

Gestão de Educadores Progressistas

Vera Lúcia Sabongi De Rossi
Unicamp/FE

Resumo : Este artigo tem por objetivo analisar os fundamentos (des)mobilizadores da gestão colegiada de natureza pedagógica, de uma equipe de educadores progressistas, na gestão de um Projeto político pedagógico específico. Na luta pela qualidade de ensino, esse Projeto envolveu todas as escolas públicas estaduais de Campinas e região, de 1984-88. O estudo é parte de um trabalho de pesquisa mais amplo, que busca compreender as dificuldades enfrentadas pelos educadores em seus movimentos para consolidar projetos alternativos.

Palavras-chave: experiência cultural, tradição seletiva, vanguarda progressista

Abstract: The object of this article is to analyze the disaggregating fundaments in a management group of progressionists educators team, on a specific political and pedagogical project. The project gathered all public schools in Campinas and surrounding cities from 1984 to 1988. This article is part of a wider research which objective is to clarify the difficulties faced by the educators in these movements to consolidate alternatives projects.

Descriptors: cultural experiences, selective traditions, progressionist vanguard.

Introdução

A palavra certa fere. (...) É esse o trêmulo e retesado arco do qual a palavra voa – a aguda palavra envolta em penas, que zune, atinge e fica tremendo em seu alvo. Pois não é o rígido arco, bem como a gentil lira, um instrumento de Apolo? Nada poderia estar mais longe da verdade da arte do que a idéia de que a frieza e a paixão se excluem mutuamente(...)"

(Thomas Mann, 1922)

A década atual sugere um estado de espírito em que o tecido social é sempre urdido na direita e que a esquerda não faz senão esticar e remendar. Espremida entre o capital internacional e o horizonte político em contração, as versões alternativas desta sociedade parecem retroceder (Anderson & Camiller, 1996). Teriam perdido sua bússola?

O erro, a surpresa, o inesperado, o equívoco de nossas expectativas e avaliações têm sido a experiência fundamental de quase todos os que viveram grande parte deste século. Foi maior o número dos que se decepcionaram. Um desapontamento tornado mais agudo talvez devido à euforia da expectativa que preparara sua chegada. Um exemplo? 1968. Esta é uma das datas mais importantes da história do século XX. Ela fez aflorar a transformação cultural, após décadas de transformação econômica e social sem precedentes. Em seus movimentos característicos, os revolucionários de 68 idealizaram a espontaneidade, dramatizaram o abismo crescente entre as tradições e os comportamentos, entre as esperanças e os temores, bem como as expectativas das gerações pré e pós década de 50.

Longe de considerá-los fracassados, tais movimentos representam apenas um lembrete de que os fundamentos da era de ouro econômica do ocidente estavam cedendo. Seu significado cultural, nos países capitalistas desenvolvidos, foi maior que sua importância política, diferentemente dos movimentos análogos dos países comunistas. Outro exemplo? 1989. A crise do socialismo, a grande descoberta de que nos enganamos, de que podemos não ter entendido adequadamente, deve ser o ponto de partida de nossas reflexões sobre a história de nosso tempo (Hobsbawm, 1998).

Educadores progressistas têm enfrentado também tais desafios postos pela modernidade, que foi estruturada, desde meados do século XIX, centrada na mobilidade dos indivíduos, das mercadorias, dos objetos, das idéias, com novas configurações espaço-temporais (o local/internacional, o próximo/distante), com novas e difusas relações de poder (gestão à distância) e, também, com um rearranjo das relações sociais que envolvem o indivíduo e a sociedade.

Essa natureza aberta do Projeto global da modernidade tem um correlato real no resultado incerto das experiências sociais do cotidiano. Existe uma simetria entre as gestões de natureza pedagógica, no interior das instituições do Estado, e as gestões políticas mais amplas (Giddens, 1997). A gestão, na encruzilhada do nosso tempo, não é um fenômeno exclusivamente externo. Triunfam os valores econômicos enquanto são minados os valores culturais.

Na literatura latino americana recente, predominam estudos que, ao prescreverem alternativas e possibilidades, apontam para a necessidade de Projetos político-pedagógicos progressistas, considerados fundamentais para a construção, em nível local, de modelos de gestão coletiva, participativa. Projetos capazes de incorporar e trabalhar necessidades desiguais, ao longo do processo de escolaridade, assegurando acesso ao conhecimento, aprendizagem para todos, autonomia e gestão democráticas. Entretanto, a meu ver, o encaminhamento não é tão simples assim.

O problema dos valores está ocupando, atualmente, maior atenção nos debates sobre políticas públicas e está associado ao reconhecimento da dimensão cultural nos processos de desenvolvimento. As estratégias planejadas precisam ultrapassar as explicações tradicionais. Torna-se importante uma revisão das situações educativas regionais, para que se possa perceber a significativa distância que tem existido entre a capacidade expressiva – entendida como a capacidade de formular propostas e resolver retoricamente os problemas – e a competência para produzir resultados (Tedesco, 1992).

A análise historicizada, específica de um movimento que não se consolidou no momento político de agitação institucional que atravessou os anos 80 no Brasil – a “década da participação” – fornece um panorama privilegiado para rever o contexto teórico e as armadilhas conceituais que algumas vezes, sem que nem mesmo nos demos conta, acabamos por recriar.

Este texto tem por finalidade apresentar, de forma resumida, algumas reflexões sobre a pesquisa que venho fazendo, há alguns anos, com o intuito de conhecer algumas das contrafinalidades do sentido progressista entre educadores, que têm impedido a consolidação de Projetos político-pedagógicos alternativos.

Assim, analisei os fundamentos (des)mobilizadores da gestão colegiada de natureza pedagógica de uma equipe de educadores, predominantemente progressista, constituída por diferentes categorias do magistério do ensino fundamental e médio, no processo de (des) construção de um Projeto político-pedagógico regional específico, para lutar, no campo educacional, pela qualidade de ensino (De Rossi, 1998).

Meados de agosto de 1984 representaram o início dos encontros das equipes com os professores para construir o Projeto local e, no início de março de 88, ocorreu a demissão coletiva dos monitores de ensino remanescentes da 2ª delegacia de ensino, encerrando a gestão colegiada e o Projeto coletivo.

O que teria levado os educadores de Campinas a *abrir a mão* do processo tumultuado e conflituoso de sua gestão? Por que o Projeto não se consolidou? Essas questões candentes movimentaram a pesquisa, o entrelaçamento das fontes e o cruzamento de diferentes vozes.

As fontes e a hipótese

A análise foi feita a partir de uma investigação documental que favoreceu o diálogo contínuo entre as fontes. Com o intuito de *fabricar o meu mel*, à moda de Bloch e Febvre, costurei os documentos com o que pertenceu aos educadores, exprimi e demonstrou sua presença; tudo o que escreveram, parte do que falaram, tudo o que pode me informar sobre eles. Tudo dependeu das agulhas com as quais eu tecia, ora mais grossas, ora mais finas, e também dos panos, mais ou menos delicados, para costurar as fontes primárias às secundárias.

Constituíram as fontes primárias: documentos escritos oficiais –produzidos na época pela CENP/SE/SP, revistas, jornais, diários oficiais– e documentos inéditos não oficiais –produzidos pelos educadores nas escolas e delegacias de ensino, tais como: avaliações manuscritas de professores, planejamentos de ensino, relatórios dos grandes encontros, livros didáticos utilizados, cartas, bilhetes, avaliações pessoais e de grupos, agendas, circulares de delegados de ensino. As fontes secundárias foram constituídas principalmente pela historiografia e sociologia cultural marxista inglesa e francesa, cujos historiadores também acumularam experiências e indignações questionando práticas militantes. No entanto, não abri mão dos clássicos, nem da literatura, nem da produção dos educadores.

Mais de quatro mil educadores estiveram envolvidos nessa teia, construída a partir do interior das duas delegacias de ensino então existentes, e que envolveu todos os profissionais de ensino de todas as 180 escolas públicas estaduais de oito municípios e dois distritos da região de Campinas.

Importante destacar o lugar, porque o trabalho foi organizado por profissionais educadores que possuem suas próprias hierarquias, suas normas centralizadoras, e também porque ele aloja prioritariamente aqueles que as escreveram. O lugar é um dos pontos cegos da pesquisa histórica, uma vez que possibilita determinadas pesquisas e, ao mesmo

tempo, impede a realização de outras. Há uma combinação entre permissão e interdição e, escrever dentro dessa combinação, significou um esforço lento para tentar modificá-la (De Certeau, 1978).

A abordagem cultural foi norteadora pois, apesar de aparentemente *frágil*, ela está associada a uma estrutura de sentimentos e pode ser definida como experiências sociais em processo, o que permite reconhecer seus tipos específicos de socialidades como uma série de relações internas específicas, engrenadas e em tensão. Composta de elementos afetivos da consciência e das relações, representa uma tentativa de compreender a gestão do grupo num período determinado, além de ser também mais adequada à gama prática de evidência cultural.

O desenvolvimento da idéia de cultura é igual a um esforço lento de reformulação. Uma cultura, quando está sendo vivida, é em parte desconhecida e em parte não realizada, ou seja, ela é sempre uma crise de compreensão. Uma cultura que pode ser descrita como consciência afetiva e moral e que no processo histórico carrega o conflito de interesses e de valores. Carrega a escolha e a vontade humanas e, por ser um terreno de contradições, de pontos de vista alternativos, tem força revolucionária. Quando a cultura é entendida como um processo social constitutivo de modos de ver específicos, experiência e cultura são faces complementares de uma mesma realidade. A experiência é a genética do processo histórico, ou seja, a forma como se estruturam os sistemas densos: costumes, regras, leis, instituições, as inter-relações sociais e suas formas simbólicas de dominação. Sistemas que se reúnem na experiência humana comum que as pessoas exercem (como classe, grupo, indivíduos) sobre o conjunto, que incorpora mitos, saberes e símbolos que são socialmente mobilizadores (Williams, 1971;Thompson, 1981).

A gestão cultural que envolveu diversas categorias de educadores tem referentes de natureza pedagógica. É preciso analisar a retórica das Reformas empreendidas pelas burocracias que escondem reajustes de sistemas, para dar prioridade às ações – a *getione*, a *gerentia*, ou a *gerere*, que vêm do latim e significam o fazer, o ato de gerir, de administrar– de gerir projetos. O processo cultural de gestão colegiada de uma equipe de educadores, envolve a dialética entre as partes, entre os elementos que se juntam no sistema de ensino, supõe reestruturar o poder de decisão e cobra, portanto, significado concreto da estrutura do posto hierárquico de trabalho. Há regulações coletivas das práticas, como um estilo profissional que cria a cultura profissional, com um conjunto de rotinas, práticas, imagens, que dão sentido às ações, aos valores de referência (Sacristán, 1992). A gestão colegiada de um Projeto Pedagógico, caracterizou-se por um conjunto de idéias num campo de luta multiforme entre o rígido e o flexível, vivenciados com diferentes estratégias de ação, que resultaram numa experiência cultural específica carregada de conflitos de interesses e de valores.

O diálogo entre as fontes

As fontes secundárias forneciam basicamente duas respostas às dificuldades enfrentadas pelas vanguardas progressistas: a do peso do radicalismo socialista e a do peso das idéias que inspiravam mais diretamente a Pedagogia revolucionária emergente na década de 80.

A literatura atual tem apontado que a diversidade de valores, nos ideais do socialismo, torna cada vez mais difícil caracterizá-lo para além de termos puramente econômicos.

O progressivismo tem sido considerado o traço definidor do radicalismo político que, em sua essência, significava não só a realização da mudança, mas o controle dessa mudança de forma a conduzir a história. O “progressivismo”, que teve o socialismo como porta-estandarte, consistiu na idéia de que a história tinha uma direção, podia ser conduzida e acelerada por formas ou estratégias apropriadas de intervenção. As formas mais radicais do pensamento socialista residem na crença temporal da história progressiva, onde só existe um movimento para frente, ou para trás (Giddens, 1996).

Em geral, pode-se dizer que a tarefa de vanguarda de “iluminar o povo” é reveladora das premissas antidemocráticas dos marxismos ocidentais. Pode-se dizer também que, na geração de intelectuais socialistas no Ocidente, houve pouca experiência de luta prática, pouco senso daquilo que podem aprender com homens e mulheres de experiência política. Talvez tenha faltado humildade que permitisse reconhecer essa dívida. (Thompson, 1971). Há tensões fortes dentro do pensamento progressista socialista.

Os educadores progressistas da década de 80 são criticados pelos seus apelos insistentes para eliminar a injustiça social causada pelo capitalismo, reivindicando para si, para seus alunos, para o povo e para todos os segmentos da sociedade o direito de dizer sua própria palavra, o de fazer sua própria história, o de ser sujeito ou agente transformador da realidade. *Traduzem Marx, falam em nome de Marx na língua materna*, dizendo a muda verdade àqueles que não a vêem. Além do mais, colocam-se contra a tradição. (Cox, 1989. p.186/7).

Outras críticas presentes na literatura apontavam a relação simplista que os educadores estabelecem entre escola e democracia, reduzindo a história a uma luta pedagógica, reduzindo os conflitos e, ainda, tentando controlar o saber, o conhecimento e a qualificação (Arroyo, 1991).

No entanto, no diálogo contínuo das fontes primárias com as secundárias, a análise levou-me a algumas desconfiças: Será que os educadores inspiravam-se apenas no contexto teórico e político da época? Será que enquanto vanguarda carregavam as heranças do radicalismo marxista em seu discurso? Quais as decorrências desse vanguardismo associado aos pressupostos do discurso progressista em educação?

Minha hipótese foi a de que o que levou os educadores de Campinas a abrirem mão do processo tumultuado e conflituoso de sua gestão não esteve tão centrado no radicalismo marxista, nem esteve centrado nas idéias que inspiravam mais diretamente a Pedagogia revolucionária emergente na década de 80, como destacam alguns estudiosos; mas esteve centrado na tradição histórica seletiva das evidências culturais (que dificultou a seleção de valores), bem como no progressivismo da vanguarda, o que retirou da experiência em curso seu caráter de processo e contradição dificultando a reabsorção dos conflitos nas suas inter-relações.

Em sua gestão colegiada, as equipes esbarraram, portanto, no desconhecimento de valores remanescentes que a floravam no movimento processual e acabaram por subestimá-los por não terem sido estrategicamente planejados. Em seus conflitos inter e intra categorias, paradoxalmente, eliminaram os sentimentos e esbarraram na resistência tenaz das idéias afetivas, que contribuíram para deixar (tanto interna quanto externamente) o grupo vulnerável ao seqüestro das experiências, mesmo tentando resistir.

Esta análise segue a trilha determinada pelo diálogo entre suas fontes e balizada pelas três questões formuladas acima. Cada questão permite discernir um passo e, ao mesmo tempo, um impasse: a tradição cultural seletiva, o progressivismo da vanguarda e o estigma da desilusão.

1—Tradição cultural seletiva

Num período mais longo da história da educação brasileira, é possível avaliar, na tradição cultural, o movimento que emergiu na década de 80, marcado fundamentalmente por permanências, pelo senso de continuidade predisposta, advinda da versão intencional da tradição seletiva das evidências culturais. Tradição que exhibe algumas contradições e nega outras, fabricando um passado modelado e modelador, e um futuro pré-modelado.

O jogo temporal da aceleração do capitalismo gera vácuos que são preenchidos com as tradições inventadas (Hobsbawn, 1984). Para assegurar o controle, legitimar a autoridade e os padrões de comportamento são utilizadas estratégias de poder de classe, inteligentemente conjugadas, pelos diferentes gestores do Estado, às políticas educacionais e aos movimentos dos reformadores e legisladores. Tais estratégias serviram, ora para antecipar, ora para prevenir, ora para diluir, ora para incorporar ou assimilar os movimentos educacionais e, dado o seu caráter controlador, atuaram como pedagogias preventivas das mobilizações sociais e impediram que experiências de Projetos Pedagógicos alternativos pudessem alcançar sua maturidade cultural.

Variam os discursos de diáspora e de conteúdo, mas têm sempre o mesmo sentido e as mesmas secretas origens. Palavras fortes de Holanda que tornaram possível adentrar esse jogo temporal, que tem um panorama de raízes milenares. A cultura nacional, fundada desde nossos ancestrais ibéricos, atravessa a colônia, alcança a revolução de 30 e certamente a ultrapassa. Nela são construídos os traços da nossa intelectualidade, que se esboçou desde os *Pedagogos da Prosperidade*, quando a luta pela qualidade de ensino se iniciou, motivando também propostas alternativas de classes, grupos de intelectuais e educadores, para ampliação da escolaridade. O ideal de cultura foi fundado na miragem da alfabetização do povo, trouxe a retórica de que os males ficariam resolvidos com a difusão de escolas primárias. Mas, explica o autor, tal alternativa, desacompanhada de outros elementos que a completem, é como uma arma de fogo posta nas mãos de um cego, disfarça um invencível desencanto face às condições reais. A força da tradição lírica, que veio da metrópole, fixou entre os românticos brasileiros o pessimismo, o morrer de amores, a sentimentalidade lacrimosa, tornando possível a criação de um mundo fora do mundo; o amor às letras não tardou em instituir um derivativo cómodo para o horror à nossa realidade cotidiana. Não só entre os românticos, mas nossos homens de idéias eram, em geral, puros homens de palavras e livros, não saíam de si mesmos, de seus sonhos e imaginações. Tudo conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca onde a verdadeira vida morria asfixiada. Assim, as conquistas liberais vieram sempre de surpresa. (Holanda, 1973, pp.119/127)

Depois da fosforescência quinhentista, um jogo de sutilezas formais, torna-se segundo Faoro, um jogo de ilusões aéreas. Enquanto a Europa conhecia o triunfo do moderno espírito crítico e experimentalista, em Portugal, no século XVII, a ciência se fazia para as escolas e para os letrados, não para a Nação, para as necessidades materiais, para sua inexistente indústria, sua decrépita agricultura. Uma camada de relevo político e social monopolizava a cultura espiritual, pobre de vida e de agitação. Esses fundamentos sociais e espirituais, que se reúnem para formar o Estado português, precipitarão a emergência de uma estrutura permanente e viva no Brasil. Esse quadro tradicional permaneceu ao longo de muitos séculos de assédio ao núcleo expansivo da economia mundial centrado em mercados condutores (Faoro, 1991, pp 63/4).

De olhos postos no país atrasado, onde o Estado absorve parte da fortuna enfraquecendo todas as classes e burocratizando-se, nota-se que a adaptação ao ritmo mundial impõe uma combinação original de bases diversas do processo histórico. Esse desconhecimento do jogo pode combinar com um lembrete precioso de Trotsky: *os selvagens lançaram fora os arcos e flechas e apanharam imediatamente os fuzis, sem percorrer o caminho que havia entre essas duas armas no passado* (apud Faoro, 1991, p. 735).

Essa dificuldade de ritmo provocou um descompasso intencional, que favoreceu os gestores do Estado quando (re)inventaram a tradição e selecionaram as evidências, estratégia antiga, que vem sendo utilizada pelas instituições do capitalismo, para tentar recuperar a dissidência, apreender o que ameaça e contesta sua estrutura, e trazê-la para dentro do sistema pela via da cooptação.

A administração descentralizada, típica dos anos 80, caracterizou-se por transferir o poder de um nível ao outro –pela *gestão à distância*– com controle remoto, sintonizada com o poder concentrado nos grandes grupos econômicos em nível global.

Quando, na década de 80, deixaram os fuzis e o ataque frontal ao Estado, parte dos revolucionários educadores da vanguarda armada alteraram suas estratégias de ação e de luta da década de 60/70, para democratizar, ainda enquanto vanguarda, juntando a militância política à prática pedagógica, partindo de dentro das instituições do Estado.

Em todo cenário latino americano houve demandas democratizadoras no campo educacional. Apesar de suas diferentes histórias, seu traço característico foram as ditaduras militares das décadas de 60 e 70. Os organismos internacionais também estavam interessados em ampliar o espaço de contestação e de busca de legitimidade junto à sociedade civil, diante da estagnação econômica que punha em risco o sistema capitalista.

O Estado utilizou um componente *novo*, o da administração descentralizada, participada, com ares de progressista, para suas reengenharias de controle sempre aliadas às políticas educacionais. Assimilaram as bandeiras dos movimentos sociais, distorcendo suas orientações primeiras e subordinando-as à sua lógica, para refuncionalizar sua prática conservadora. No entanto, o estado de São Paulo não alterou as condições de trabalho dos professores, devolveu migalhas, mais associadas à vontade *pedagógica* do que à vontade *política*, e encobriu, portanto, a renúncia de melhoria de todo o sistema educacional, além de negar a participação conflitual –ou seja, a partilha do controle, a tomada de decisão em relação à questão administrativa.

Mais uma vez prevaleceram os objetivos latentes, e não os objetivos declarados dos reformadores, o conservadorismo dinâmico (Perez, 1994), afinal, o movimento que levou a Nova República, também trouxe o vocabulário novo preparado para o processo de cooptação dos inúmeros movimentos sociais que afloraram em tempo de transição sem ruptura. Legitimou-se o conceito institucionalizado de cultura para acomodar o ensino às demandas do mercado global e aumentou o descompasso temporal, marcado pela temporalidade mais artesanal dos educadores, dificultando sua compreensão do processo e impedindo que sua experiência em curso pudesse maturar. O Estado manteve o sistema de ensino para fazer a reversão dos valores, hábitos e crenças via memória escolar.

Após o período ditatorial, prolongado por 21 anos, o controle externo superou o autocontrole dos educadores e jogou-os de volta à esfera privada. É restabelecido o controle externo e, com ele, o radicalismo e a tentativa progressista de controle do futuro, com o exercício de lideranças fortes no interior das equipes (Elias, 1994).

2- Vanguardismo Progressista

Para ultrapassar as crenças mais formais, contidas nas explicações mais emergentes da década, esta análise trabalha com os elementos específicos da experiência cultural (suas relações, seus conflitos, seus significados e valores), tanto da forma como foram pensados, quanto de como foram vividos, porém sem fazer a contraposição entre sentimento e pensamento, mas percebendo-os como uma continuidade viva e inter-relacionada.

Assim, os pressupostos vanguardistas progressistas, entrelaçados aos dispositivos utópicos, não foram incluídos na análise apenas como evidências secundárias em relação às evidências políticas e econômicas apresentadas, mas como evidências culturais indissociáveis da estrutura da experiência em processo.

Com os fragmentos do conceito de vanguarda, foi possível rever as decorrências desastrosas das armadilhas teóricas e políticas que foram recriadas pelos educadores progressistas e avaliar o peso das desleitura distanciadadas da tradição marxista e retirar de Marx e Engels a responsabilidade pela distorção.

Ao averiguar a suposta convergência de discursos díspares (o socialista e o liberal), foi possível, também, retirar a exclusividade da bateria de forças, que vem sendo atribuída pela literatura recente, ao progressivismo, traço definidor do radicalismo político. Foi possível perceber que o vanguardismo não teve só socialismo como *porta-estandarte*, nem a produção teórica dos intelectuais e educadores progressistas de maneira geral, afinados com a Pedagogia revolucionária da década de 80.

As matrizes do discurso dos educadores também estavam associadas a outras coerções exercidas pelas origens coletivas e pessoais da própria profissão (de professor, de diretor, de supervisor), e às coerções advindas de utopias retrospectivas que foram capazes de romper o tempo progressivo e o espaço topográfico, que viajaram errantes no transporte de crenças (religiosas e políticas), sem deixar de alcançar os contemporâneos, nas instituições do Estado. Essa conotação *prescritiva*, de comando do futuro, do olhar privilegiado para captar o tempo presente e capturar almas para inventar a cultura do futuro, teve início no Projeto Pedagógico do século XVIII. Aí, então, tanto o tributo quanto o acerto de contas se mesclaram às heranças do liberalismo e serviram de referência tanto à *direita* quanto à *esquerda* (Botto, 1996). O fascínio dos educadores de Campinas pela pedagogia revolucionária e pelo ideário democrático inspirava-se também no mito revolucionário francês que formalizou a junção da militância política à pedagógica.

Será que a *prática pedagógica*, finalidade primeira da luta pela qualidade de ensino, permitiria ver os paradoxos de uma transformação que elegera a tessitura do homem novo? Por que será retomada nos debates educacionais da década de 80, mobilizando os educadores contemporâneos?

Utopias prospectivas e retrospectivas (associadas ao *novo* olhar para a Pátria regenerada, a ser construída, povoada dos cidadãos do futuro), no século XIX, foram apenas teoricamente formalizadas, com o auxílio do suporte das *verdades inquestionáveis*. O paradoxo do racionalismo ao mesmo tempo *excluiu* a vida afetiva do discurso e foi por ela derrotado, esbarrando em sua resistência tenaz (Bresciane, 1996). Foi o conflito entre o irracional e o racional que se travou entre os contendores dos diferentes *lados*, nas instituições do Estado.

São estas algumas das decorrências do idealismo sentimentalista, romântico, conforme expressão de Holanda, que idealizou a criação de um mundo fora do mundo e o hor-

ror à nossa realidade cotidiana. São também decorrências de padrões emocionais que funcionam como moldes da mente e selecionam o que é essencial (Elias, 1994). São, ainda, decorrências das evidências culturais exibidas, que estão entrelaçadas na memória. Pois, quanto mais forem regravadas na memória experiências específicas, apenas com o olhar da época, e interpretadas pela ilusão-fantasia, como *desastrosas*, amplia-se a facilidade do Estado para mapear conflitos em Projetos Inovadores.

3- Estigma da Desilusão

As formas mais complexas e mais ocultas contidas na resistência das idéias afetivas levaram a inter-relação dos educadores a um beco sem saída, apesar das inúmeras estratégias, utilizadas pelas equipes pedagógicas das três delegacias então existentes, para tentar consolidar o Projeto coletivo.

De acordo com os documentos produzidos na época pelos educadores, a justificativa dos conflitos internos e as correlações de forças dos grupos de diferentes categorias teriam se acirrado porque estiveram centradas apenas na hierarquia funcional do magistério.

A ilusão tem duas fontes, além da fonte política e social já apresentada (na tradição cultural seletiva), há também a fonte do desconhecimento (mais subjetiva) (Bertrand, 1989). O estigma da desilusão foi o fruto dos conflitos internos, quando adquiriram a forma de símbolos emocionais, inibindo a consciência moral e afetiva, deixando de lado a interação dialética entre experiência e cultura. Houve uma fantasia social e individual que distorceu as idéias, e os valores emocionais foram vivenciados como contrários, como opostos (Elias, 1994). Tal distorção, que tanto encobriu como foi encoberta pelas evidências culturais de apoio, deixou cada educador mais vulnerável à intrusão do controle, nos limites individuais e coletivos, internos e externos, de sua gestão.

O progressivismo vanguardista não conseguiu conviver com a lentidão do processo de aprendizagem, com os conflitos, com os sentimentos *não planejados*, nem com o acaso, nem com a velocidade da modernidade, porque não estavam habituados a pensar em termos do processo social, no qual estavam empenhados naquele momento.

A demissão coletiva dos monitores da 2ª D.E., em 11 de Março de 88, arrematou, portanto, apenas na superfície, o Projeto Pedagógico, pois cada estratégia de gestão *esconde* sua relação com o poder que a sustenta, mas que sempre fica *guardado*, pelo seu criador, nas instituições que criou. Os projetos já estavam fragmentados e sobreviveram pouco, até desaparecer. O conceito de gestão passou a ter novamente seu caráter secular, do administrativo *versus* o pedagógico (Perdeu-se uma das bases da organização dos processos escolares). Com a volta da divisão das competências e a desconstrução do trabalho coletivo, com a tentativa de exclusão do conflito que dava sentido à gestão mista e colegiada, perdeu-se uma das bases da acalentada hierarquia do pedagógico (Ezpeleta, 1992). Perdeu-se o pressuposto da participação conflitual, perdeu-se, enfim, o Projeto Pedagógico.

Esta data foi apenas uma *ponta de iceberg* no movimento do processo cultural. Cada D.E. arrematou o Projeto a seu modo, em tempos diferentes. De acordo com sua correlação de forças, de acordo com suas experiências, de acordo com suas construções culturais diversas, suas seleções de sentimentos, seus valores, suas miopias, suas necessidades e possibilidades. Ou seja, não fizeram *sua própria história* segundo sua *livre vontade*, ou segundo

suas escolhas, mas sob *aquelas circunstâncias com que se defrontaram diretamente, legadas e transmitidas pelo passado* (Marx, 1987, p.15).

Enquanto esse movimento de luta pela qualidade de ensino foi gerido, os educadores não puderam se dar conta desses mecanismos mais sutis de controle e de subordinação, que dificultaram consideravelmente suas possibilidades de compreensão. No entanto, creio que a cultura não esteve no futuro, como a vanguarda progressista imaginou. Houve conquistas significativas e exclusivas, que denotam as transformações culturais bem como o lado *frágil* do sistema de controle crescente de comportamentos e tradições. Houve oposições com as forças constituídas, enquanto o Projeto foi temporariamente único, coletivo e bastante conflituoso. Graças à combatividade e ao distanciamento crítico em relação ao Estado, houve enfrentamentos que resultaram em ampliação do poder de decisão das equipes de educadores, os quais, intensificando seu trabalho, conseguiram viabilizar os encontros periódicos de professores, diretores, assistentes de direção de todas as escolas.

Vale a pena reavivar a memória, recordando algumas das especificidades que marcaram o tempo de sua gestão: o calendário exclusivo conquistado; a exclusividade das monitorias de todas as disciplinas (o que não ocorreu nas demais 119 delegacias de ensino do Estado); alteração dos critérios da CENP para seleção dos monitores; a alteração do tradicional processo político de escolha de delegados de ensino, com a reversão do Diário Oficial e aprovação da nova delegada indicada pelas categorias do magistério; a reversão da mediação das monitorias que foram criadas para representar os interesses da CENP e que passam a representar as prioridades pedagógicas dos professores; o fortalecimento e permanência de Grupos de Estudo locais, formados por professores dos três graus de ensino, em lugar das suas freqüentes desapareições; as avaliações críticas das propostas curriculares distanciadas das experiências dos professores; a substituição e redução das resistências de defesa e de retraimento dos educadores e professores de apresentarem idéias e experiências de salas de aula em público; a força do caráter educativo dos encontros coletivos, as socialidades construídas, a formação intelectual e a ampliação da participação dos educadores nos sindicatos e nas greves do magistério paulista.

Algumas conclusões

Em sua gestão colegiada, as equipes esbarraram, portanto, no desconhecimento de valores remanescentes, que afloravam nesse movimento processual, subestimando-os uma vez que não foram *estrategicamente* planejados. Em seus conflitos inter e intra categorias, paradoxalmente, eliminaram os sentimentos e esbarraram na resistência tenaz das idéias afetivas, que contribuíram para deixar (tanto interna quanto externamente) o grupo vulnerável ao seqüestro de suas experiências, mesmo tentando resistir.

Apesar da ênfase dada pelo grupo aos grandes ideais de transformação da sociedade (que por sinal continuam sendo preciosos), a consciência cultural (moral e afetiva) manteve-se atrasada em relação ao processo de integração social da década de 80, momento pós ditatorial que se caracterizou por transferir o poder de um nível a outro, reforçando o controle externo do Estado sobre a sociedade dos indivíduos. Assim, o controle externo foi restabelecido no interior das equipes pedagógicas entre as lideranças de vanguarda.

A sonhada integração, com seu alto nível de idealização, incorreu em dois enganos: o de acreditar na transparência das relações sociais e o de supor que o saber e o conhecimento pudessem ter um perfeito controle sobre a imaginação. Apostaram na autonomia do conflito de interesses, subestimaram os mecanismos mais subjetivos da repressão que introjetamos ao longo da sociedade de classes. *A luta de classes* que não suportou a *luta de valores*, de pontos de vista alternativos.

Em síntese, o conceito de cultura perdeu suas possibilidades constitutivas mais amplas, para ir se fazendo no processo, ficando despido do caráter de processo e contradição. Ao superestimarem a direção, não compreenderam as experiências em processo, advindas do saber fragmentário e provisório dos grupos, não compreenderam a mudança processual que estava se operando. Movidas mais pelas suas expectativas, suas euforias e desconsiderando o espaço e o tempo das experiências vividas em processo, neutralizaram o acaso e o novo, em seus princípios regidos pela transformação social, e assim impediram a interação dialética entre experiência e cultura.

O interesse por uma das formas de gestão alternativa permite evidenciar que, no processo cultural, o campo educacional de lutas é multiforme e multilinear, além de esclarecedor das regras visíveis e invisíveis da regulação social, das formas simbólicas de dominação nas instituições. O registro do conhecimento pode produzir efeitos de aceleração, de apropriação e de fortalecimento da memória docente em contraposição ao *esquecimento*, ao *desconhecimento* e ao *seqüestro* que têm impedido os educadores de acumular e socializar experiências, resguardando suas qualidades tradicionais para reordenar reflexivamente os contextos locais de ação. O presente estudo foi apenas mais um esforço lento para reformular, para tentar evitar que, em outras lutas, os educadores se aprisionem nessa mesma liga efêmera coletiva, cristalizando por alguns poucos anos, para depois des-aparecer, deixando idéias vivas e poucos ruídos externos.

Até hoje, as escolas públicas só se mantêm vivas, com muitas dificuldades, devido a uma proliferação de Projetos, de inúmeras lutas sindicais e de produções teóricas importantes de intelectuais progressistas de maneira geral (não só da década de 80). No entanto, têm predominado as mobilizações de breve duração, que são substituídas com rapidez pelo poder central, global. Afinal, quase toda a inventividade germinada da ação humana mais frágil desses *testemunhadores anônimos*, isolados no interior de suas salas de aula, vem sendo surrupiada pelas ordens políticas e econômicas. Principalmente hoje, quando as convicções políticas já começam a faltar para a organização das energias coletivas que sempre foram tão vitais às vitórias políticas.

O movimento culturalmente rico que começou a se criar, de circulação de novas idéias e troca de experiências, que os educadores de Campinas tiveram orgulho de poder mostrar ao país na CBE de Goiânia, em 1986, produziu uma luz no espaço construído e, assim, pôde sinalizar uma fratura nos sistemas dos quais recebeu sustentação e suas condições de possibilidade.

Ao tornar conhecidas as suas formas de resistência, seus *tropeços e conquistas* (expressão cunhada pelo grupo na época), não só das equipes pedagógicas envolvidas na gestão, nem só dos quatro mil e quinhentos professores diretamente envolvidos, mas também a de todos os educadores que tratem essa experiência como constitutiva dos processos pedagógicos, como parte da tradição cultural mais ampla, para poderem agir de inúmeras maneiras sobre suas situações determinadas,

(...) ainda que tímida, essa iniciativa possibilitou a ruptura com o silêncio e com o isolamento que as condições estafantes de trabalho haviam imposto ao professor.

(Equipe pedagógica de Campinas, 1984- 1988).

Referências Bibliográficas

- Anderson, P. & Camiller, P., *Um mapa da Esquerda na Europa Ocidental*, R.J., Contraponto, 1996.
- Arroyo, M., *Trabalho e educação na escola*, LDB, Revista APEOESP, Nº 4, Setembro de 1989.
- Botto, C., *A escola do homem Novo: entre o iluminismo e a Revolução Francesa*, S. Paulo, UNESP, 1996.
- Bloch, M., *Introdução à história*, Publicações Nova América, Ltda, s/d/
- Bertrand, M., O homem clivado: a crença e o imaginário, in: *Elementos para uma teoria marxista da subjetividade*, Silveira & Doray (orgs), S. P., Vértice, 1989.
- Bresciane, M. S., Razão e Paixão na Política, in: *História e Utopias*, S.Paulo, ANPUH, 1996.
- De Certeau, M., A operação histórica, in: *História Novos Problemas*, P. Nora e J. Le Goff (orgs), R.J, Francisco Alves, 1978.
- De Rossi.V. L. S., *Resistindo ao seqüestro das experiências: gestão de educadores no Projeto Pedagógico*, tese de doutorado, UNICAMP, 1998.
- Elias, N., *A sociedade dos indivíduos*, R.J., Zahar, 1994.
- Ezpeleta, J., Momentos de la investigación: Problemas y teoría a proposito de la gestión pedagógica, in: Ezpeleta y Furlan (org), *La gestion pedagógica de la escuela*, Santiago, Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- Faoro, R., *Os donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*, 9ª ed., S.Paulo, Globo, 1991.
- Giddens, A., *Para além da esquerda e da direita*, S. P., Unesp, 1996.
- Holanda, S. B., *Raízes do Brasil*. R. J., José Olympio, 1973.
- Hobsbawm E., & Ranger, T., *A invenção das tradições*, R.J., Paz e Terra, 1984.
- Hobsbawmn, E., *Sobre História*, S. Paulo, Cia das Letras, 1998.
- Marx, K., *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, S. P., Moraes, 1987.
- Le Goff, J., *Memória e História*, Enciclopédia Einaudi, Vol. I, Casa da Moeda, Portugal, 1984.
- Perez, J.R., *A política educacional do Estado de S. Paulo: 1967-1990*, tese de doutorado, FE/UNICAMP, 1994.
- Sacristán, G., Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores, in: Ezpeleta y Furlan (org), *La gestion pedagógica de la escuela*, Santiago-Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- Tedesco, J.C., La gestión en la encruzijada de nuestro tempo, in: *La gestión gedagógica de la escuela*, Santiago-Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- Tompson, E.P., *A miséria da teoria*, R.J., Zahar, 1981.
- Williams, R., *Marxismo e Literatura*, R.J., Zahar, 1981.