura de educadores e esquecem-se de que são trabalhadores. Com isso, há uma ruptura na articulação dessa luta interna com os movimentos sociais verificados na comunidade local. Isso porque essa articulação é buscada pelos docentes como forma de apoio ao seu projeto político-pedagógico e

administrativo. Todavia, qualquer forma de interferência nesse projeto é evitada ou rejeitada.

Essa postura fica bem evidente, quando se analisa como se dá a participação dos pais e dos alunos na prática escolar. Essa participação é aceita enquanto colaboração com o projeto docente, mas nunca como co-participantes e co-responsável nos processos decisórios e nos pedagógicos.

Tomando-se por base a análise desenvolvida ao longo dos capítulos, verificou-se que, em função da luta corporativista, há um digladiar entre os sujeitos que atuam na escola. Isso gera, por um lado, a desagregação das práticas dos sujeitos, em função da competição instalada; e, por outro lado, a perda de vista dos objetivos mais amplos dessas práticas, visto que os mesmos são reduzidos a interesses individuais, ou dos segmentos mais organizados.

E importante destacar que os sujeitos que atuam na escola, em sua maioria, não percebem que sua prática social tem uma dimensão política, a qual contribui para reforçar o modelo social vigente ou para sua transformação. Além do mais, não conseguem divisar seus reais inimigos, pois a luta que se trava no interior da instituição se dá entre elementos pertencentes a uma mesma classe. Não enxergam, também, que essas competições e relações de dominação são geradas pela organização do trabalho escolar, cuja função principal é reproduzir as relações sociais de produção.

Nessa perspectiva, todos os sujeitos que trabalham na escola são submetidos a um mesmo projeto político-pedagógico e

administrativo, cuja concretização só é possível através de sua prática, que contribui para o fortalecimento dos interesses de uma classe, pela qual são explorados e dominados.

Quanto aos processos pedagógicos, não há diferenças, as relações estabelecidas são semelhantes àquelas que se estabelecem frente aos processos decisórios. Com isso, essas relações tornam-se uma extensão daquelas. A dominação se efetiva através da alienação dos sujeitos em relação ao seu processo de trabalho.

Partindo-se das análises efetivadas, constatou-se que todos os sujeitos que atuam na escola perderam parte do controle sobre o seu processo de trabalho. O grau dessa perda, porém, varia de segmento para segmento, e é condicionada pela posição ocupada pelo sujeito na estrutura hierárquica do trabalho, bem como pelo grau de organização e articulação do segmento a que pertence.

Em função disso, verificou-se que os sujeitos que executam tarefas de natureza manual, situadas mais no nível da execução, são os que tiveram uma perda mais acentuada sobre o seu processo de trabalho. Nas tarefas de natureza mais intelectual, são os alunos que apresentam um maior grau de alienação em relação aos elementos do seu trabalho na escola.

Todos os sujeitos inseridos na escola são submetidos ao processo de alienação em relação aos elementos do seu trabalho. Entretanto, esse processo não se efetiva de forma linear, nem tampouco mecânica. Sua concretização é mediada por dissensões, que geram lutas, confrontos, negociações, conflitos, tensões, entre outros.

A forma de reagir à alienação é bastante variada, tanto

no nível dos segmentos, como no nível da prática individual. Essa variação é condicionada, em parte, pelo grau de poder conferido a cada sujeito ou segmento, pela identificação que um ou outro tem com a prática institucionalizada e com a cultura nela veiculada, bem como pelos objetivos que cada um deles persegue.

As reações que vão de encontro ao projeto político-pedagógico e administrativo imposto tendem a ser penalizados. Todavia, a penalidade também é condicionada, tanto pela posição hierárquica do sujeito, como pela força constituída pelo seu segmento.

Nessa perspectiva, verificou-se que os dois segmentos mais penalizados são os alunos e os sujeitos alocados no Serviço de Zeladoria e Conservação. Esses dois grupos, em termos de expressão numérica, respectivamente, são o primeiro e o terceiro maior segmento da comunidade escolar. No entanto, por serem os menos organizados e articulados, são os mais submissos, e suas reações, quase sempre manifestam-se no nível da prática individual. Por isso, tornam-se pouco expressivos, quanto à alteração das relações sociais, e são mais possíveis de serem coibidas.

Outro aspecto constatado é que a lógica orientadora da organização dos processos pedagógicos é a da transmissão/assimilação. Com isso, transmutam-se os meios em fins, isto é, o professor passa a ser avaliado pela quantidade de conteúdo transmitido e o aluno pela quantidade de conteúdo absorvido. Nessa lógica, não interessa a qualidade, o que importa é a quantidade; não importa a participação, o que conta é a

submissão; não se atenta para a prática, o fundamental é a teoria; não se leva em consideração o interesse dos sujeitos, impera a imposição.

Em decorrência dessa lógica, professores e alunos são responsabilizados, individualmente, pelo seu desempenho, e enquadrados nos estereótipos presentes no trabalho escolar. Nessa direção, o professor "competente" é aquele que conseguiu ministrar todo o conteúdo programático, embora sua disciplina seja a responsável pelos mais elevados índices de reprovações. O "bom" aluno é aquele que responde positivamente às exigências do processo pedagógico, embora o faça por mera questão instrumental.

Quando os sujeitos não atingem os parâmetros de exigências considerados como "bons", eles são responsabilizados pelo seu rendimento no trabalho escolar. No caso dos docentes, geralmente, tende-se a explicar seu baixo desempenho, pela sua formação ou pela metodologia utilizada, entre outros. Com isso se escamoteiam as condições objetivas de trabalho a que o professor é submetido e, por conseguinte, a omissão do poder público.

No tocante aos alunos, a explicação mais corrente é buscada no próprio sujeito, na sua família e nas suas condições socioeconômicas e culturais. Com isso, são escamoteadas a organização do trabalho escolar e a prática docente dela decorrente, como fatores que têm forte influência no rendimento do aluno na escola.

Nessa mesma direção, instala-se a prática do disciplinamento, cuja base são os mecanismos coercitivos utilizados nas relações pedagógico-sociais, como forma de garantir a ordem e as condições para a realização do processo de

transmissão/assimilação. Os comportamentos e atitudes dos alunos que são penalizados, são gerados em sua maioria, pelo próprio processo de alienação a que os mesmos são submetidos. Tendo perdido o controle sobre os elementos do seu trabalho, em sua quase totalidade, os alunos não encontram qualquer motivação intrínseca que os envolva no trabalho escolar. Em função disso, assumem as mais variadas formas de reação. Entretanto, quando estas são passivas, o aluno é penalizado por mecanismos seletivos (como notas, conceitos, etc.), mas, quando são elas ativas, os alunos em geral, são penalizados com medidas coercitivas (como suspensão, advertência escrita, condicionamento de matrícula, desligamento definitivo da escola, entre outras).

Outro aspecto constatado é que as relações sociais vivenciadas pelo aluno não são consideradas como instância educativa. Todo o processo de controle - efetivado através da alienação do aluno em relação aos elementos do seu trabalho ou por meio da constante vigilância a que o mesmo é submetido - é visto como condições precipuas para a efetivação da aprendizagem teórica. Com isso, escamoteia-se toda a aprendizagem que se efetiva através dessas relações sociais a qual, por sua vez, tende a ser mais duradoura que a realizada através da transmissão/assimilação dos conteúdos teóricos.

Acredita-se que os aspectos abordados são os principais entraves para a democratização dos processos pedagógicos e, por conseguinte, para o avanço da luta pela democratização da escola pública.

Partindo-se do quadro traçado, verifica-se que todos os

entraves levantados, seja quanto à democratização dos processos administrativos ou dos processos pedagógicos são gerados, em sua maioria, pela organização do processo de trabalho escolar. Esta, por sua vez, representa a expressão material do projeto político-pedagógico e administrativo dos interesses dominantes.

Tomando-se por base essas considerações, defende-se a idéia de que o avanço da luta pela democratização da escola pública, no nível da instituição, é condicionado pelas mudanças efetivadas na organização do trabalho escolar. Isto é, todas as reformas e mudanças promovidas, no âmbito da unidade escolar, que não destruam as atuais relações sociais de trabalho tornar-se-ão precárias como base para a construção de um novo projeto político-pedagógico e administrativo que esteja articulado com os interesses das camadas subalternas.

Fica evidente, também, que o caminho para a construção desse novo projeto só poderá ser definido no seio da luta social que se trava, tanto no nível da unidade escolar como no nível da sociedade mais ampla. Entretanto, existem alguns pontos que constituem condições básicas que podem contribuir para o avanço da referida luta.

O compromisso político dos professores com a classe trabalhadora é a principal força propulsora dessa luta, no âmbito da unidade escolar. Isso é fundamental, porque os professores constituem o segundo maior segmento dessa comunidade e o primeiro em termos de força, pois é o mais organizado e articulado.

A efetivação desse compromisso passa, necessariamente, pela sua identificação enquanto trabalhador. Isso implica uma revisão de valores, concepções e práticas, tanto no nível

individual como no coletivo. Essa identificação envolve, também, o seu assumir-se como trabalhador. Isto é, sua prática e suas lutas não se podem restringir apenas à perseguição de objetivos próprios ou de sua categoria. Como trabalhadores, coloca-se como desafio a extrapolação desses interesses corporativistas em função de interesses mais amplos, da classe a que pertencem.

O assumir-se como trabalhadores remete ao comprometimento de sua prática com o aluno presente na escola pública, visto que o mesmo é trabalhador ou filho de trabalhador, ou integrará a futura classe trabalhadora. Isso implica reconhecê-lo como sujeito, valorizando seu saber e sua cultura.

Outra condição que se coloca é a ampliação da participação de todos os segmentos da comunidade escolar e da comunidade local. No contexto histórico atual, não se permite que tecnocratas "iluminados" constituam porta-vozes das camadas subalternas. Por isso, na construção de um novo projeto político-pedagógico e administrativo, coloca-se como exigência a sua participação de viva voz.

No nível da comunidade escolar, através da participação de todos os segmentos que até então estiveram excluídos dos processos decisórios, na dimensão administrativa e pedagógica.

No nível da comunidade local, através dos pais ou responsáveis pelo aluno, bem como de entidades representativas e movimentos sociais organizados, cuja participação até o presente, quando foram chamados a participar, significou colaborar e apoiar o projeto da instituição, nunca para assumirem uma decisão e a responsabilidade em comum com os demais participantes - por esse

projeto.

Ampliada a participação ativa da comunidade escolar e da comunidade local, faz-se necessário eleger o coletivo como "fórum" de decisões, tendo como base a prática do debate, da discussão e do diálogo. Esse coletivo constitui a instância legítima para rever os elementos do processo pedagógico, como: objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação.

Nessa mesma direção, a partir do exame sobre os componentes do trabalho pedagógico, coloca-se como exigência a ruptura com a lógica da transmissão/assimilação, buscando-se como novo eixo orientador dos processos pedagógicos, a lógica da produção/apropriação. A instalação dessa nova lógica implica redefinir as relações pedagógico-sociais que são estabelecidas com o aluno.

Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser objeto dos processos pedagógicos para constituir mais um dos sujeitos co-responsáveis pelos mesmos. Para isso, faz-se necessário que o aluno participe ativamente desses processos, co-decidindo os elementos do seu trabalho escolar.

A instauração da lógica da produção/apropriação exige que as preocupações e atenções dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos se voltem, também, para a dimensão prática, tomando-a como base para a concretização dos referidos processos. Com isso, os fatores geradores do fracasso escolar são pesquisados não mais exclusivamente no aluno e em suas condições socioeconômicas, culturais e familiares, mas, sim, com maior ênfase, na adequação e coerência dos processos pedagógicos frente ao aluno real, concreto.

Isso contribui para a eliminação de, pelo menos, dois mecanismos seletivos: por um lado, o aluno deixa de ser responsabilizado pelo fracasso, que é da escola e que lhe tem sido atribuído, gerando rótulos que tendem a condicionar suas relações; por outro lado, com a ruptura no processo de alienação, através do resgate do controle sobre parte dos elementos do seu trabalho, o aluno, tratado como sujeito, certamente sentir-se-á mais motivado, eliminando-se parte dos comportamentos e atitudes de rejeição ao trabalho escolar.

Tratando-se de um projeto político-pedagógico e administrativo construído coletivamente, e articulado com os interesses das classes subalternas, acredita-se que não há espaços para práticas impostas. Com isso, o regime disciplinar, enquanto mecanismo coercitivo, utilizado para garantir a ordem estabelecida, perde para a razão de ser.

Sendo a nova ordem construída coletivamente, com base em relações horizontais e solidárias, elimina-se o processo de dominação e competição decorrentes das relações hierarquizadas, cuja base é o individualismo.

A democratização da escola pública é um processo movido pela luta social, que se efetiva no nível da sociedade mais ampla e no âmbito das unidades escolares. Esse processo visa, basicamente, a três aspectos: democratizar a oferta de vagas nas escolas públicas, os processos administrativos e os processos pedagógicos. Os avanços dessa luta, bem como suas conquistas são determinados pela participação organizada de todas as forças que, identificadas com os interesses das classes subalternas, lutam

pela transformação social e educacional.

Partindo-se desse princípio, verifica-se que as conquistas democráticas obtidas através da luta dos docentes, como a eleição direta para diretores, a criação de órgãos colegiados, o concurso público, o plano de carreira, entre outras, constituem avanços.

Embora tenham sido movidas por interesses corporativistas, essas conquistas tem grande significação para o avanço da luta pela democratização da escola pública. No caso da eleição de diretores e da criação de órgãos colegiados, apesar de essas conquistas não terem sido articuladas com objetivos mais amplos, representaram um momento de vivência do processo democrático e constituem um germe de uma luta coletiva.

A propagação desse germe e a ampliação dessas conquistas dependem diretamente da participação e da articulação de todos os segmentos da comunidade escolar e dos movimentos sociais organizados da comunidade local.

No caso das conquistas referentes às condições objetivas de trabalho, são importantes porque se refletem diretamente na qualidade do ensino. Além do mais, esses processos de luta são instâncias educativas nas quais os sujeitos se descobrem enquanto trabalhadores explorados e, por conseguinte, enquanto classe.

As proposições levantadas são condições importantes que podem contribuir para o avanço dessa luta, tanto no nível da unidade escolar, como no âmbito da sociedade mais ampla. Entretanto, trata-se de uma luta cujos protagonistas têm práticas contraditórias, interesses divergentes e, em muitos casos, graus diferentes de poder.

Com isso, fica evidente que essas proposições não se efetivam de forma linear, nem tampouco mecânica, constituem verdadeiros obstáculos a serem transpostos, rumo à democratização da escola pública. Entretanto, sua transposição, no nível da unidade escolar, fica condicionada à organização e articulação dos vários segmentos, e no nível da sociedade mais ampla, à organização e articulação da sociedade civil, seja de entidades, seja de movimentos sociais organizados, os quais tenham como objetivo comum a construção de uma sociedade justa e igualitária.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel González et alii. Subsídios para a "práxis educativa" da supervisão educacional. In: Brandão, C.R., org. Educador: vida e morte. 5.ed. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. Quem de-forma o profissional do ensino? Revista de Educação AEC, Brasília, 14(58): 07-15, out/dez. 1985.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Regimento das escolas municipais. Belo Horizonte, 1988.

BRANDÃO, Zala et alii. Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão. 2.ed. Rio de Janeiro, Dois pontos, 1986.

CAMPOS, Rogério Cunha de. Especialista em educação: ideologia e cotidiano. Educação em revista, Belo Horizonte, (2):19-27, dez. 1985.

\_\_\_\_\_. Luta dos trabalhadores pela escola pública. Dissertação, Mestrado. Belo Horizonte, UFMG-FaE, 1985.

CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

CUNHA, Luiz Antonio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978.

CUNHA JR, Henrique. A indecisão dos pais face a percepção da discriminação racial na escola pela criança. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (63):51-53, nov. 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O profissional de administração: seleção, formação e atuação. Revista Brasileira de Administração Escolar, Porto Alegre, 4 (1): 106-113, jan. 1986.

ENGUITA, Mariano Fernandez. El aprendizaje de las relaciones sociales de producción. In: Trabajo, escuela e ideología. Madrid, Akal, 1985. p.223-276.

\_\_\_\_\_. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989a.

\_\_\_\_\_. Educação e teorias da resistência. Educação e realidade. Porto Alegre, 14(1): 3-16, jan./jun. 1989b.

\_\_\_\_\_. La ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarianización. Madrid, Universidad Complutense, s/d.

ESCOLA Municipal Professora Eleonora Pieruccetti. Calendário Escolar, 1988.

\_\_\_\_\_. Livro de atas de reuniões com auxiliares de serviços. (Parte referente ao ano de 1988)

\_\_\_\_\_. Livro de atas de reuniões do Colegiado. (parte referente ao ano de 1988)

\_\_\_\_\_. Livro de atas de reuniões do Conselho Pedagógico Administrativo. (parte referente ao ano de 1988)

\_\_\_\_\_. Livro de registro de atas dos resultados finais da escola. (parte referente ao ano de 1988)

\_\_\_\_\_. Livro de ocorrência de aluno. (parte referente ao ano de 1988)

\_\_\_\_\_. Livro de ocorrência de funcionários. (parte referente ao ano de 1988)

- \_\_\_\_\_. Pasta de registro de frequência dos funcionários e professores no ano de 1988.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário da língua portuguesa. 2.ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- FISCHER, Rosa Maria. "Pondo os pingos nos is"; sobre ... In: FLEURY, M.T.L. & FISCHER, R.M. Processo e relações ... São Paulo, 1985. p.19-50.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. A profissionalização no 2.º grau e a cidadania. III Conferência brasileira de educação: simposios. São Paulo, Loyola, 1984. p.95-102.
- FREITAG, Bárbara et alii. O livro didático em seu contexto. O livro didático em questão. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1989.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1984.
- GOUVEIA, Selma de Souza. Da democracia concedida à democracia desejada: lutas e reivindicações dos moradores do bairro Paulo VI de Belo Horizonte. Dissertação, Mestrado. Belo Horizonte, UFMG-FaE, 1986.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. Os protagonistas da pedagogia escolar: suas convergências e divergências. In: A escola e seus profissionais: tradições e contradições. Rio de Janeiro, Agir, 1989. p.45-63.
- LOPES, Maria dos Anjos. Do pátio da escola às passeatas na rua. (Dissertação, Mestrado), Belo Horizonte, UFMG/FaE, 1987.
- MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. Educação em revista. Belo Horizonte, (9): 27-31, Jul. 1989.
- MAIA, E. M. & GARCIA, R.L.. Uma orientação educacional nova para uma nova escola. São Paulo, Loyola, 1984.

- MARTINS, Fura Lúcia Oliver. A didática na atual organização do trabalho escolar: uma experiência metodológica. (Dissertação, Mestrado), Belo Horizonte, UFMG/FaE, 1985.
- NOSELLA, Paolo. A dialética da administração escolar. Educação & Sociedade, Campinas, 4(11): 92-98, jan. 1982.
- OLIVEIRA, M.M. & AMBRÓSIO, M.. Manual do serviço. Belo Horizonte, Escola Municipal Professora Eleonora Pieruccetti, 1987. (circulação interna)
- RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. ANDE, São Paulo, 3(6): 42-48. 1983.
- \_\_\_\_\_. Lições do príncipe e outras lições. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- \_\_\_\_\_. Ação colegiada: articulação entre ação educativa e administração escolar. In: Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (63): 19-23, nov. 1987.
- SANTOS, Oder José dos. Esboço para uma pedagogia da prática. Educação em revista, Belo Horizonte, (1): 19-23, jul. 1985.
- \_\_\_\_\_. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. Educação em revista. Belo Horizonte, (2): 4-7, dez. 1985.
- \_\_\_\_\_. Organização do trabalho docente: uma análise crítica. Belo Horizonte, 1989. (mimeo.)
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 5. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- SCHMIDT, Leide Mara et alii. A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In: Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo. São Paulo, EPU, 1989.

SOUZA, Maria Helena Machado de. Estrutura organizacional e ambiente: um estudo comparativo entre escolas e hospícios. (Dissertação, Mestrado), Belo Horizonte, UFMG/DCF/FAFICH, 1987.

FRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa.  
 GARCIA, W.E. org. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

\_\_\_\_\_. Relações de poder na escola. Educação & Sociedade, Campinas, 7(20): 40-45, jan./abr. 1985.

UTE - União dos Trabalhadores do Ensino. Um pouco de nossa luta: 1979-1987. Belo Horizonte, 1987.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. BRANDÃO, Z. org. Democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

VITTEMANN, Lauro Carlos. Administração da educação hoje: ambigüidade de sua produção histórica. Em aberto, Brasília, 6(36): 1-7, out./dez. 1987.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AGUIAR, Márcia Angela. Gestão democrática da educação: alguns desafios. Em Aberto, Brasília, 6(36): 14-15, out./dez. 1987.

APPLE, Michael W.. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente - tradução de Tomas Tadeu da Silva. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (60): 3-14, fev. 1987.

ANDRE, Marli E.D.. Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução. Cadernos do CEDES, São Paulo, (21): 28-31. 1988.

ARROYO, Miguel González. Administração da educação, poder e participação. Educação & Sociedade, Campinas, 1(2): 36-46, jan. 1979.

\_\_\_\_\_. Operários e educadores se identificam: que rumos tomara a educação brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, 2(5):5-23, jan. 1983.

\_\_\_\_\_. A administração da educação é um problema político. Revista Brasileira de Administração Escolar. Porto Alegre, 1(1): 122-129, jan./jun. 1983.

\_\_\_\_\_. A escola possível é possível? ARROYO, M.G.. org. Da escola carente à escola possível. São Paulo, Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. A escola e o movimento social: relativizando a escola. ANDE. São Paulo, 6(12): 15-20. 1987.

\_\_\_\_\_. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (65):3-10, mai. 1988.

CAMPOS, Maria Cristina S.S.. O papel do professor na sociedade moderna: a origem da instituição escolar e condições favoráveis ao surgimento do professor. Educação Brasileira, Brasília, 5(10): 57-77, jan./jun. 1983.

- CAMPOS, Maria M. Malta. O conflito na escola. ANDE, São Paulo, 1(2):15-16. 1981.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. Ensino noturno: realidade e ilusão. 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- CUNHA, Luiz Antonio. Uma leitura da escola capitalista. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- FISCHAMANN, Roseli. Escola e trabalho: em busca da dignidade perdida. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, 10(2): 225-255, jul./dez. 1984.
- FRANCO, Luis Antonio de Carvalho. A escola do trabalho e o trabalho da escola. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- FREITAS, Luis Carlos. A organização do trabalho pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização. Belo Horizonte, 1989. (mimeo.)
- GARCIA, W. Esteves. Notas sobre a crise da gestão educacional. Em aberto, Brasília, 6(36): 17-22, out./dez. 1987.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.
- GOMES, Cândido. O estudo sociológico da escola: consenso ou conflito. Educação & Realidade, Porto Alegre, 10(1): 61-70, Jan./abr. 1985.
- GUIMARAES, Aurea M. Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas, Papyrus, 1985.
- LOPES, Ana A.B. de Magalhães et alii. Organização do processo de trabalho nas escolas de 1.º grau - Relatório final de pesquisa - INEP-MEC. Belo Horizonte, Instituto de Educação de Minas Gerais, 1986.
- LUCE, Maria B. M.. Administração da educação: polêmicas e ensaios da democratização. Em aberto, Brasília, 6(36): 23-28, out./dez. 1987.

- MACHADO, Antônio Berto. Fábrica x escola: identidades e especificidades de uma relação - algumas reflexões. Perspectiva, Florianópolis, 7(13): 101-115, jul./dez. 1989.
- MADEIRA, Vicente de P. Carvalho. Administração da educação hoje: o desafio da transição a nível do ensino superior. Em aberto, Brasília, 6(36): 9-13, out./dez. 1987.
- MAIA, Emy Marisa. Eleições e democracia. ANDE, São Paulo 4(8): 49-53. 1984.
- MARES, Carlos. Eleição de diretores e democracia na escola. ANDE, São Paulo, 3(6): 49-50. 1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a divisão do trabalho escolar. Cadernos do CEDES, São Paulo, (6): 51-59, jul. 1982.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. Revista da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 10(2): 199-206, jul./dez. 1984.
- PAMPLUNA, Marco Antonio Villela. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. Cadernos do CEDES, São Paulo, (3): 02-30. s/d.
- PARO, Vitor Henrique. Administração de escolas de 1.º e 2.º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (59): 27-31, nov. 1986.
- PENIN, Sônia Teresinha de Souza. A burocratização do trabalho do professor ou a eterna papelada. ANDE, São Paulo, 1(4): 35-39. 1982.
- PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho escolar. ANDE, São Paulo, 5(11): 29-36. 1986.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. Cadernos do CEDES, 1(2): 9-27. 1981.
- RODRIGUES, Neidson. Colegiado: instrumento de democratização. Revista Brasileira de Administração Escolar. Porto Alegre, 3(1): 72-79, jan./jun. 1985.

- SA, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (57): 20-29. mai. 1986.
- SANDER, Benno. Consenso e conflito. São Paulo, Pioneira, 1984.
- SILVA, Ana Maria et alii. Crise da escola na sociedade capitalista contemporânea. Educação & Sociedade, Campinas, 1(2): 128-135, jan. 1979.
- SILVA, Jorge Ferreira da. Participação em administração: idéias, pressupostos e requisitos. Revista da Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 10(2): 291-299, jul./dez. 1984.
- SILVA, Teresa Roserley N. da.. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. Cadernos do CEDES, São Paulo, (6): 3-6, jul. 1982.
- SILVA JR., Celestino Alves da. Organização do trabalho: a prática existente e a teoria necessária. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (59): 73-76, nov. 1986.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 66(154): 432-447, set./dez. 1985.
- VALE, José Miguel Ferreira do. O diretor de escola em situação de conflito. Cadernos do CEDES, São Paulo, (6): 37-50, jul. 1982.
- VASCONI, Tomas A.. Contra la escuela: borradores para una crítica marxista de la educación. Sociedad y desarrollo. (2): 5-26, jun. 1972.
- VELLOSO, Jacques R.. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. Educação & Sociedade, Campinas, (7): 141-157, set. 1980.
- WROBEL, Vera. escolas públicas e privadas: uma leitura sociológica de sua dinâmica organizacional. Dados Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 27(2): 215-232. 1984.
- ZABORT, Nircélio. Eleições para diretores escolares: uma importante conquista democrática. Revista Brasileira de Administração Escolar. Porto Alegre, 2(1): 88-91, jan./jun. 1984.