

MEMÓRIAS DE DIRETORES: ENTRE PRÁTICAS E HISTÓRIAS DO SUL DE MINAS GERAIS

João Pedro Pezzato¹
Magali de Fátima Dias Borges²
Maria Isabel Nogueira Tuppy³

Resumo

O presente artigo consiste no registro de memórias de um diretor e de uma diretora que atuaram em escolas públicas de Carmo de Minas, Minas Gerais, e na análise de suas narrativas. O objetivo foi captar suas representações sobre as práticas administrativas e pedagógicas rememoradas dos anos de exercício profissional (1960 a 1990). Com a metodologia da história oral, nossa investigação buscou construir uma interpretação a respeito de atitudes, posturas e práticas enraizadas nos rituais da escola contemporânea. Pudemos observar que no período estudado havia uma política extremamente centralizada, cujas diretrizes eram difundidas pelos órgãos centrais da administração burocrática. O trabalho de gestão das unidades escolares era pautado, principalmente, pelo controle do cumprimento das normas estabelecidas pela política pública de educação.

Abstract

The register of the memories of directors of Carmo de Minas – MG, their histories and practices are the present research. The subjects are two former directors one from a public state school and the other from a city public school. We thought about their administrative and pedagogical practices, and we look forward to contribute with new forward to contribute with new improvements regarding the work at school. We brought some memories of the day by day of work of the former directors for they are representations of the live reality during the school management from 60's till 90's. The methodology of verbal history completed the narratives of personal and professional live of the subjects of the research. By covering this way of inquiring we followed the considered passage to build an interpretation regarding the attitudes and practices long used on the rituals of the contemporary school.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura registrar algumas memórias de um diretor e de uma diretora que atuaram em duas escolas públicas do município de Carmo de Minas, sul do Estado de Minas Gerais. O diretor entrevistado, José Pedro, nasceu em 1920, naquele município. Estudou o Ensino Fundamental em Petrópolis, o Médio e o Superior no Rio de Janeiro, formando-se em medicina. Antes de dirigir a escola foi professor de Ciências, mas por pouco tempo. Assumiu logo a função de diretor em 1965 e nesta função permaneceu até 1990, quando se aposentou no cargo, após 25 anos de trabalho. A diretora entrevistada, Guiomar, também nasceu em Carmo de Minas, no ano de 1939, e realizou toda sua escolarização formal no Sul do Estado de Minas Gerais. O Ensino Fundamental foi feito no município em que nasceu, o ensino médio em Campanha e o superior em Três Corações. Trabalhou como professora durante sete anos, entre 1959 a 1965, vindo, neste mesmo ano, a assumir a direção, e permaneceu no cargo até a sua aposentadoria em 1998. A partir daí desvinculou-se da educação e passou a administrar o hotel da família.

¹ Professor Doutor da UNINCOR – Três Corações e da UNESP - Rio Claro.

² Mestre em Educação, Diretora da rede pública e Professora do Ensino Superior em Minas Gerais.

³ Professora Doutora da UNESP - Rio Claro.

No ano de 2005, foram registrados os depoimentos de José Pedro e Guiomar com o intuito de analisar algumas de suas representações a respeito das práticas administrativas e pedagógicas adotadas nos anos de atuação profissional.

2 O ESPAÇO VIVIDO PELOS DIRETORES, SUJEITOS DE NOSSA PESQUISA

Carmo de Minas é uma pequena e pacata cidade do interior de Minas Gerais que conta com um território de 323.32 km² e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, possuía, no ano de 2001, 12.545 habitantes. O município conta com uma economia diversificada, compreendendo atividades agrícolas, industriais e de prestação de serviços, mas as primeiras têm destaque com a produções permanentes (café e frutas cítricas) e temporárias (cana-de-açúcar, arroz, batata e mandioca).

Tendo recebido diversos nomes no decorrer de sua história, chegou a ser considerada “Atenas Sul Mineira”, pois contava com estabelecimentos de ensino de destaque, o colégio São José, a Escola Normal Feminina, a Escola de Agricultura e a Escola de Farmácia e Odontologia. Hoje o município tem 19 (dezenove) instituições educacionais, cerca de 2.300 alunos matriculados no Ensino Fundamental e perto de 500 no Ensino Médio.

A Escola Estadual Coronel Cornélio Dias de Castro foi a unidade em que a professora Guiomar trabalhou como diretora por 24 anos, até se aposentar. Hoje a instituição atende em torno de 400 alunos do Ensino Fundamental das séries iniciais e Educação Infantil. Funcionou em diversos locais até que em 1989 o governo estadual construiu seu prédio próprio. Em 1998 a escola foi municipalizada.

O médico pediatra José Pedro Pereira Reis trabalhou como diretor da Escola Estadual Professor Guedes Fernandes, uma escola considerada grande, pois atende aproximadamente 1.000 alunos, matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

3 ASPECTOS RELATIVOS AOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Considerando o tema e os objetivos propostos, a investigação adotou uma metodologia de pesquisa qualitativa e, nesse contexto, foram empregados métodos e técnicas da história oral, principalmente na perspectiva das contribuições de Paul Thompson (1992).

Por meio de entrevistas semi-estruturadas fizemos a gravação dos depoimentos dos entrevistados. Tomamos o conceito de depoimento com o sentido que lhe atribui Queiroz (1988). Diferente da história de vida, no depoimento são coletadas informações que só interessam ao pesquisador, ou seja, aqueles conhecimentos que estejam diretamente inseridos nos objetivos do trabalho. Embora a história de vida encerre um conjunto de depoimentos, há grandes diferenças entre ambos (QUEIROZ, 1988, p.22). O foco principal da investigação em questão diz respeito às representações dos diretores sobre as práticas administrativas e pedagógicas vividas durante os anos de trabalho como gestores em escolas públicas do interior de Minas Gerais.

Para análise das representações sociais, a partir da análise da memória coletiva, utilizamos as reflexões de Maurice Halbwachs (1990). Ao analisar “os quadros sociais da memória”, o autor considera que a memória é produto de um processo de construção social, cuja lembrança compõe representações que, muitas vezes, repousam em depoimentos e racionalizações: “... a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifesta já bem alterada”(p. 71).

Como aponta Halbwachs (1990), o registro da memória coletiva permite a produção de uma determinada visão do passado, pois a memória coletiva “é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”(p.81-82).

Segundo Meihy, (1996) a história oral é sempre uma história do tempo presente e, por esse motivo, é também denominada como história viva.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Entre as décadas de 1960 a 1990 diversos acontecimentos se fizeram presentes no cenário educacional e um dos aspectos mais relevantes diz respeito à elaboração do Projeto Pedagógico pelas instituições de ensino. A partir de objetivos, projetos e de um plano de metas, é ele que, em um contexto de autonomia relativa, deve orientar o conjunto de ações a serem negociadas coletivamente no interior dos estabelecimentos de ensino.

As discussões referentes à elaboração de Projeto Pedagógico pelas unidades escolares se firmaram nas últimas décadas, principalmente a partir de 1980, após o período de abertura da política nacional.⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, nada menciona sobre projetos pedagógicos, a lei que lhe substitui, 5.692/71, também não trata especificamente desta questão. Somente a nova LDBEN, 9394/96, é que insere, como quesito oficial, no âmbito das unidades escolares, a elaboração de projetos pedagógicos, atribuindo relativa autonomia às instituições, para cumprir com este objetivo.

Antes da última versão da LDB, as escolas lidavam apenas com o chamado Regimento Escolar⁵ que, em geral, atendiam aos ditames legais⁶, obstruindo a possibilidade das instituições elaborarem suas próprias normas de organização e funcionamento.

Sob tal aspecto, as políticas públicas para educação tinham, na maior parte da vida profissional dos depoentes, um caráter eminentemente centralizador, nos quais as decisões “vinham de cima” e os depoimentos dos dois entrevistados corroboram, com pequenas diferenças de nuances, esta tendência da antiga política pública educacional.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS REMEMORADAS PELOS DEPOENTES

O Plano Pedagógico da Escola é uma nomenclatura nova que não faz parte das lembranças dos depoentes. Na memória dos diretores o termo “plano” se refere a plano de

⁴ Cabe lembrar que entre 1964 a 1985 o país teve um regime dominado por militares e três fatores foram importantes para a construção da democracia brasileira, a saber: a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República, em janeiro de 1985; a instalação da Assembleia Constituinte, em março de 1987; e as eleições presidenciais de novembro de 1989, a primeira eleição direta para Presidência da República. Conferir em Luiz Antônio CUNHA (1991), *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, p.30.

⁵ A partir da LDB 9394/96 a elaboração do Regimento Escolar passou também a ser incumbência das instituições educacionais. O rígido texto que orientava, senão definia, a proposta de regimento foi substituída por princípios norteadores emanados da própria Lei. Como exemplo, citamos o Estado de São Paulo que, por meio de indicação do Conselho Estadual de Educação fala da competência e autonomia da escola para gerir sua proposta de trabalho: “essa autonomia se expressa, desde já, pelo fato de que os sistemas não baixarão normas prescritivas, com modelos de propostas pedagógicas e regimentos, mas antes cuidarão de apresentar diretrizes com caráter de princípios norteadores.” (Conselho Estadual de Educação - SP, 1997)

⁶ Como exemplo, o Estado de São Paulo editou os Decretos 10.623/77 e 11.625/78 que davam providências relativas aos Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º. Grau e Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º. Grau, respectivamente.

aula ou planejamento de momentos cívicos na escola. Atualmente é atribuído ao projeto pedagógico um sentido que não possuía anteriormente. É um documento obrigatório dentro de todos os estabelecimentos de ensino e deve expressar os objetivos educacionais que, por sua vez, devem ser definidos coletivamente, ao menos no que diz respeito ao discurso oficial.

Em vez de falarem em Plano Pedagógico, os entrevistados se referem ao Regimento Escolar. Este documento foi rememorado pelos depoentes como algo “sagrado”, que “vinha” da “Delegacia de Ensino” e suas normas deveriam ser fielmente cumpridas.

Atualmente o regimento escolar e o plano pedagógico são considerados documentos básicos que devem ser elaborados pela escola, discutidos por todos envolvidos, para posteriormente ser homologado pelos órgãos superiores que legalizam as práticas das instituições vinculadas a determinados sistemas de ensino e, logicamente, nesta homologação está circunscrito implicitamente o poder de determinação ou de veto.

Na ausência de discurso sobre o Projeto Pedagógico, os dois depoentes apontaram diferentes perspectivas a respeito da elaboração do Regimento Escolar. Para o diretor José Pedro, o documento era elaborado pela equipe administrativa e pedagógica da escola em conjunto com os supervisores e seguindo determinada orientação. Para Guiomar, ele vinha pronto da instância administrativa superior para ser adotado pela escola. Neste sentido registramos os seguintes relatos:

Existia regimento, quem fazia eram os diretores, supervisores e orientadores, vinha uma orientação da Delegacia Regional de Ensino 27ª de Varginha.
(José Pedro, abril de 2005).

O Regimento vinha prontinho, só preenchia e mandava para a Delegacia para eles aprovarem. Mas era feito por eles.
(Guiomar, abril de 2005)

Mesmo sob a perspectiva de José Pedro, que admite certa flexibilidade na elaboração do Regimento Escolar, há uma profunda vinculação à sua formatação exógena e centralizada, pois a responsabilidade de sua elaboração ficava a cargo de um pequeno grupo dirigente.

No que diz respeito ao cumprimento das determinações contidas no regimento, perguntamos: Quem controlava o cumprimento do regimento? Todas as regras eram cumpridas? O que acontecia se alguma regra não fosse cumprida? E, assim, obtivemos as seguintes afirmações:

Não havia nenhuma regra (não cumprida). Todas que constavam eram seguidas com orientação da Delegacia de Ensino. Todas as normas eram cumpridas.
(José Pedro, abril de 2005)

Devia haver regras não cumpridas, porque era coisa feita para todas as escolas da Delegacia. Ah! Eu não me lembro bem das normas, mas podia ter alguma coisa que não fosse cumprido, porque aquilo era feito para escola com crianças de situação financeira boa, crianças que não era ... então isto conta muito, né? Eu acho que conta muito, porque não podia exigir das minhas crianças e as crianças de outros grupos. Eu acho, não me lembro.
(Guiomar, abril 2005).

Pode-se observar a partir dos depoimentos uma postura diferenciada entre os dois entrevistados. Enquanto José Pedro percebe o conjunto de normas como algo definitivo e intransigente, Guiomar levanta, mesmo que fortuitamente, a questão da impossibilidade de

uniformização das condutas para grupos sociais distintos. Em seus argumentos podem ser percebidos elementos que coincidem com os pressupostos daqueles que lutam pela autonomia da instituição escolar.

Quando perguntados pela elaboração ou pelo desenvolvimento de planos, os diretores focaram os planos de ensino, já que a discussão sobre Plano Pedagógico da instituição, tal qual definido atualmente, era incipiente até a aposentadoria dos depoentes. Segundo suas memórias:

Os planos e as aulas eram elaborados pelos professores e supervisores. Porém os professores e supervisores faziam um plano, mandava para a Delegacia e a Delegacia aprovava e seguia aquilo. As ações previstas neste plano eram os dias das mães, datas públicas da cidade.

(José Pedro, abril de 2005)

Nas rememorações da diretora Guiomar:

Eu não me lembro... mas acho que não existia Plano da Escola. Me parece que havia uma semana da comunidade. Era uma festa bonita e havia também a semana da alimentação, mas eu não sei se foi nessa época. Em 1980 tinha. Festeja-se o dia da cidade, semana da pátria, sempre havia comemoração, preparava-se desfile, a gente fazia carro alegórico, era bem planejado sim.

(Guiomar, abril de 2005)

As rememorações acima demonstram uma maior preocupação com o cumprimento das atividades (e tarefas) solicitadas pelos órgãos de controle e difusão da política pública oficial do que para com os problemas internos da instituição. A presença de um órgão centralizador da administração foi comumente presente nas rememorações dos depoentes. Tal fato nos remete ao pensamento de Weber, quando trata da burocracia moderna e dos elementos que constituem a “autoridade burocrática”:

1. As atividades regulares necessárias aos objetivos da estrutura governada burocraticamente são distribuídas de forma fixa como deveres oficiais;
2. A autoridade de dar as ordens necessárias à execução desses deveres oficiais se distribui de forma estável, sendo rigorosamente delimitada pelas normas relacionadas com os meios de coerção, físicos, sacerdotais ou outros, que possam ser colocados à disposição dos funcionários ou autoridades;
3. Tornam-se medidas metódicas para a realização regular e contínua desses deveres e para a execução dos direitos correspondentes; somente as pessoas que têm qualificação previstas por um regulamento geral são empregadas.

(WEBER, p. 229, 1982)

A construção de um Projeto Pedagógico, compartilhado coletivamente, que oferecesse sentido às práticas e reconstruísse de forma dinâmica e histórica a identidade institucional – e, por isso, também um projeto político – não faz parte da memória dos depoentes.

No que diz respeito ao currículo, as atuais discussões acadêmicas têm apontado o conceito como algo relativo aos saberes construídos socialmente, no qual estão inseridas questões de identidade e de poder ou, ainda, um lugar, um espaço, um território em que são explicitadas relações de poder. No entanto, o currículo foi rememorado como uma palavra de sentido pontual e técnica. Os diretores, Guiomar e José Pedro, mencionaram o termo como “grade curricular” e lista de disciplinas. E algumas das disciplinas foram apontadas como merecedoras de maior destaque que outras.

Falando a respeito da importância das diferentes disciplinas o diretor apontou:

(...) todos são importantes. Tanto faz o desenho quanto o inglês. No meu tempo de diretor, tiravam uma cadeira para pôr outra, a delegacia mandou tirar, depois eles viram que não dava certo e mandou voltar. Tem gente que acha que é o português, outros acham que é a matemática, mas eu acho que o estudo tem que ter um conhecimento geral de todas as matérias, né...? Tem que ter um conhecimento geral.

(José Pedro, abril de 2005)

Na fala da diretora Guiomar a seleção de conteúdos vinha elaborada pela Secretaria, como aponta seu depoimento:

(...) Já vinha pronta a grade curricular. A professora fazia aquilo. Havia um programa, vinha um programa de ensino por série e ali a professora fazia o plano dela, cada um fazia o seu. Este programa vinha de Belo Horizonte. Vinha um programa por matéria. Me parece que vinha divididinho em 1º, 2º, 3º e 4º bimestre.

(Guiomar, abril de 2005)

A diretora associa o currículo à “grade curricular” estruturada conforme determinação de um órgão central, e que, na sua concepção, apresenta uma hierarquia de disciplinas, conforme aponta:

Olha, por meus alunos lá, eu achava que o mais importante era o Português e a Matemática, porque eles não iam trabalhar com Ciências, com Geografia, com História. Mas o que eu achava importante mesmo, e que devia importar e pedir, era o Português e a Matemática. Tinham que falar direitinho, escrever, qualquer coisa assim. Por mais simples que fossem, eles teriam que saber bem. E a Matemática para a vida deles. Eles tinham que fazer as operações. Tinham que saber calcular. O que eu achava mais importante era isso.

(Guiomar, abril de 2005)

Para a diretora Guiomar o que mais interessava era ensinar a ler, a escrever e a calcular. Na sua concepção a Ciência, a História e a Geografia e outras áreas do conhecimento ficariam em plano inferior ao da Língua Materna e da Matemática.

Contudo, independente da divergência em relação à ênfase ou não para determinadas disciplinas, estão isentas de ambas memórias a interpretação do currículo como instância de poder e legitimação das desigualdades sociais. O conteúdo, para ambos, aparece como algo fundamentalmente instrumental.

Em alguns momentos de suas lembranças a diretora Guiomar aponta os problemas sócio-econômicos dos alunos de sua escola, ou tece considerações a respeito de suas dificuldades para frequentarem a escola de educação formal. Quando questionada acerca da existência de recursos destinados para o transporte de alunos, já que muitos deles residiam em área rural e a escola estava localizada no perímetro urbano, a diretora assim se manifestou:

(...) Os alunos da Zona Rural, eles vinham, os coitadinhos saíam de lá, por exemplo, lá da Boa Vista no caminhão leiteiro, traziam marmita e deixavam a marmita na minha casa, almoçavam ali pra dez horas. Eles iam para a escola. A gente dava merenda, um pouco da merenda que sobrava do turno da manhã e dava pra eles. Eles tomavam merenda também na hora de ir embora. Tinha

uns vinte e tantos alunos que vinham da Zona Rural, vinham também alunos da Barra, mas esses vinham a pé.

(Guiomar, abril de 2005)

Conquanto admita a dificuldade que enfrentavam os alunos da área rural, ou quiçá de outros em situação sócio-econômica precária, analisa o fato segundo uma perspectiva pontual e isolada das políticas públicas, à medida que as soluções propostas tinham um caráter assistencial.

Solicitamos que os diretores apontassem algumas diferenças entre a escola “de hoje” e a escola “do passado”. O diretor aponta, de um lado, certo otimismo no que se refere aos recursos:

Hoje a escola está bem melhor. Eu não tenho acompanhado, não tenho filho que estuda no colégio. Mas a assistência tem sido muito maior! A escola de hoje é ajudada pela prefeitura. Tudo ajuda. Hoje é tudo mais fácil, a televisão, a eletrônica e o computador. Antes não tinha nada disso, o aluno tinha que prender a cabeça no giz. A escola melhorou muito. A assistência tem sido maior. Antes tinha muitos colégios particulares, hoje há mais escolas públicas.

(José Pedro, abril de 2005)

mas, de outro lado, aponta a queda do conhecimento do aluno e as mudanças das relações entre professores e alunos:

Antes o aluno saía sabendo, hoje sai de qualquer jeito, não pode tomar bomba, vai passando de qualquer maneira, é o que eu vejo falar. Tinha mais disciplina, os alunos tinham mais respeito. É porque hoje a gente tem a televisão, tudo aparelho automático, né? O aluno saía dos quatro anos primários sabendo bem ler e escrever e muito bem interpretar. Hoje sai do ginásio, mal escreve o nome, todos não, toda regra tem sua exceção.

(José Pedro, abril de 2005)

Sob uma perspectiva simplista, admite que o avanço tecnológico impinge certa vantagem à escola, mas este mesmo avanço também seria responsável por um “baixo” nível de aprendizado.

A diretora Guiomar afirma estar um pouco distante dos acontecimentos relativos ao universo escolar, embora apresente considerações que são também recorrentes nas observações de professores que estão na ativa:

Atualmente estou meio por fora da escola de hoje. Mas o que eu ouço falar é que não há mais reprovação. Eu estou vendo o pessoal que eu tenho lidado aqui. Eles fizeram até o científico como que chama agora? Tem funcionária aqui no hotel que já fez o segundo grau, científico, ensino médio e escreve muito mal. Hoje eles estão aprovando assim sem fazer um (apertar) um pouquinho. O mínimo exigido por eles está muito pouco, muito mínimo. Precisava exigir mais. Eu acho que as crianças estão muito livres. Esse negócio do Estatuto da Criança e do Adolescente, ...estão com as asas muito grande, tem que podar um pouquinho.

(Guiomar, abril de 2005)

Ambas posições denotam uma visão fragmentada do universo educacional, na qual não se coloca a dimensão das diferenças entre a cultura elitizada (ou alta cultura), e valorizada pela escola, e aquela trazida pelas camadas populares que o processo de universalização do ensino levou para o interior das instituições escolares.

Como importante mudança no tratamento dos conteúdos escolares, Guiomar lembra de mudanças que ocorreram no ensino da Língua Materna. Antes o foco recaía, sobretudo, na “Gramática funcional”. Embora admita a importância da interpretação de texto, que hoje predomina no ensino da língua, deixa entrever certa preferência pelo antigo enfoque, quando admite um conhecimento mais profundo dos antigos alunos:

As crianças do passado sabiam muito mais, muito mais.... Eu me lembro da época em que eu dei aula, a gente ensinava a gramática funcional. Eles faziam análise perfeita, faziam análise do jeito que a gente ensinava, eles entendiam muito bem. Agora uma coisa que acho importante e muito boa, que ocorre nos dias de hoje, é a interpretação de texto. Naquela época a gente não tinha isso.

(Guiomar, abril de 2005)

O desempenho escolar foi rememorado como um processo restrito que envolvia a classificação. Os depoentes lembram das provas orais como uma das formas de avaliação adotadas. A validação do desempenho era efetuada por meio de provas bimestrais.

O desempenho escolar era realizado através de provas escritas, arguições. Os professores, os orientadores entravam na sala para verificar se estavam sendo cumprido. O diretor entrava para ver se o professor estava certo.

(José Pedro, abril de 2005)

Aqui, novamente se percebe a centralização do poder e, claramente, o papel supervisor de uma equipe dirigente, além é claro da visão de avaliação como produto exclusivo do desempenho do aluno. As observações acerca de avaliação processual e contextualizada passam a largo da memória do depoente.

Guiomar, por sua vez, lembra que o sistema de avaliação envolvia a aplicação bimestral de provas. Ao mesmo tempo em que a diretora mostra-se preocupada em atender as solicitações advindas dos órgãos centrais sem questionar, ela comenta uma experiência vivida na escola em que estudou e que buscou adotar na instituição em que trabalhou, pois poderia ser uma prática positiva para melhorar o desempenho dos estudantes, independente de ser uma regra institucionalmente adotada. Conforme relata:

O desenvolvimento escolar era por meio de provas. Este modo de proceder era bastante usado. Sugeria ao corpo docente aplicarem uma avaliação semanal. Não tinha nome de prova. Eles tinham um caderninho. Toda semana era feito um apanhado do que havia estudado, pois as crianças lá eram assim, a maioria saía da escola ia pra rua brincar o dia inteiro, outros iam trabalhar, faziam os deveres, correndo, correndo de qualquer jeito. Então para fixar mais eu falava para elas fazerem uma verificação no final de cada semana, de tudo que foi ensinado. E quando eu estudei, também a gente fazia isto. Então eu peguei técnica do colégio que eu estudei e passei para elas. Eu achava que isto ajudava muito. Mas o que contava mesmo na nota para a promoção era a prova. No início era só nota, mais tarde passou-se a uma porcentagem de frequência. Não havia recuperação nem avanços escolares.

(Guiomar, abril de 2005).

Conquanto Guiomar apresente preocupação com o desempenho dos alunos, percebe-se a inexistência de práticas de discussão coletiva ou de busca de maior compreensão sobre o processo de avaliação. Sua preocupação não ultrapassa a própria experiência, retomando uma antiga prática registrada em suas memórias de aluna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações dos dois diretores entrevistados mostram algumas confluências e, também, algumas diferenças. Mas o modo burocrático de gerenciamento impresso pela política educacional da época fica nítido nos depoimentos de ambos. Eles preocupavam-se, sobretudo, em cumprir suas funções, segundo as designações legais, buscando atender aos regulamentos e às tarefas administrativas, em conformidade com as exigências dos superiores hierárquicos.

As práticas pedagógicas não eram objeto de questionamento, de discussão coletiva ou de reflexão, que aparecem hoje como passos fundamentais para o processo de construção de saberes docentes e de formação continuado do professor.

Inexistia um Projeto Pedagógico nas escolas. Os objetivos eram traçados longe da escola e dos interesses e das necessidades de sua comunidade, tampouco tinha ela a possibilidade de participar da construção da identidade institucional.

As representações dos diretores pretendem dar conta de uma escola organizada, disciplinada, em cujo espaço as aprendizagens se davam de maneira mais profunda. Mas elas demonstram, de fato, o poder de uma política educacional que impossibilitava o questionamento da organização vigente e que camuflava, sob o aparato de um referencial técnico e legal, as dicotomias existentes na sociedade e reproduzidas no interior das escolas.

Foi preciso um longo processo político para que novos referenciais fossem admitidos nas práticas pedagógicas e administrativas das instituições educacionais e parte do resultado desse processo pode ser identificado como os avanços da gestão colegiada e da construção dos Projetos Pedagógicos pelas próprias instituições, agora admitidos em Lei. Mas ainda há muito a ser feito, principalmente se considerarmos que as representações sociais acabam por se constituir, ao longo dos tempos, como diretrizes de concepções e de comportamentos, que fazem reproduzir o *modus operandi* sem questionamento ou resistência.

Talvez, por isso, muitas das representações aqui oferecidas pelos depoentes reproduzam muito das práticas pedagógicas e administrativas ainda existentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, Luiz Antônio . *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo : Cortez., Niteroi, RJ Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil,1991. Coleção Biblioteca de Educação.Série1. Escola;v.17

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p.

LEI, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A – Queiroz, 1991.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação - *Indicação CEE nº 09/97* SP, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto n. 10.623. Regimento Comum das Escolas Estaduais de Primeiro Grau.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Decreto n. 11.625/78. Regimento Comum das Escolas Estaduais de Segundo Grau.

WEBER, Max . *Ensaio de Sociologia* . 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1982

João Pedro Pezzato
Magali de Fátima Dias Borges
Maria Isabel Nogueira Tuppy