



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Valéria da Hora Bessa

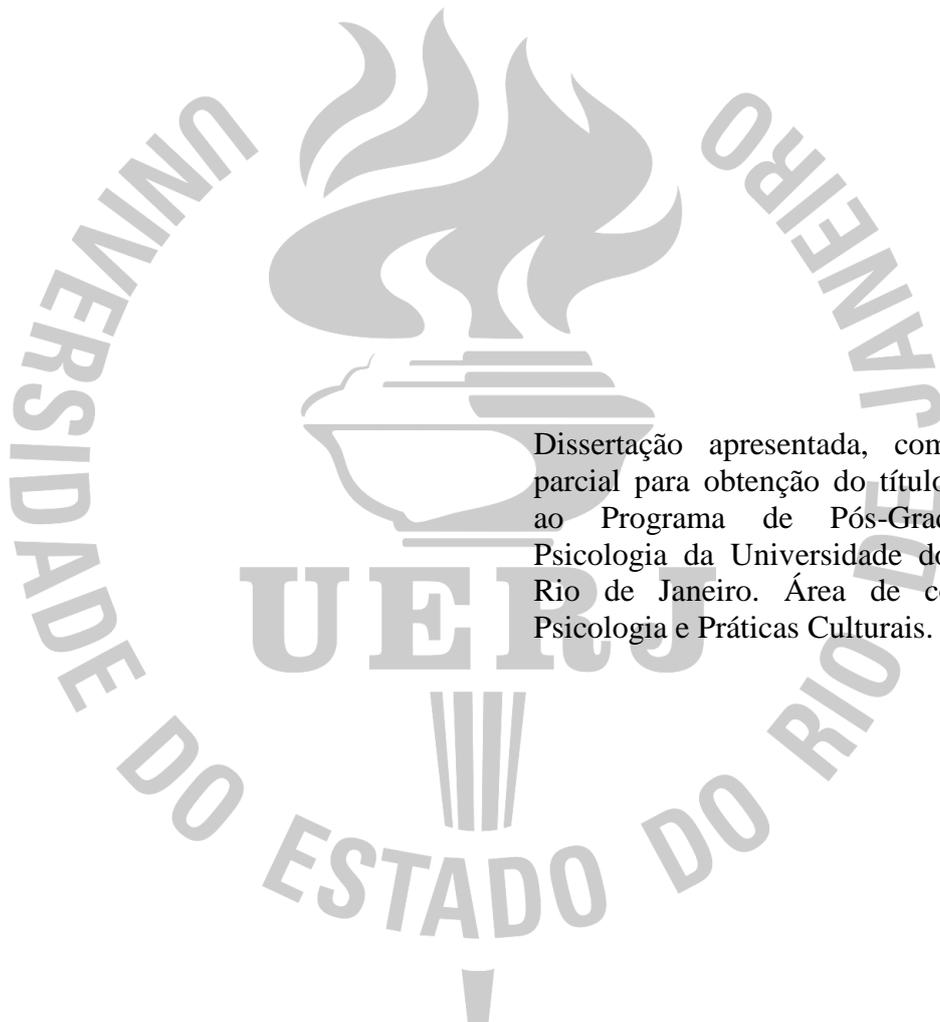
**Escola, gestão e democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo  
educacional brasileiro**

Rio de Janeiro

2004

Valéria da Hora Bessa

**Escola, gestão e democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional  
brasileiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia e Práticas Culturais.

Orientadora: Prof.º Dra. Marisa Lopes da Rocha

Rio de Janeiro

2004

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

F676 Bessa, Valéria da Hora.  
Escola, gestão e democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional brasileiro / Valéria da Hora Bessa. – 2015.  
107 f.

Orientadora: Marisa Lopes da Rocha.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Escolas – Rio de Janeiro, RJ – Teses. I. Rocha, Marisa Lopes da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es CDU 316.6::37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Valéria da Hora Bessa

**Escola, gestão e democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional  
brasileiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Psicologia e Práticas Culturais.

Aprovada em 31 de abril de 2004.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marisa Lopes da Rocha (Orientadora)  
Instituto de Psicologia – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Deise Mancebo  
Instituto de Psicologia – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Elisabeth Barros de Barros  
Departamento de Psicologia – UFES

Rio de Janeiro

2004

## AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelos múltiplos acolhimentos e pelas oportunidades que gerou e ainda vem gerando.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) pela oportunidade na realização desta formação.

À minha querida orientadora, Marisa Rocha, pelo desassossego gerado nestes seis anos de convívio, pela paciência com que orientou este trabalho, pelo carinho, pela dedicação e amizade.

Ao professor Milton Athayde por ter contribuído de diversas formas ao longo do processo.

Às professoras Deise Mancebo e Beth Barros por aceitarem compor a banca desta dissertação e pelas sugestões feitas na qualificação.

À professora Ana Jacó pela amizade e compreensão.

À professora Heliana Conde pelas várias conversas que tivemos no início deste trabalho.

Aos meus amigos de mestrado, Paulo César, Christianne, Carla Boy, Daniela e Eduardo Simonini, companheiros de batalha no campo da educação, pelas contribuições ao longo do trabalho e pelos papos de bar.

Aos meus pais, Luiz e Katia, pelo incentivo, pelo amor incondicional, por compreenderem minha grande ausência durante estes dois longos anos e por existirem em minha vida.

Ao meu irmão Ricardo por ser tão diferente de mim e por me lembrar a todo instante de que é preciso viver a despeito do trabalho e dos estudos.

À minha querida cunhada Vívian, por gerar tão amorosamente meu sobrinho e afilhado “Riquinho”, nascido junto com este trabalho e que é o maior e melhor presente que poderia ganhar neste momento.

A todos os meus familiares, pelo carinho, apoio e incentivo.

Aos meus amigos Flávia Oliveira e Nilson Doria, pessoas importantíssimas na minha vida, por compartilharem comigo as alegrias e os sofrimentos na realização deste trabalho;

Aos meus amigos da equipe de pesquisa, que dividiram comigo as tensões e as análises sobre as problemáticas do cotidiano escolar e pelos muitos momentos que tivemos e que deixaram saudades.

Ao CIEP 241 Nação Mangueirense por contribuir e a todos os seus agentes por permitirem a realização desse trabalho.

Ao meu amado namorado pelo companheirismo.

## RESUMO

BESSA, V. H. *Escola, gestão e democracia: as marcas dos anos de chumbo no processo educacional brasileiro*. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

Este trabalho tem como objetivo colocar em análise as relações entre os modos de organização escolar vinculados à pedagogia tecnicista, e suas implicações frente às lutas pela democratização da escola pública, investigando os mecanismos que atravessam os processos gerenciais e seus efeitos. Nossas análises tomaram como referência os condicionantes históricos do período ditatorial brasileiro e os resultados das pesquisas “A escola entre a macro e a micropolítica e suas implicações com as práticas psicológicas” e “Psicologia e educação: trabalho docente, produção de subjetividade e saúde”, desenvolvidas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no CIEP Nação Mangueirense entre os anos de 1996 e 2003. O material levantado a partir de intervenções no cotidiano escolar, de entrevistas semi-estruturadas e observações foi problematizado por meio da análise dos sentidos, uma vez que se trata de uma pesquisa social de base qualitativa. Buscamos evidenciar que a história brasileira relativa ao período do regime militar deixou marcas difíceis de serem apagadas em nossa sociedade, em especial no território escolar, que ainda hoje implica os modos de organização da escola pública, contribuindo com os processos de fragilização política da classe de educadores e demais funcionários da escola. A fragilidade política, a fragmentação e o isolamento, enquanto mecanismos vinculados aos modos de organização pautados no autoritarismo e na hierarquia, vêm se constituindo como facilitadores da aceleração do tempo no trabalho, não deixando espaço para a problematização coletiva das questões cotidianas. Dessa forma, trouxemos para o nosso campo de análise dois modos de organização da escola pública que vêm contribuindo para a desqualificação e para a desvalorização do magistério: a “*escola fábrica*” e a “*escola empresa*”. Os CIEPs também foram apresentados no intuito de esclarecer que as lutas e tensões em prol da democratização da escola pública se fizeram presentes nesses espaços escolares que ainda hoje abrigam os movimentos e os sofrimentos do campo educacional. Durante o período ditatorial, aprendemos que resistir é preciso e, ao que notamos, apesar das atualizações singulares das políticas ditatoriais nas escolas de hoje, enquanto houver vida pulsante nos territórios escolares, haverá resistência instaurando novos movimentos, gerando outras possibilidades entre os modos hegemônicos de organização do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Escola. Gestão. Democratização da educação.

## ABSTRACT

BESSA, V. H. *School, management and democracy: the scars of the years of lead on the Brazilian's educational process*. 2004. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

This work has as objective puts in analysis the relationships among the manners of school organization, linked to the technician pedagogy, and their implications front to the fights for the democratization of the public school, investigating the mechanisms that cross the administration processes and their effects. Our analyses took as reference the historical condicionantes of the Brazilian dictatorial period and the results of the researches "the school between the macro and the micropolitic and their implications with the psychological practices" and "Psychology and education: educational work, subjectivity production and health ", developed by the University of the State of Rio de Janeiro in CIEP 241 Nação Mangueirense among the years of 1996 and 2003. The lifted up material starting from interventions in the daily school, of semi-structured interviews and observations that were problematized through the analysis of the senses, once it is a social research of qualitative base. We looked for to evidence that the Brazilian history, remarkably in the period of the military regime, left marks difficult of be extinguished in our society, especially in the school territory, that still today has implications with the manners of organization of the public school, contributing with the processes of political fragility of the educators' class and other employees of the school. The political fragility, the fragmentation and the isolation, while mechanisms linked to the organization manners ruled in the authoritarianism and in the hierarchy, have been constituting as facilitators of the acceleration of the time in the work, not leaving space for the collective problematization of the daily subjects. This way, we brought for our field of analysis two manners of organization of the public school that are contributing to the disqualification and for the depreciation of the teaching: the "school factory" and the "school company". CIEPs were also presented in the intention of explaining that the fights and tensions on behalf of the democratization of the public school were made presents in these school spaces and still today shelter the movements and the sufferings of the education field. We learned, during the dictatorial period that resistance is necessary and, as we noticed, in spite of the singular updatings of the dictatorial politics in the schools today, while exist life pulsing in the school territories, there will be resistance, establishing new movements, managing other possibilities among the totalitarian organization manners of the daily school.

Keywords: School. Menagement. Democratization of the education.

## SUMÁRIO

	<b>CONSTRUINDO UM CAMPO DE ANÁLISE</b> .....	8
1	<b>A HISTÓRIA</b> .....	21
1.1	<b>Da abertura política à pós-ditadura: Brasil de 1975-1985</b> .....	22
1.2	<b>Da pós-ditadura à ditadura do capital: Brasil de 1985-2000</b> .....	30
1.3	<b>A escola no contexto da democratização</b> .....	38
2	<b>OS FANTASMAS DA DITADURA NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO</b> .....	44
2.1	<b>Os modos de organização e gestão da educação</b> .....	45
2.1.1	<u>A escola fábrica: a pedagogia do trabalho e suas consequências para a gestão das escolas públicas</u> .....	48
2.1.2	<u>A escola empresa: neoliberalismo e políticas da qualidade total e da competência na gestão educacional</u> .....	53
2.2	<b>Os CIEPs: utopias e tensões</b> .....	64
3	<b>O ANALISADOR CIEP NAÇÃO MANGUEIRENSE</b> .....	68
3.1	<b>Histórias de uma pesquisa-intervenção</b> .....	69
3.2	<b>Os atravessamentos e os desafios da psicologia institucional</b> .....	82
3.3	<b>As linhas de fuga e as práticas de gestão no cotidiano escolar</b> .....	87
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	89
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas com os alunos</b> .....	103
	<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os professores</b> .....	104
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os funcionários</b> .....	106

## CONSTRUINDO UM CAMPO DE ANÁLISE

As transformações anunciadas pelas reformas educacionais no Brasil a partir da década de 1970 não dizem respeito somente à implantação de novos modelos educacionais, mas também à construção de práticas e técnicas voltadas para a desarticulação política da sociedade e para a desativação dos movimentos populares.

Durante os 21 anos de ditadura militar, que teve início em 31 de março de 1964 com a deposição do presidente João Goulart e fim com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney em 1985, o Brasil foi submetido a uma tentativa de anulação dos processos democráticos<sup>1</sup>. Tal tentativa fez com que, no país inteiro, as práticas coletivas de trabalho fossem impedidas de ser exercidas, de modo a garantir a ordem e o progresso da nação que deveria responder com segurança<sup>2</sup> ao projeto de desenvolvimento do Regime Militar.

Tal projeto era baseado na aliança entre os ideais da Escola Superior de Guerra, da tecnoburocracia militar, da burguesia e das empresas multinacionais, no sentido de favorecer o processo de acumulação e centralização do capital. Segundo nos aponta Guiraldelli Jr. (2001), é a partir dessa aliança que as políticas salarial, agrícola, fiscal e educacional passaram a deixar descontentes não só as classes populares, mas também a classe média e a elite que deu apoio ao golpe militar.

No que diz respeito à educação, as reformas educacionais do regime militar promoveram legislações pautadas na direção moral da sociedade, que deveriam ir contra organizações populares, como a UNE (União Nacional do Estudantes) e a CGT (Comando Geral dos Trabalhadores), que “atrapalhavam” a linha ideológica do desenvolvimento com segurança. A ditadura militar, por meio de mecanismos de repressão, privatização do ensino, exclusão de parcelas das classes populares das escolas públicas de boa qualidade, tecnicismo pedagógico, desqualificação e desvalorização do magistério, como também por meio das legislações educacionais e institucionalização do ensino profissionalizante, tratou de sufocar as organizações da sociedade civil em torno da educação, como fez também com vários outros segmentos sociais.

---

<sup>1</sup> Sobre o golpe militar de 1964 e os anos de ditadura no Brasil consultar o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (DHBB) pós 1930 – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Cpdoc – Fundação Getúlio Vargas.

<sup>2</sup> Ideologia da Escola Superior de Guerra (ESG).

O desenvolvimento econômico na ditadura militar dependia, segundo Guiraldelli (2001), do aniquilamento das organizações e dos canais de participação populares capazes de interferir nas decisões governamentais. O sistema educacional, dentro da ótica da ditadura brasileira, “não deveria despertar aspirações que não pudessem ser satisfeitas”<sup>3</sup>.

As decisões em torno da educação no período ditatorial eram tão centralizadas quanto as ações para acelerar o processo de concentração do capital. Na verdade, o sistema educacional foi o *locus* de desenvolvimento da ideia de exploração do trabalho por meio da aplicação das leis 5.540/68 e 5.692/ 71.

Como veremos ao longo dessa dissertação, as reformas educacionais promovidas por essas leis instituíram modos de funcionamento burocratizados e desligados das questões sociais mais amplas, dando corpo ao que conhecemos como pedagogia tecnicista, seguindo um padrão liberal que visa a suprir as necessidades e exigências das classes empresariais, deixando de lado o atendimento às classes economicamente menos favorecidas, lhes oferecendo somente políticas assistencialistas na educação e em outros âmbitos sociais.

No entanto, já em meados da década de 70, durante o regime militar, algumas tentativas foram feitas pela sociedade civil no sentido do controle sobre a educação e a escola pública (BASTOS, 2001). Os movimentos pela democratização da escola pública no Brasil são retomados com as lutas populares por mais vagas em salas de aula e por eleições diretas de diretores. Como exemplo dessas iniciativas, podemos citar a experiência dos municípios de Boa Esperança (ES), Lages (SC) e Piracicaba (SP) que, com a ajuda das comunidades eclesiais de base, conseguiram implantar projetos de planejamento participativo no ano de 1976 (BASTOS, 2001).

O motor desses e de outros movimentos vinculados aos sindicatos na esfera educacional estava diretamente ligado às lutas por melhores salários e ao modo de administração do espaço público que se configurava naquela década. Segundo Saviani (1989), o Estado passa, entre outras coisas, a ser frequentemente acionado para socorrer a iniciativa privada e institui políticas de arrecadação de impostos de caráter regressivo, ou seja, os impostos cobrados de quem ganha mais são menores que os cobrados de quem ganha menos. Além disso, o Estado não consegue conter os índices de sonegação, justificando o pouco repasse de dinheiro para as demais esferas públicas.

Outro fator gerador de movimentos na educação está relacionado à ênfase dada ao modo burocratizado de administração do espaço escolar. É durante o período da ditadura

---

<sup>3</sup> Palavras dos generais-presidentes da época (apud Guiraldelli Jr., 2001, p. 169).

militar que o tecnicismo, enquanto política educacional, atravessa os muros das fábricas e se instala nas escolas públicas do país.

A pedagogia tecnicista, introduzida a partir da base técnica de produção taylorista/fordista, era tida como o modelo de educação capaz de preparar tecnicamente profissionais para assumirem os postos nas linhas de produção, na operação de máquinas e no gerenciamento de pessoas e visava a separar o intelectual do instrumental, delimitando funções para trabalhadores e para dirigentes.

Em contrapartida, a luta pela revalorização e requalificação dos profissionais da educação tornou-se o principal objetivo dos educadores durante o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, marco do mais representativo movimento em prol da democracia no país: a luta pela eleição direta para a Presidência da República do Brasil em 1984, conhecida como *Diretas Já*, onde todos os setores da sociedade foram convidados a participar.

Para Rocha e Gomes (2001), o que a população que clamava por mudanças na educação teve como resposta governamental foi o aumento de unidades de ensino, trazendo consigo as noções de eficiência e competência, deixando marcas no processo de organização do trabalho escolar. Nesse sentido, o planejamento geral, a supervisão e a orientação do processo ficariam a cargo dos especialistas, deixando o professor no lugar de mero executor das práticas escolares.

Isso não significa que o educador não inventaria modos de fazer funcionar o processo de formação, mas que a dinâmica de reconhecimento deixaria de incidir sobre quem cria as condições para iluminar quem concebe as prescrições.

A dinâmica institucional produzida a partir do modelo tecnicista traz como consequências a homogeneização, a fragmentação e a hierarquia, imprimindo as marcas de sistemas burocráticos, disciplinadores e mecanicistas (PENIN, 1995). A homogeneização pode ser explicada como um modo de produção de subjetividades que põe em funcionamento valores, critérios e princípios unitários, atualizando práticas normatizadoras que reduzem as singularidades em ações estereotipadas. A fragmentação é uma consequência da divisão social do trabalho, responsável pela fragilização e pelo isolamento dos profissionais. A hierarquia se traduz pelo modo de divisão dos poderes entre sujeitos e grupos nas relações estabelecidas nos espaços e tempos cotidianos.

Esses processos deram origem a modelos de organização da escola pública que estão em análise até os dias atuais: a *escola fábrica* e a *escola exército*, baseadas nas dinâmicas fabris (de produção taylorista/fordista) e militares (de disciplinamento rígido), onde a gestão

era delegada aos órgãos responsáveis pelas políticas mais amplas da educação, a saber: o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação.

Vale ressaltar que no período compreendido entre as décadas de 1970 e 1980 a palavra “gestão” aplicada à educação era compreendida como organização, no sentido que relatam os estudos de Chiavenato “as organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos” (CHIAVENATO apud LIBÂNEO, 2001, p. 76).

Gerir seria possibilitar que os objetivos comuns a um grupo fossem alcançados. As questões que temos diante de nós são: objetivos de que grupo? da escola e seus profissionais? ou dos especialistas responsáveis por planejar a educação no país?

As lutas em prol da democratização das escolas públicas não se deram sem conflitos entre as políticas sociais mais amplas e os planejamentos voltados para a educação e entre estes e os educadores. As políticas sociais mais amplas, por meio do liberal-positivismo, estavam voltadas para a manutenção da *ordem e do progresso*. Os planejamentos voltados para a educação predominavam e, embora apresentassem como discurso a possibilidade de práticas autônomas e coletivas (que os colocavam em conflito com as políticas mais amplas), atualizavam dispositivos de controle dos espaços públicos que mantinham a ordem liberal (que os colocava em conflito com os educadores). Os profissionais da educação, por sua vez, buscavam a valorização da educação e de seus profissionais por meio dos movimentos pela democratização das escolas públicas.

De finais da década de 1970 até os dias atuais, muitos trabalhadores da educação têm lutado pela afirmação de práticas de politização, de debate, de liberdade, de organização coletiva e de acesso das classes populares à escola pública. Lutas, que para além do projeto de transformação da realidade educacional, visam à conquista de salários mais justos e melhores condições de trabalho, face à insatisfação com as sucessivas administrações escolares.

Segundo Bastos (2001), o Brasil ainda é visto, no contexto da América Latina, como o país que apresenta o maior número de Movimentos Populares (MST, gestões municipais autônomas, projetos que envolvem orçamento participativo, socioeconomia solidária, dentre outros). Isso mostra que, apesar do refluxo no número de lutas por conta da instabilidade financeira que leva todos os trabalhadores a garantir o emprego para sobreviver, ainda desejamos a afirmação de uma sociedade democrática.

Tal desejo foi categoricamente freado durante a década de 1980, lembrando o silêncio imposto pela ditadura nas duas décadas anteriores. Apesar de em 1989 termos a nossa primeira eleição presidencial por voto direto com participação popular de 79% da população

votante do país (NICOLAU, 2002), o cenário político já havia sido traçado com as iniciativas de privatização, não só das empresas estatais, como dos espaços públicos de forma geral.

As lutas pela democratização dos espaços públicos haviam sido animadas pela possibilidade do voto direto, que se tornava realidade também nas escolas. Entretanto, antes que a participação se efetivasse num projeto de democratização que atingisse todas as esferas escolares, fomos interpelados pelos discursos de uma nova forma de administração que atropelou os movimentos populares.

Para Gentili (1998), o discurso da qualidade, que teve início nos fins da década de 1980 em toda a América Latina, aparece como contraface da multiplicação dos discursos sobre a democratização, o que foi possível por existir no conceito de qualidade total um claro sentido mercantil (de ganhos por produtividade); no campo educacional, ele assumiu a forma de um novo discurso conservador e funcional em conformidade com a política pós-ditatorial da época, que tratou de dissolver os espaços públicos, entre eles o da escola. Foi dado início ao processo que, em contextos de profunda desigualdade social, constituiu as nuances de uma democracia delegativa e controlada, uma vez que o cenário político era mais propício às propostas neoconservadoras do que ao desenvolvimento da democratização (GENTILI, 1998).

A democracia delegativa ou de imposição autoritária foi instituída na transição do Estado ditatorial para o Estado democrático, onde era demandado do Estado, que produzira um grande modelo de exclusão social, estratégias políticas para superar a miséria e a marginalidade. A democracia não chega a se consolidar nas instituições públicas, gerando desilusões que levaram a sociedade civil a enfraquecer as lutas pela democratização. Emergiu assim a proposta da qualidade – oriunda das políticas do mercado capitalista neoliberal – como garantia de progresso.

Segundo Paro (2001), naquele momento, os problemas da educação escolar passaram a ser vistos pelos órgãos governamentais como sendo de natureza eminentemente administrativa, encarados como puramente técnicos, desvinculados de seus determinantes econômicos e sociais. Assim, mecanismos de administração, como a gerência, a flexibilização e a divisão pormenorizada do trabalho, são tomados como transplantáveis para a situação escolar em virtude dos altos índices de produtividade alcançados nas empresas. O que se constata desde a introdução do modelo taylorista/fordista nas escolas com a pedagogia tecnicista, até os dias atuais.

Os gestores que antes agiam como se estivessem em indústrias, centralizando o trabalho e o poder, visando a uma produtividade pautada na ordem e na repetição instrumental, passam a promover ações dentro das *escolas empresas*, com a perspectiva de

ampliar a produtividade pautada nos conceitos de competência, eficiência e qualidade (VALLE, 1997). Estas últimas comportam em si a divisão pormenorizada do trabalho. Elas herdam as noções tayloristas/fordistas, adequando-as às políticas neoliberais dos anos 1990.

O desafio para os educadores, desde então, vem se constituindo na organização de práticas de desconstrução das relações funcionais e pragmáticas que atualizam a estratificação e a divisão social do trabalho na escola. O processo de aceleração a que está submetida a educação formal reforça a fragmentação e o isolamento, que não deixam o tempo necessário para a análise do processo de organização do trabalho escolar nem para a reapropriação das práticas educacionais por parte dos educadores (ROCHA; GOMES, 2001).

A Psicologia Social, comprometida com a investigação da produção de subjetividade, busca a promoção de discussões coletivas que possam viabilizar o fortalecimento dos seguimentos escolares por meio de práticas que propiciem o exercício de uma cidadania ativa na educação. Uma prática de gestão escolar que leve em conta tais objetivos precisa propor como horizonte a organização da escola em bases efetivamente democráticas (PARO, 2001). Para que tal modo de gestão seja possível, é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar, possam participar das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento da escola. Isso implica o desenvolvimento de ações coletivas com fins a atingir os objetivos identificados com a autogestão.

A perspectiva da autogestão, no sentido em que tratam os institucionalistas, entre eles Baremlitt (1992), abre para a comunidade da escola a possibilidade de retomar as rédeas do processo de organização do trabalho escolar por meio do exercício da autonomia. As transformações sociopolíticas acontecem quando nos tornamos parte implicada no processo, quando deixamos de lamentar ou de assistencializar o que se apresenta como efeito dos modos de exclusão em marcha e passamos a agir intervindo, questionando e criando, permanentemente, estratégias coletivas, imprimindo mudanças no processo de subjetivação.

Acreditamos não ser possível desvincular nossas análises sobre as questões que envolvem a escola pública atualmente dos acontecimentos decorrentes do regime ditatorial pelo qual nosso país passou, deixando marcas difíceis de serem apagadas.

A escolha da temática desse trabalho está diretamente relacionada com minhas implicações enquanto estagiária e pesquisadora no campo da educação no período da graduação em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Logicamente, muitas foram as transversalizações de forças que possibilitaram as análises atuais a partir dos encontros que tive com professores, colegas de pesquisa, autores e atores sociais com os quais tive o prazer de compartilhar o espaço de lutas e de compreender o cotidiano escolar. Tal

experiência vem contribuindo com minha formação enquanto psicóloga e abrindo diversas possibilidades de ação fora e dentro do espaço escolar.

As discussões propostas neste trabalho são decorrentes das inquietações diante dos modos de organização implementados nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, produzidos pelos administradores da educação pública e incorporados pelos trabalhadores de forma naturalizada, produzindo efeitos diretos sobre a saúde deles e muitos outros efeitos relativos às dificuldades de organização pedagógica.

Mesmo que pareça óbvio que a organização do trabalho no magistério, hoje, configure quadros de adoecimento, de modos de subjetivação vinculados à desvalorização e à desqualificação, em que a perda de sentido do fazer é pregnante, fica pouco evidente a maneira como tais quadros foram produzidos ao longo dos anos.

Tendo isso em vista, este trabalho caminhará na direção da investigação dos mecanismos que agenciam os processos gestionários nas escolas públicas e de seus efeitos, desde a segunda metade da década de 1970, com a oficialização da pedagogia tecnicista, até os dias atuais, uma vez que tal perspectiva ainda se faz presente em nossas escolas.

A temática da gestão escolar atualmente tão em voga no meio acadêmico das Ciências Humanas e Sociais ainda não conseguiram penetrar no espaço educacional de modo a dar suporte às práticas dos diretores. Há uma grande quantidade de publicações que explica a gestão escolar a partir de diferentes abordagens como a gestão democrática, participativa, da qualidade total, da competência, sem conseguir, no entanto, ser incorporada aos debates dos profissionais da educação para uma intervenção que concretamente atue na melhoria das condições de trabalho.

Atualmente, muitos diretores/gestores definem como democráticas as práticas desenvolvidas nas escolas que dirigem, sem que haja uma reflexão crítica coletiva que situe essas práticas nas abordagens teóricas as quais se vinculam. O que vimos acontecer nas escolas a partir desses desencontros é o desenvolvimento de um misto de práticas que nem sempre estão envolvidas com uma gestão efetivamente democrática, ou seja, com práticas éticas em que as análises avaliativas do processo e as decisões sejam coletivas.

A administração participativa, coletiva, democrática, pode ser entendida como uma nova forma de gestão na qual o corpo escolar assume a responsabilidade de suas atividades por meio da reflexão, da problematização, do estudo, da avaliação e da reformulação de novas questões implicadas no cotidiano. Desse modo, os agentes escolares podem produzir novos sentidos para o trabalho educacional.

A presente dissertação divide-se, então, em três capítulos. No primeiro capítulo, falaremos a respeito das mudanças no cenário político-educacional em curso no Brasil, desde os meados da década de 1970 até o ano 2000, procurando mapear as noções de educação e democracia nesse cenário.

O segundo capítulo é dedicado às discussões sobre os modos de organização das escolas públicas que contribuem para a manutenção dos modelos hegemônicos de desqualificação da educação. Esse capítulo também apresentará algumas discussões já realizadas sobre gestão, pensando os processos autogestionários como uma alternativa possível de ser exercitada coletivamente.

O terceiro capítulo será dedicado a apresentação da pesquisa-intervenção realizada no CIEP 241 Nação Mangueirense, dos seus movimentos, suas histórias e seus atravessamentos, procurando enunciar os modos como as políticas educacionais relativas aos modelos de organização da escola pública ganharam e ainda vêm ganhando corpo naquele estabelecimento.

Como conclusão, retornaremos aos eixos norteadores de cada capítulo, articulando-os aos movimentos de transformação educacional.

### **Construindo um campo de intervenção**

No que diz respeito à metodologia utilizada para a realização deste trabalho, não nos restringimos a exposições de domínios de saber, procuramos, isto sim, dar visibilidade às nossas análises, de forma a torná-las claras ao leitor (BECKER, 1997). Dessa maneira, a investigação está vinculada às práticas da Psicologia Social de base qualitativa, onde a ênfase incide na análise dos sentidos que vão ganhando consistência no decorrer do processo de constituição da pesquisa-intervenção.

Para Rocha e Aguiar (2003, p. 5)

O qualitativo se refere, então, à possibilidade de recuperar as histórias dos movimentos dessa comunidade, percebido nos conflitos, nas divergências, nas ações que fazem diferença, que facultam a produção de sentidos outros, frente ao hegemônico, para um futuro indeterminado.

Tal perspectiva se desenvolve a partir da constituição de um campo de análise e de um campo de intervenção. O campo de análise, como vimos anteriormente, diz respeito aos estudos realizados para tornar possível a criação de questões sobre/em o campo de intervenção que, no nosso caso, é a escola. O campo de intervenção, por sua vez, diz respeito às análises realizadas sobre o modo como a vida se faz no cotidiano das relações institucionais, facultando aos diversos agentes educacionais a problematização das práticas e formas que vão sendo produzidas no curso da ação em determinado momento sócio-histórico.

A pesquisa de campo foi realizada tomando como base os pressupostos da pesquisa-intervenção, que tem como objetivo questionar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições, constituindo-se enquanto prática desnaturalizadora, colocando em análise as instituições presentes no campo de investigação (ROCHA, 2001).

Segundo a autora, a pesquisa-intervenção busca investigar a vida das coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção psicossociológica em nível de transformação institucional, possibilitando o redimensionamento da realidade vivida pelos diferentes grupos estudados. Conseqüentemente, o próprio modo de atuação junto à comunidade pesquisada também estará em análise, com a perspectiva de desconstrução das relações de hierarquia e das relações de assistência que historicamente se estabeleceram nos diversos tipos de organização. Corroborando com esta perspectiva, Montano (1999, p. 30) afirma o cotidiano como dimensão de mudança:

A transformação das práticas seria, então, conseqüência do questionamento das formas instituídas e habituais de se viver. Apresentar-se-ia como efeito do confronto permanente entre as diferentes maneiras de se pensar/fazer o mesmo cotidiano, evidenciando outras possibilidades de ação.

A pesquisa-intervenção tem como base teórico-metodológica os pressupostos da Análise Institucional, que, enquanto um modo de intervenção coletiva, utiliza os suportes de ações e conceitos do movimento institucionalista francês (que na América Latina se desenvolveu a partir da década de 1980). A proposição é a de viabilizar uma aproximação importante com a singularidade das experiências locais, do ponto de vista crítico, articulando a micropolítica do cotidiano com a dimensão mais ampla produzida no contexto sócio-histórico. Isso significa dizer que todo o coletivo intervém na transformação da lógica institucional estabelecida.

Segundo Rocha e Aguiar (2003), a proposta da pesquisa-intervenção é a promoção de ações coletivas que favoreçam discussões em torno dos efeitos das práticas desenvolvidas no

cotidiano institucional, ampliando o campo de visão sobre as relações de poder e as redes de forças existentes no campo da investigação.

Essa perspectiva apresenta como preocupação norteadora do seu processo a reflexão sobre o desenvolvimento de uma metodologia de investigação que possa ultrapassar as ações científicas tradicionais que preconizam a neutralidade e a objetividade do/no desenvolvimento do projeto, trazendo à discussão questões como as implicações individuais e coletivas nas relações e trocas entre os sujeitos. Dessa forma, busca conferir visibilidade às instituições atravessadas nas práticas de gestão e analisar as implicações de cada um e do coletivo nesse processo, interrogando e problematizando os diversos sentidos que estão naturalizados nas instituições.

Segundo Baremlitt (1992, p. 177), as instituições podem ser entendidas como normas, leis, valores, que regulam as atividades humanas “dizendo-lhes” o que é permitido e o que não é. São esses mesmos valores que materializam as várias organizações existentes. Assim, como nos coloca Montano (1999), os sentidos produzidos pelas práticas nelas desenvolvidas seriam efeitos das disjunções entre as diversas instituições que as atravessam e constituem.

Ao intervirmos numa organização, devemos investigar os modos de funcionamento, as relações, os efeitos das práticas ali desenvolvidas, visando à criação de dispositivos que possam colocá-los em análise. Mais do que isso, faz-se necessário propiciar nos coletivos os processos de autoanálise e autogestão, para que os agentes implicados na tarefa de transformação das tradições, dos hábitos, da lógica instituída possam criar novas questões acerca de suas vidas e de seus trabalhos, possibilitando a produção de novas ações e de outros modos de subjetivação.

Neste momento, faremos uma pausa para entendermos alguns dos conceitos utilizados e que fazem parte de uma intervenção de base sócio-institucionalista. Para tanto, tomamos como referência o glossário apresentado por Baremlitt em seu *Compêndio de Análise Institucional* <sup>4</sup>.

Em linhas gerais, os termos estão apresentados da seguinte maneira:

**AGENTES:** indivíduos-pessoas-sujeitos protagonistas das práticas transformadoras que se desenvolvem no complexo instituído-organizado-estabelecido.

**ANÁLISE INSTITUCIONAL:** tendo como fundadores e principais expoentes G. Lapassade e R. Lourau, apesar de a denominação ter sido criada por F. Guattari, se dispõe a propiciar os

---

<sup>4</sup> BAREMLITT, G. F. *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record/ Rosa dos tempos, 1992.

processos auto-analíticos e autogestivos tendendo sempre a que se expandam a um alcance generalizado e revolucionário. Como dispositivo de intervenção inclina-se pela assembléia geral permanente, onde os “não-ditos” institucionais são forçados a expressar-se até suas últimas conseqüências transformadoras.

**ATRAVESSAMENTO:** entrelaçamento, interpenetração e articulação de entidades de orientação conservadora que servem ao instituído reproduzindo o sistema.

**AUTO-ANÁLISE:** processo de produção e re-apropriação, por parte dos coletivos autogestionários, de um saber acerca de si mesmos, suas necessidades, desejos, demandas, problemas, soluções e limites, permitindo o conhecimento e a enunciação das causas de sua alienação.

**AUTOGESTÃO:** é, ao mesmo tempo, o processo e o resultado da organização independente que os coletivos se dão para gerenciar suas vidas. As comunidades instituem-se, organizam-se e estabelecem-se de maneiras livres e originais, dando-se os dispositivos necessários para gerenciar suas condições e modos de existência.

**DISPOSITIVO:** artifício produtor de acontecimentos capazes de facultar rupturas no instituído e produzir novas análises sobre o cotidiano.

**INSTITUIÇÃO:** são árvores de decisões lógicas que regulam as atividades humanas, indicando o que é permitido, o que é proibido e o que é indiferente. Segundo seu grau de objetivação e formalização, podem estar expressas em leis, normas ou pautas.

**INSTITUÍDO:** ao resultado da ação instituinte, chama-se instituído. O instituído tem uma tendência a se manter estático e imutável, conservando estados já transformados, tornando-se assim resistente e conservador.

**INSTITUINTE:** é o processo que tende a fundar instituições ou a transformá-las, como parte do dever das potências e materialidades sociais.

**INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL:** ação transformadora praticada segundo uma ética e uma política, formalizada através de uma série de recursos técnicos cujo objetivo central é propiciar nos coletivos intervindos a implantação de processos de auto-análise e autogestão.

**MOVIMENTO INSTITUCIONALISTA:** conjunto de escolas e correntes cujas diversas tendências subscrevem alguns objetivos comuns, dentre os quais os mais compartilhados consistem em propiciar nos coletivos processos de auto-análise e autogestão.

**NÃO-DITO:** no institucionalismo o termo “não-dito” refere-se à todas aquelas informações que estão omitidas ou distorcidas nos discursos, textos, atitudes, comportamentos ou qualquer outra forma de expressão ou manifestação.

ORGANIZAÇÕES: são as formas materiais nas quais as instituições se realizam ou “encarnam”.

No que tange à atuação do psicólogo na educação, a perspectiva institucionalista possibilita colocar em discussão instituições que se engendram na vida escolar como a infância, a pedagogia, a disciplina, as dualidades que dividem o processo em teoria e prática, ensinar e aprender e tantas outras que constroem no dia a dia a segmentarização, a homogeneização e a hierarquia rígida instituída na realidade escolar.

As formas assumidas pelo cotidiano não se estruturam apenas a partir de determinações externas ao seu processo, mas também, e principalmente, a partir de cada um de nós e dos grupos que compõem a organização do ensino escolarizado. A questão central estaria então na análise dos modos por meio dos quais nos repetimos, nos empobrecemos, em vez de atualizarmos novas formas e na análise das nossas implicações.

Colocar as implicações em análise é enfatizar a abordagem micropolítica das práticas institucionais, ou seja, analisar os vínculos afetivos, profissionais e políticos com todo o sistema institucional (RODRIGUES; SOUZA, 1991). O que se evidencia nessas análises são as relações que gradativamente constituímos com o(s) outro(s) – relações que não são imediatamente evidentes, mas que estabelecem critérios, dão sentido às práticas, configuram territórios, nos evidenciam fatos e fazem surgir questões. Questões que o tempo instituído nas escolas não permite responder. Tempo acelerado que articula a organização escolar com as outras organizações que compõem o sistema social e estabelece ligações funcionais e pragmáticas da escola com o sistema maior ao qual está submetida.

Esse é o nível de análise macropolítico que nos evidencia as representações estabelecidas, as reproduções, a disciplinária, enfim, os dispositivos postos em marcha no interior das escolas para formar indivíduos em sintonia com as tradições e práticas sociais mais amplas.

Nesse sentido, o nosso desafio enquanto psicólogos está em promover a análise da articulação entre as perspectivas macro e micropolíticas, evidenciando tanto os dispositivos funcionais para o sistema e que bloqueiam o processo de construção de práticas transformadoras, quanto os dispositivos que possibilitam ao psicólogo enfrentar as normas e as formas do seu próprio fazer com os educadores, produzindo outros caminhos na educação.

No curso do nosso trabalho, desenvolvido a partir de uma pesquisa-intervenção em uma escola urbana de ensino fundamental e médio (5ª série ao 2º grau) da rede pública estadual do Rio de Janeiro, buscamos apreender e colocar em análise a dimensão político-

-institucional e a dimensão pedagógica que estabelecem as condições do trabalho docente e do processo de escolarização vivido. A criação de dispositivos disparadores de ações mobilizadoras, o acompanhamento das atividades docentes e discentes, os grupos de estudo e as supervisões da nossa equipe de psicologia, se constituíram em outras atividades que foram necessárias durante o curso da pesquisa.

O aprimoramento de metodologias alternativas nos projetos em educação possibilitam uma intervenção coletiva na busca de análise e compreensão da multirreferencialidade, transversalidade e complexidade que cada vez mais constituem as relações de formação.

Desse modo, temos como perspectiva desenvolver práticas de desconstrução das relações funcionais e pragmáticas que atualizam a estratificação e a divisão social do trabalho, relações estas que reforçam a fragmentação, o discurso da competência, fortalecendo as dicotomias e justificando intervenções psicologizantes e naturalizadoras da ordem instituída.

Assim como afirma Rocha (2001, p. 183-184):

[...] não temos um problema a desvendar, mas o desafio de criar condições para o enfrentamento do dia-a-dia, analisando os modos de pensar/ fazer e os mecanismos que estão em jogo, as polêmicas e conflitos através de dispositivos que reenviem os impasses às suas condições de produção. Fazer uma história da escola é resgatar o tempo das ações, contextualizando-as na tentativa de viabilizar alternativas concretas para o cotidiano educacional.

O desafio envolve não só a problematização das instituições que constroem o espaço de articulação da Educação e da Psicologia enquanto práticas sócio-políticas, como também o desenvolvimento permanente de referenciais teórico-metodológicos que dêem conta das transformações urgentes no processo de formação escolar.

Esta proposta prima pela promoção de práticas diferenciadas que engendrem novas formas de estar no estabelecimento escolar, colaborando efetivamente para a construção de uma cidadania ativa em busca de melhores condições de trabalho e de vida.

## 1 A HISTÓRIA

Amanhã vai ser outro dia. Hoje você é quem manda. Falou tá falado, não tem discussão, não. A minha gente hoje anda falando de lado e olhando pro chão, viu. Você que inventou esse estado e inventou de inventar toda escuridão. Você que inventou o pecado, esqueceu-se de inventar o perdão. A pesar de você, amanhã há de ser outro dia. [...] Todo esse amor reprimido, esse grito contido, esse samba no escuro. Você que inventou a tristeza, ora tenha a fineza de desinventar. [...] Você vai ter que ver a manhã renascer e esbanjar poesia. Como vai se explicar vendo o céu clarear de repente, impunemente? [...]

*Chico Buarque de Holanda, 1978*

Neste capítulo procuraremos discutir o que chamamos de marcas do processo educacional brasileiro. As marcas são aqui entendidas enquanto heranças deixadas pela nossa história e pela história da educação brasileira. Dentre as marcas ou heranças deixadas pela ditadura militar na educação do nosso país, podemos destacar o desmonte da cidadania, a fragmentação do processo educacional pelo cientificismo e pelo especialismo, que expressam a realidade político-institucional e pedagógica da escola brasileira e, por último, mas não menos importante, a democracia partidária, baseada na representatividade e desligada das lutas e dos movimentos sociais mais amplos.

Como vimos anteriormente, o período ditatorial brasileiro foi responsável pela produção de subjetividades aprisionadas ou prisioneiras, subjetividades controladas pela hegemonia de um poder coercitivo e moralizante, promotor de uma segurança nacional baseada no silenciamento de quem pudesse se opor às propostas militares. Nesse contexto, calar-se, fingir-se de morto ou “fazer ouvido de mercador” eram qualidades que deveriam ser cultivadas num povo que desejasse ver seu país crescer e se desenvolver.

As propostas do governo militar para a educação brasileira seguiram o mesmo rumo da política nacional, e não poderia ser diferente, uma vez que o que se pretendia com a ditadura era a manipulação do povo em prol de um crescimento econômico aliado ao desenvolvimento tecnológico financiado pelo governo americano. Não poderia haver questionamento quanto às alianças políticas estabelecidas entre os generais do exército e a

burguesia, nem sobre a abertura do país ao mercado estrangeiro, logo, não poderia haver educação implicada nas questões mais amplas da sociedade.

Mesmo com todas essas marcas presentes no processo educacional brasileiro, veremos, a partir do diálogo com diversos autores, que as ações antidemocráticas implementadas pela ditadura militar não impossibilitaram as lutas em prol da democratização da educação no país. Ao contrário, por mais ambíguo que pareça, as forças coercitivas do regime ditatorial foram um grande motor que impulsionou os diferentes segmentos sociais em direção aos movimentos políticos de democratização do espaço público.

Daremos início às nossas análises no processo de abertura política do período ditatorial, quando as lutas e os movimentos buscavam sair da clandestinidade e ganhar as ruas do país.

### **1.1 Da abertura política à pós-ditadura: Brasil de 1975-1985**

Vários autores como Carlos Nelson Coutinho, Francisco de Oliveira, Maria Victoria Benevides, Maria Ciavatta, Frei Betto, Giovanni Semeraro, entre outros, têm discutido o envolvimento da educação com o processo de democratização do espaço público com vistas ao combate à manipulação, fragmentação e exclusão promovidos, principalmente, pelas dominações dos tempos de autoritarismo e ditadura militar. Avançam em suas análises ao explorarem as repercussões do regime ditatorial sobre a vida social, política e econômica do Brasil a partir do fim da ditadura e da campanha de eleições diretas de 1984, entendida por muitos como esperança de expansão democrática.

Porém, após 1984, a democracia não acontece como haviam planejado vários segmentos da sociedade civil, o que deu início a um esvaziamento de sentido dos diversos movimentos sociais politicamente organizados, entre eles o de educadores.

Com base nesse panorama, houve um interesse em investigar os movimentos políticos do país por meio de suas lutas em prol da democracia, buscando pensar a democratização como experiências centradas no respeito à singularidade e no trabalho permanente de produção de subjetividades que constroem espaços de autonomia em articulação com o restante da sociedade em movimento (GUATTARI, 1990). Essa noção de democracia enquanto processo, como democratização, espaço de lutas e de movimentos sócio-político-

-econômicos e culturais foi implementada pela sociedade global, especialmente representada pelos educadores no período de abertura política do regime militar ditatorial.

Um fator importante na realização dessa pesquisa está na dificuldade encontrada em lidar com os fragmentos de discursos sobre democracia, democratização e movimentos sociais no período ditatorial e pós-ditatorial soltos em artigos e livros de diferentes autores.

Como afirmam Fávero e Semeraro (2002, p. 8) na apresentação do livro *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*: “Sendo a democracia o sistema político mais complexo e difícil, é árduo o esforço teórico para pensá-la e concretizá-la, respeitando, ao mesmo tempo, a multiplicidade tensa de suas expressões, a recriação contínua de suas formas e a unidade da sua ação”.

Nesse sentido, alguns autores expõem sobre as divergências e disputas em torno do conceito de democracia e sobre como suas várias definições integram hoje as lutas político-pedagógicas do nosso país.

Ciavatta (2002) analisa as questões em torno da democracia a partir de sua origem histórica e das condições atuais para sua realização no Brasil. A autora dá início à discussão sobre democracia retornando às suas origens na Grécia Antiga, pensando sua criação enquanto governo do povo, e a *polis* como “a unidade da vida social”, “o ambiente de caráter sagrado que lhes permitia levar em comum uma vida mais rica de significados, em total independência de outros grupos humanos de mesma natureza”, era o “agrupamento ideal de seres humanos”, mas desde que eles fossem gregos e não, bárbaros. Fossem homens livres e não, escravos. Fossem homens e não, mulheres. Isso significa que nem todos eram cidadãos, nem tinham os mesmos direitos. (CHEVALIER apud CIAVATTA, 2002).

O que a autora destaca é que, tanto nas civilizações gregas quanto no mundo moderno, a concepção e a prática política são fruto das forças materiais e culturais existentes, ou seja, elas têm por base uma sociedade concreta. Desse modo, a democracia é vista ao mesmo tempo como a forma política mais avançada e mais frágil que conhecemos, uma vez que não é um conceito de igualdade universal, mas sim um de desigualdade real, administrada segundo parâmetros que podem ser mais ou menos igualitários.

Quando falamos no período pós-ditadura no Brasil, frequentemente reduzimos o processo à inibição da ação dos aparelhos de coerção do Estado, identificado com um governo centralizador, repressivo, comprometido com interesses e projetos alheios às múltiplas demandas da população brasileira. O que Ciavatta (2002) nos mostra é que esse modo de abordar a questão encobre a existência das forças sociais que pressionaram a abertura do processo de redemocratização do país, cobrando mais empregos e melhores salários, terra

para trabalhar, saneamento básico e moradia, transporte, saúde, educação e eleições diretas para o estabelecimento de uma democracia participativa e de superação das condições de extrema desigualdade social.

Corroborando com essa visão sobre o mesmo período de transição para a democracia, Oliveira (2002) nos diz que a construção democrática no Brasil a partir da queda da ditadura está ligada às ações da sociedade civil organizada. E justamente por isso, pelo fato de terem sido as ações da sociedade civil a derrubar o regime militar, que o autor diz tratar da queda da ditadura e não do seu esgotamento.

Para o autor, o fato de a ditadura ter se legitimado sobre um crescimento econômico histórico, fez com que “o feitiço virasse contra o feiticeiro”. No fim dos anos 1970, o Brasil passou por uma grave crise econômica que reabriu a possibilidade para a sociedade civil, de desorganizar o consenso em torno do regime militar por meio dos movimentos sindicais. Decorreram disso os movimentos por melhores salários, habitação, melhoria dos transportes urbanos etc. Além disso, em 1982, houve um movimento vigoroso em torno da livre eleição de governadores que acabou por eleger candidatos da oposição em quase todos os estados.

Porém, no que diz respeito às políticas e aos planos educacionais, apesar dos movimentos em prol da educação ocorridos durante o período militar, continuamos atrelados a uma tradição de elaboração técnica, restrita aos órgãos educacionais especializados. A retrospectiva histórica do nosso país mostra que o “processo de transição” foi muito mais longo na educação do que na política institucional. Isso porque naquele momento vivíamos um conflito entre dois planos: o das elites, dos intelectuais e dos governantes, que formulavam leis, definiam diretrizes, faziam e refaziam um processo de aparência e pouca efetividade para a solução dos problemas básicos da educação (analfabetismo, exclusão, repetência, baixos salários, desqualificação do magistério) e o plano das demandas sociais mais amplas da população, em prol das melhorias de condições das escolas, pela valorização do profissional da educação e pela garantia da educação pública de qualidade.

As políticas e os planos educacionais acompanharam esses conflitos e refletiram as diferentes conjunturas históricas. Dentro do espírito autoritário que marcou o regime militar instalado em 1964, o desenvolvimento econômico levado adiante pelos governos de Juscelino Kubitschek e Jânio Quadros assume a forma de uma nova etapa de modernização que passa a ser feita a partir de um planejamento racional do Estado, imposto de cima para baixo, inclusive para a educação, que deveria responder adequadamente às demandas de urbanização e industrialização do país.

Com isso, segundo nos relata Ciavatta (2002), ocorre a sujeição do trabalhador à necessidade de acumulação que foi forçada pela repressão ao direito de livre associação e de manifestação nos sindicatos, pelas políticas de arrocho salarial, pela deterioração das condições de vida, bem como da instituição escolar.

Segundo Cury:

É neste contexto que a Lei n. 5692/71 estabelece a profissionalização universal e compulsória, intervindo em todo o sistema de ensino, inclusive e contraditoriamente, pela desativação de redes inteiras de escolas técnicas, a pretexto de que as habilitações profissionais deveriam ser ministradas em toda e qualquer escola de 2º grau. (CURY apud CIAVATTA, 2002, p. 99)

Diante do espaço possível de confrontação que a democracia ofereceu, o que vimos foram mobilizações de grupos organizados da sociedade civil reivindicando o aumento de recursos públicos para as políticas sociais. Ao mesmo tempo, os movimentos sociais têm mostrado ao longo dos anos que a prática social é educativa, que há uma dimensão política no pedagógico e vice-versa e que a democratização efetiva da sociedade vai além da “microdemocracia” dos movimentos e depende da disputa de poder, das relações de força no conjunto da sociedade e de sua expressão no Estado (CIAVATTA, 2002).

Fazendo uma análise não muito diferente da realizada por Ciavatta (2002), Benevides discute as noções de democracia a partir do significado de público. Para a autora “[...] público é aquilo que é comum a todos, ou seja, o que não pode ser apropriado nem por pessoas individualmente nem por grupos, partidos, facções, alianças, grupos econômicos e familiares” (BENEVIDES, 2002, p. 69).

Nesse sentido, o que nos relata é que quando o que é público passa a ser apropriado para fins particulares, temos a ausência do que caracteriza a democracia. Para a autora, é esta ausência que melhor caracteriza a fase compreendida desde o final da ditadura até os dias de hoje. Esta foi justamente a grande decepção dos movimentos populares: constatar que apesar da abertura política, nada mudou essencialmente. A estrutura econômica continuou piramidal e a estrutura política continuou autoritária.

Isto não significa dizer que não haja o que comemorar em relação aos avanços da participação popular. A mobilização popular durante a campanha pela Constituinte aconteceu na sequência de uma série de outras lutas que vinham ocorrendo desde o final da década de 1970, como as greves, a anistia, a reorganização partidária, audiências públicas, cadernos de reivindicações etc. O grande problema aconteceu quando os movimentos populares esbarraram no Congresso Nacional, ou melhor, na implantação de um modelo constituinte

congressual com deputados e senadores eleitos no mesmo sistema de representação com vícios oligárquicos.

Segundo Benevides (2002), uma constituição existe para proteger-nos dos abusos de poder, delimitando os usos do poder ou dos poderes. Quando uma constituição não exerce o papel de proteger os governados frente aos abusos e omissões do governo, não podemos falar em Constituição democrática e republicana. Para a autora, democracia é o regime político da soberania popular, com respeito integral aos direitos humanos. É o regime de separação de poderes e, essencialmente, é o regime da defesa e da promoção dos direitos humanos. Desse modo, além de não sermos uma democracia social (decorrente do respeito integral aos direitos humanos), também não somos uma democracia com soberania popular. Além disso, sequer somos uma democracia com separação de poderes, na medida em que o Executivo usurpa poderes legislativos, tenta controlar e cooptar o judiciário e ameaça o Ministério Público.

Assim, a democracia não é fruto de uma evolução “natural” da sociedade, afirma Benevides (2002), uma vez que ela vai se institucionalizando por um árduo trabalho em defesa da dignidade humana. Já que não vivemos num regime de plena democracia, o que temos são avanços consideráveis em relação ao regime militar: liberdades individuais, voto universal, eleições livres, a diminuição da censura da mídia, pluralismo partidário, rotatividade do poder e um Congresso em funcionamento, mesmo que tutelado pelos grupos econômicos e pelo Executivo.

Sem dúvida, como nos aponta Ciavatta (2002), a democracia, além de não ser uma evolução “natural” das instituições, é uma luta do povo em torno da liberdade, da igualdade e da solidariedade. E, articulando as discussões em torno do conceito de democracia com as questões relativas à educação, afirma que a obrigação dos educadores é o compromisso com um projeto democrático popular voltado para a cidadania.

Outra contribuição importante que complementa essas discussões em torno da democracia e dos processos de democratização pelos quais nosso país passou, é trazida por Coutinho (2002), que chama nossa atenção para o fato de grande parte das discussões ideológico-políticas dos dias atuais versarem sobre a definição de democracia, bem como para o fato de determinados pensamentos político-filosóficos do século XVII ao século XX conterem ideias contrárias ao conceito de democracia em um período e, mais adiante, virem a se declarar como democráticos. O autor procura mostrar que a democracia, ou pelo menos a ideia de democracia, funcionou durante esses três séculos como legitimadora de regimes políticos e ainda hoje funciona, uma vez que os regimes (neo)liberais, contrariamente ao que afirmavam no passado, consolidam-se a partir da assimilação de reivindicações e direitos do

movimento socialista. Institui-se o que hoje é conhecido como liberal-democracia, uma saída que o liberalismo encontrou para controlar o avanço democrático (dos movimentos socialistas) e submetê-lo à lógica do capital. O exemplo que utiliza para mostrar como esse processo funcionou no Brasil é o regime ditatorial que, durante 21 anos, reprimiu os cidadãos brasileiros em nome da democracia.

Segundo Coutinho, a democratização, como são chamados os processos de socialização da participação política, só se realizará plenamente na medida em que "combine a socialização política com a socialização do poder", o que significa para ele que "a plena realização da democracia implica superação da ordem social capitalista" (COUTINHO, 2002, p. 17). É claro que o processo democrático, para além da socialização do poder e da política, deve estar relacionado com a socialização econômica e social por meio da coletivização das ações e da desativação da hierarquia que impera nos espaços educacionais. Seguindo esse raciocínio, o autor afirma ainda que não há possibilidade de democracia onde há excessiva desigualdade material e econômica. A democracia como regime político deveria, assim, "assegurar a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados" (COUTINHO, 2002, p. 20).

Suas análises sobre o regime ditatorial do Brasil são de grande clareza no que tange ao paradoxo ditadura - crescimento da sociedade civil politicamente ativa. Coutinho (2002) caracteriza o regime ditatorial brasileiro como um modelo de repressão à organização da sociedade civil. O que o autor traz à luz é o fato de aquele regime, apesar das suas atrocidades, ser responsável pela maior articulação política da história do nosso país, ou seja, a ditadura teria feito surgir, mesmo que clandestinamente, diversos movimentos da sociedade civil em prol da democratização da sociedade. A organização sindical dos operários, a criação de um partido político voltado para a classe operária, os associativismos de moradores, entre outros, tiveram seu auge durante o período ditatorial, o que não significa dizer que estes movimentos surgiram por causa do regime ditatorial, ou melhor, não foi o regime ditatorial que os promoveu.

O fato é que no período populista da era Vargas, portanto, antes do golpe militar de 1964, os grupos de trabalhadores rurais e urbanos, bem como os estudantes, estavam organizados em torno de sindicatos, de ligas camponesas e de associações estudantis. Porém, como esses grupos ainda não haviam se consolidado ou ganhado expressão política dentro da própria sociedade civil que permitisse resistência ao golpe, vimos ser instalado no ano de 1964 o golpe militar que encerrou a Quarta República e deu início ao regime ditatorial brasileiro que durou até o ano de 1985.

Sem dúvida, a ânsia pela democratização nos anos finais da ditadura movia os diversos grupos "militantes". Além disso, a abertura econômica do país com o projeto de modernização que possibilitou a entrada das multinacionais, a expansão do sistema educacional brasileiro para todos, os programas de diminuição do analfabetismo, o efetivo crescimento econômico (que trouxe consigo a dívida externa) e o fortalecimento de empresas nacionais, criou a ilusão de um país muito próximo da modernização.

De fato, Coutinho (2002) trata a ditadura brasileira como modernizadora, no sentido de estar claramente a serviço da proposta capitalista de elevação do capital a um patamar superior sem, com isso, estar a serviço do povo ou da nação brasileira. No entanto, para o autor, nós inauguramos um novo período histórico pós-ditatorial com a ilusão de que os movimentos populares que tinham ocorrido e sido criados na época da ditadura eram suficientes para pautar o comportamento do novo governo. O que vimos ocorrer, ao contrário, foi o esgotamento do governo Sarney e sua substituição por duas grandes tensões na sociedade: a primeira ocorreu no interior das classes dominantes, uma vez que a diminuição da capacidade de crescimento do país instalou uma guerra em torno da divisão dos excedentes produzidos e fez aumentar a inflação, a corrupção e a posição antipública das burguesias brasileiras; a segunda tensão ocorreu no interior das classes populares. Com o aumento da inflação iniciado com Delfim Neto ainda no governo Sarney, criou-se no seio das massas populares e até da classe média, uma espécie de fobia à inflação e uma grande necessidade de salvação. O mesmo povo capaz de encurralar o Estado ditatorial é encurralado pelas demandas salvacionistas e tem a sua capacidade de compra diminuída, sendo subjetivado por meio de uma "pedagogia perversa" do medo do aumento dos preços, uma vez que estes aumentos não foram acompanhados de um correspondente aumento salarial.

O projeto de elevação do capital industrial e financeiro, nacional e internacional, se afirmou durante o governo de José Sarney e foi ainda preconizado na campanha eleitoral de 1989, que elegeu Fernando Collor de Mello. Por alguns meses a ânsia democrática foi substituída pela ilusão desenvolvimentista. Não digo, com isso, que toda a sociedade brasileira concordava ou sonhava com as propostas Colloridas, mas sim, que houve uma diminuição, ou melhor, um resfriamento nas lutas em prol da democratização mediante as incertezas de um novo momento político do país.

Segundo Coutinho (2002), isso se explica por termos emergido da ditadura como uma sociedade de tipo "ocidental", ou seja, com um estado fortalecido e uma sociedade civil igualmente fortalecida. Restava-nos estabelecer que tipo de ocidente éramos: de tipo

americano (que tem uma sociedade civil organizada de modo inteiramente despolitizado) ou de tipo europeu (favorável à construção de um projeto contra-hegemônico).

De certo modo, as eleições de 1989 nos deram a oportunidade de escolher entre o modelo europeu e o modelo americano. Venceu o modelo americano, da liberdade e da modernidade, mas por pouco tempo. Logo a sociedade civil voltou a expressar-se de forma politicamente organizada, afirmando que a vontade de democracia ainda estava presente e que éramos contra a política liberal-corporativista ou neoliberal.

Infelizmente, o projeto neoliberal avançou fortemente no Brasil durante a última década, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Se nos serve de consolo, conseguimos frear este processo o quanto nos foi possível e, ainda hoje, o neoliberalismo não pode ser visto como um projeto inteiramente consolidado no Brasil. Isso significa dizer que ainda resistimos às “tentativas de esvaziar os elementos subversivos imanentes aos processos de democratização, buscando colocá-los, assim esvaziados, a serviço da conservação do existente” (COUTINHO, 2002, p. 32).

De Fernando Collor a Fernando Henrique, o povo brasileiro vive um simulacro de democracia. Temos instituições formais, eleições livres, alternância de poder, mas de fato, temos sido conduzidos ao espaço da não alternativa.

No que diz respeito à educação, temos eleições diretas para diretores, mas é preciso dizer que tais eleições não são tão democráticas a partir do momento em que os professores se sentem ameaçados ao assumir o cargo, uma vez que perdem benefícios concedidos aos efetivos em sala de aula, além de perderem o tempo de aposentadoria especial. Esse é o máximo de democracia que conseguimos perceber na maioria das escolas. Até mesmo as famosas eleições de representantes de turma, que deveriam ser realizadas para incentivar a participação e o envolvimento dos alunos nas questões políticas da escola, são monitoradas por professores e diretores que cerceiam as ações dos alunos, limitando a participação dos mesmos ao mero cargo de *boy* do professor ou de inspetor de classe, quando o professor precisa se ausentar. Além disso, não é comum vermos os alunos participarem dos conselhos de classe, onde suas vidas são discutidas e decididas entre professores e a administração da escola.

Também não vemos democracia na relação estabelecida entre a escola e seus funcionários. Ao contrário, percebemos relações de favorecimento, onde tem regalias quem é amigo do diretor. As escolas, desse modo, correspondem à ideia de simulacro de democracia ou democracia de fachada, aquela que consta dos registros do projeto político pedagógico, mas não é efetivamente desenvolvida no interior das relações escolares.

Nos anos pós-ditatoriais, fomos apresentados a uma outra marca relacionada ao simulacro de democracia que começamos a desenvolver, conhecemos a perda da cidadania, que, enquanto projeto, foi bem desenvolvido e aplicado pelos governos neoliberais que sucederam o período de abertura política, como veremos a seguir.

## **1.2 Da pós-ditadura à ditadura do capital: Brasil de 1985-2000**

Do que podemos apreender sobre os momentos políticos pelos quais o Brasil vem passando, entendemos que, desde o governo de Fernando Collor de Mello até o governo de Fernando Henrique Cardoso, há uma tentativa de nos impor a insígnia de que não há alternativa para os caminhos que o capital brasileiro vem trilhando e que, inevitavelmente, estamos mergulhados na política neoliberal. Nessa perspectiva, todos os setores da sociedade civil passariam a ser geridos por modelos capitalistas com vistas a maior produtividade, com menor quantidade de gastos, flexibilizando o trabalho em todos os seus níveis.

No que tange à educação, é Frigotto (2002) quem faz uma análise histórica sobre os acontecimentos em torno da passagem da “ditadura civil-militar à ditadura do capital”<sup>5</sup>. Segundo o autor, nos anos pós-ditatoriais, o Brasil demonstrou uma grande fragilidade em todas as esferas da vida social, configurando uma democracia débil e formal que se explicitou mais fortemente no campo educacional.

Por outro lado, apesar da fragilidade da sociedade civil, após um período de 21 anos de ditadura, a sociedade brasileira experimentou um rico processo de lutas pela redemocratização. A organização de parte da sociedade civil teve ganhos significativos na afirmação de direitos econômicos e sociais no texto da constituição de 1988. É neste contexto que se afirma a perspectiva de ampliação do espaço público e da escola pública.

Porém, tamanho esforço não é suficiente para garantir que as discussões da sociedade civil em torno da educação sejam aprovadas, nem para garantir direitos maiores à população usuária dos serviços públicos em educação e aos profissionais do magistério. É por isso que, apesar da organização da sociedade civil, nesse momento ganham espaço os debates sobre a formação profissional de base tecnológica ou politécnica, o que ganhou maior visibilidade

---

<sup>5</sup> Segundo Gaudêncio Frigotto, apesar de incomum, o termo ditadura civil-militar é importante para mostrar que as forças armadas têm sua parcela de culpa por terem rompido com a sua tradição e seu papel constitucional e que o núcleo central da ditadura se encontra nos interesses da classe detentora do capital.

anos mais tarde, com a derrota do projeto das forças progressistas, na luta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os trabalhadores da educação viram o projeto ser descaracterizado na lenta tramitação pelo Congresso Nacional (de 1988 a 1996) e ser substituído por um acordo de gabinete que resultou na Lei nº. 9394/96.

A década de 1990 também marca a reinserção progressiva, no âmbito das políticas sociais, dos movimentos em torno das políticas educacionais por meio de microorganizações, ONGs, convênios e parcerias com instituições privadas, principalmente com recursos públicos. Sob o impacto da modernização, do autoritarismo e da internacionalização da economia, as áreas sociais passam a exigir a ampliação das políticas públicas sociais para o atendimento das demandas crescentes em decorrência do processo de agravamento das condições de vida da população.

Ao mesmo tempo, vimos surgir uma nova forma de ditadura sob as bases das reformas neoliberais. Trata-se da ditadura do mercado ou do capital. Frigotto (2002) chama a atenção para o fato de que, desde o governo Collor, e especialmente nos dois mandatos de Fernando Henrique, temos vivido um grande retrocesso no campo econômico-social, político e cultural, o que se manifestou de forma mais incisiva na educação, no âmbito organizativo/institucional e do pensamento pedagógico. Isso ocorreu, segundo o autor, porque Collor de Mello, ao assumir a presidência da República em 1989, afirmou-se sobre a égide de um novo tempo, o tempo da modernização, da competição, da globalização e da reestruturação produtiva e foi seguido por Fernando Henrique Cardoso que, em 1994, assume como meta “tornar o Brasil seguro para o capital” (FRIGOTTO, 2002, p. 55).

O resultado da ação desses governos foi a anulação gradual das conquistas populares das décadas de 1970 e 1980 em nome dos mecanismos de flexibilização e privatização. Para Frigotto (2002), a ditadura das leis do mercado e do capital condenam milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. O autor nos mostra ainda que a ditadura do capital se manifesta hoje no Brasil sob o modelo da “sociedade contra o social”, onde a sociedade é representada pelos governantes ou pelo conjunto dos que detêm o poder, e o social é representado pelas políticas de minoração da miséria e pelos próprios miseráveis. (JANINE apud FRIGOTTO, 2002, p. 57)

Desde a época da ditadura militar as reformas da educação encontraram resistência nas experiências de organizações sindicais e científicas dos educadores. Experiências essas que, segundo Frigotto (2002), tornaram-se base para as teses e propostas do capítulo sobre a educação na constituição de 1988, no projeto da LDB e no Plano Nacional de Educação

(PNE). Porém, os debates dos educadores durante uma década não foram compatíveis com as políticas de ajustes econômicos, o que fez com que suas propostas fossem rejeitadas e combatidas. Segundo Saviani (apud FRIGOTTO, 2002) a ideia do congresso era a de que a LDB deveria ser minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de flexibilização, de descentralização e de privatização do governo.

No que diz respeito ao ensino superior, a universidade brasileira ficou praticamente impedida de produzir ciência e tecnologia, uma vez que o projeto educacional desenvolvido pelo Ministro Paulo Renato de Souza durante o mandato de FHC foi de liquidação da universidade pública. Segundo Mancebo (2002), “o valor do produto educacional passa a ser medido, basicamente, pela sua utilidade no sentido mercadológico”, fazendo com que a destinação de verbas fique atrelada ao índice de produtividade acadêmica, que leva, entre outras coisas, à má qualidade das produções, à compressão do tempo empregado em análises, estudos e relações e, inevitavelmente, ao adoecimento do corpo docente.

Ao mesmo tempo, nas escolas de ensino fundamental e médio, assistimos às investidas do governo junto às empresas privadas de comunicação de massa no desenvolvimento de campanhas como “amigos da escola”, “padrinhos da escola”, “adote uma escola”, de voluntariado, desresponsabilizando o governo e substituindo políticas efetivas por campanhas filantrópicas. Desse modo, deixa-se claramente explicitado que a educação fundamental e média não necessita de profissionais qualificados, mas sim de substitutos e voluntários. Enquanto isso, temos filas de desempregados pelo país afora e filas de professores concursados esperando pelo chamado, assistindo ao desmonte da educação pública por meio da contratação temporária de estagiários e professores leigos a baixo custo.

Além disso, governo e iniciativa privada vendem pacotes educacionais como o Telecurso 2000 no intuito de diminuir os custos com a educação e acelerar o ensino. A questão colocada neste ponto, por Gaudêncio Frigotto, é: “que tipo de aceleração é esta, se não de apenas aumentar as estatísticas dos “aprovados” e diminuir custos?” (FRIGOTTO, 2002, p. 60).

O que acontece a partir daí é um choque entre as metodologias tecnicistas de pacotes prontos e manuais a serem seguidos, com as pedagogias libertadoras e libertárias. Segundo Frigotto (2002), os processos de aprendizagem não são separáveis, sem enormes perdas, dos processos sociais, culturais, econômicos etc., vividos pelos sujeitos. O tele-ensino e a educação a distância são meios auxiliares no campo do ensino, mas vêm sendo utilizados como substitutos do ensino presencial, do ensino fundamental ao ensino superior.

O não compromisso com a educação básica é uma prática generalizada na maioria dos estados brasileiros. No caso específico do Rio de Janeiro, o Governo do estado criou o projeto Nova Escola. Para não assumir a recomposição salarial dos professores e diminuir artificialmente os índices de reprovação (que são os termômetros de investimentos externos na educação brasileira), o governo contratou a Fundação Cesgranrio para construir um elenco de indicadores mediante os quais se classificam as escolas de 1 a 5. A partir dessa classificação, o governo passa a dar gratificações que variam de R\$ 100,00 a R\$ 500,00. Os indicadores foram montados de forma a não permitir que as escolas chegassem a alcançar o nível de classificação 5.

Para Frigotto (2002), a consequência mais grave no plano do desmonte da esfera pública é a privatização do pensamento pedagógico. Trata-se, segundo o autor, de transformar a ideologia privada do capital, por meio dos parâmetros curriculares e dos processos de avaliação, em política oficial com força de norma ou de lei para todos. Não é então causal que o discurso oficial busque silenciar as concepções pedagógicas dos anos 1980 e o foco esteja nas noções de competência, habilidades, qualidade total, cidadão produtivo, empregabilidade etc.

Quando a escola passa a funcionar com base nestes novos paradigmas educacionais de habilidades e competências, perde sua dimensão de formação e de construção humana e social e reduz-se ao fator econômico. Assim, segundo o autor, voltamos ao individualismo do liberalismo conservador ou do neoliberalismo.

Com essas análises, Frigotto (2002) nos mostra os desafios que ainda teremos de enfrentar: o desafio da universalização da escola pública, da melhoria significativa das universidades e a expansão das mesmas, de postularmos uma sociedade que tenha como parâmetro o homem acima do capital e da multiplicação das experiências de gestões e governos populares, articulando cultura, trabalho, economia e educação. Desafios não tão distantes daqueles outrora enfrentados no processo de abertura política.

Pensando nesses desafios, Cury (2002) analisa as políticas educacionais desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro. O autor utiliza a expressão políticas da educação para mostrar que com seu uso no plural, quer-se pensar a multiplicidade e a diversidade das mesmas, resguardando o momento em que uma política da educação se torna uma política em ação. Tais políticas são plurais porque nascem de uma realidade social que se rebela em atender a desígnios únicos. Além disso, as políticas (incluindo as da educação) não são uníssonas, existindo caminhos diferenciados de pensá-las e de fazê-las. Os diversos movimentos populares são provas disso.

As políticas sociais nascidas na Europa foram produzidas tanto como uma resposta ao ímpeto mobilizador da classe trabalhadora por novos direitos, quanto como forma de articulação do Estado com a classe patronal a fim de preservar interesses comuns aos segmentos desta classe. No Brasil, os direitos que penetraram no ideário de democracia e de cidadania na Constituição de 1988 foram diluídos. Defender os direitos sociais passou a ser visto como defesa de posturas atrasadas.

Para o autor, a solução para os problemas encontrados no estabelecimento das políticas educacionais no Brasil estão no encaminhamento da redistribuição da renda, do apoio às novas formas de participação da sociedade, nos mecanismos de gestão das políticas sociais e suas propostas pedagógicas.

Cury (2002) lembra que o Brasil, dentro da sua pluralidade, já tem políticas sociais alternativas atuantes, visando experimentar a vida democrática e que o nosso desafio é o de expandir essas novas alternativas, tornando-as referências para um convite à elaboração de novas políticas educacionais para o Brasil.

Neves (2002), no entanto, analisa que a democratização defendida nos anos 1980 enfatizava um patamar mais elevado, tanto do acesso e da permanência das crianças das camadas populares nas escolas de ensino fundamental, quanto da conquista do ensino público, gratuito, universal e de qualidade.

Nos anos 1990, o projeto neoliberal de educação propôs que a escola fosse encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional. Um dos graves efeitos dessa política educacional, caracterizada pela descentralização dos encargos com a educação escolar, vem sendo a desobrigação do Estado para com as questões educacionais. Com isso, as escolas privadas continuam preparando seus alunos para o ingresso no nível superior de ensino, enquanto as escolas públicas continuam a preparar seus estudantes para o mercado de trabalho. Outro agravante dessa política consiste na péssima qualidade da educação oferecida pelos estados aos jovens trabalhadores.

Neves (2002) chama a atenção para o que considera o ponto mais intrigante da política educacional neoliberal: o apelo constante do governo à participação da sociedade nos destinos da escola por meio de gestões colegiadas. Contudo, nos mostra que o autoritarismo crônico presente no cotidiano das relações de poder na escola não deixa entrever os limites impostos pelo Governo Federal a essa participação. Traduzindo em miúdos, o mesmo governo que realiza campanhas em prol da participação da sociedade civil nas questões em torno da educação no país desenvolve também políticas públicas em educação que reforçam a burocratização do ensino, transformando diretores em administradores autoritários, cada vez

mais distantes da realidade escolar. Justamente por isso, o voluntarismo vem sendo alardeado como forma de participação na política educacional, desobrigando o Estado do dever de educar, contribuindo para a desprofissionalização da escola.

Os neoliberais estão tentando, desde os anos 1990, desmontar o que de público havia sido construído no nosso sistema educacional por meio das lutas sociais por um ensino público, gratuito, universal e de qualidade no período nacional-desenvolvimentista. Para isso, os neoliberais vêm se utilizando da hierarquização na execução das políticas educacionais e da teoria da competência.

A discussão da relação entre democracia e educação escolar vai pouco a pouco se deslocando para a necessidade de pensarmos concretamente qual é a contribuição da educação escolar para a construção da democracia econômica, política, social e cultural nesse país. Os efeitos do caráter neoliberal do sistema capitalista no movimento social também são discutidos por Frei Betto (2002), que em suas análises aponta alguns desses efeitos:

- a) a despolitização – que está diretamente relacionada com o desinteresse pela política, mesmo havendo em todos os lugares do país uma enorme rede de movimentos. A despolitização traz consigo um outro problema relacionado a des-historicização do tempo. Isto significa dizer que perdemos a noção de projeto e se não temos projetos, ficamos em função das injunções momentâneas, o que nos torna vulneráveis às pressões da conjuntura, favorecendo a despolitização;
- b) um segundo efeito é o que Frei Betto chama de globocolonização (globalização), que transforma o mundo numa pequena aldeia conhecida por meio da televisão, fazendo com que as pessoas sintam-se impotentes frente aos problemas nacionais e internacionais e, com isso, fechem-se em seus próprios interesses;
- c) o terceiro efeito elencado por Frei Betto é o do predomínio da prática social sobre as teorias revolucionárias. Isso vem mostrar que já não se crê mais no socialismo. As pessoas estão cansadas de teorias que “não levam a nada”. Elas querem agir e, muitas vezes, se transformam no que o autor chama de “militontos”, envolvendo-se em vários movimentos, mas não se aprofundando em nenhum. Dessa ânsia decorreu também a explosão de movimentos sociais que não conseguiram unir forças para a construção de um projeto nacional. O grande desafio no trato com a grande quantidade de

movimentos sociais é em como manter a relação entre eles sem que um absorva o outro e sem que um exclua o outro;

- d) o quarto efeito diz respeito ao fato de, infelizmente, as pessoas parecerem estar mais preocupadas em lutar por benefícios imediatos e não por um projeto alternativo para esta sociedade;
- e) o quinto efeito apontado por Frei Betto é a emergência da espiritualidade. A predominância do pessoal sobre o social favorece a preocupação com o equilíbrio e a harmonia individual. O maravilhoso e o esotérico exercem mais atração que o político. Isso porque, segundo Frei Betto, sempre precisamos de um sentido na vida e, já que este sentido não aparece no espaço político, vamos buscá-lo no espaço da espiritualidade e do transcendente.

Ao analisar esses efeitos das políticas neoliberais sobre os movimentos sociais, Frei Betto aponta que a solução de tais problemas está na introdução de práticas sociais que despertem nos militantes uma consciência alternativa e uma experiência crítica frente ao sistema, de modo que a nova sociedade possa ir sendo forjada nas entranhas da atual. Desse modo, caberia aos movimentos populares vincular o micro e o macro; as lutas específicas às políticas públicas; ampliar a participação e multiplicar movimentos.

Uma dificuldade apontada por Semeraro (2002) nesse tipo de iniciativa dos movimentos sociais, está no fato de, historicamente, termos uma democracia ou processos democráticos subjugados à hegemonia neoliberal, onde a concepção predominante de democracia adquire conotações que tendem a desqualificar as dimensões públicas e sociais. Ao longo da história e de acordo com a época, a democracia e os conceitos que a acompanham assumem interpretações diferentes. Hoje, por exemplo, existem visões conflitantes de democracia e de público entre partidos, organizações da sociedade, movimentos sociais e culturais etc.

Para o autor, o valor efetivo atribuído à democracia e ao público na lógica neoliberal é o de livre iniciativa individual, de autonomia inquestionável do mercado, de uso dos aparelhos do Estado e das instituições públicas para viabilizar negócios pessoais e garantir a apropriação particular da produção coletiva. O público, então, é entendido propriamente como uma entidade filantrópica e a democracia aparece não como a manifestação de um projeto de

sociedade construído coletivamente, mas como o meio mais favorável onde “cada um se torna um fim para si mesmo”<sup>6</sup>. (HEGEL apud SEMERARO, 2002 p. 214)

Seguindo as análises sobre o neoliberalismo, o autor aponta para o fato de o naturalismo e a dissolução pós-moderna partirem da ideia de que os indivíduos deixados a si mesmos são capazes automaticamente de serem livres e criativos. Além disso, a sacralidade de vontades particulares passa a ser a responsável pela dissolução do tecido social, incentivando a violência e anulando a democracia. Assim, o público é transformado em publicidade, banalizando a vida humana.

Segundo o autor:

Ao esvaziar a democracia do conteúdo social e público, o povo é reduzido a multidão, O Estado-nação a empresa, o cidadão transformado em consumidor, a política em espetáculo, os partidos em agências de marketing eleitoral, as associações em nichos de interesses localizados, o sujeito disperso na “solidão do cidadão global (SEMERARO, 2002, p. 218-219).

A crise que hoje assola o Brasil e o mundo, ao contrário do que se pensava, vem indicando que a “civilização” construída sobre os parâmetros do economicismo, da privatização, da “seleção natural”, da exclusão e da sacralização do indivíduo não se sustenta mais. Isso porque, sem o crescimento do público e sem a elevação social e intelectual das massas populares, o neoliberalismo se mostra um projeto de esterilização humana. Desse modo, como falar de democracia e de público no Brasil se nossa população está posta à margem dos processos fundamentais que constituem a vida em sociedade?

Por outro lado, mesmo quando a população brasileira sobrevive à custa de políticas de alívio da pobreza, vemos crescer a mobilização popular por meio da reivindicação de direitos e de conquistas fundamentais que desencadeiam processos singulares de democratização.

Assim, para Semeraro (2002), o grande embate atual no Brasil se configura entre as políticas neoliberais e o projeto de democracia popular. A promoção da democracia, entendida como a prática específica pela qual o povo se institui como sujeito político por meio de relações sociais e responsabilidades coletivas e também por meio do público, passa a significar o reconhecimento de novos protagonismos políticos de organizações populares.

---

<sup>6</sup> Grifo meu.

### 1.3 A escola no contexto da democratização

No período conhecido como abertura política, vivenciamos, na educação, o processo de democratização (ou redemocratização como alguns autores apontam). A escola precisava ser aberta à toda população, era necessário ampliar o número de escolas existentes para atingir o quantitativo populacional analfabeto no país. Nesse momento, a sociedade reivindicava uma escola feita pelo povo, com o povo e para o povo, uma escola que seguisse os ensinamentos de Paulo Freire, que fosse libertadora e que instrumentalizasse a população para a vida política e social.

Porém, apesar das forças instituintes existentes na educação, que rompiam com a ordem instituída pela ditadura militar, as marcas deixadas por esta foram profundas e, por mais que diversas tentativas tenham sido feitas no sentido de inaugurar uma escola implicada com a realidade dos educandos e preocupada com as relações humanas, não conseguimos apagar os modelos educacionais de base técnica desenvolvidos durante o regime militar.

A mais famosa das tentativas de democratização da educação se insere no contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (LDB/ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), fruto das lutas sindicais do professorado, da delimitação de políticas educacionais progressistas e da organização intelectual dos professores através da participação nas Conferências Brasileiras de Educação. A nova LDB, como ficou conhecida a Lei 9.394/96, foi uma determinação da Constituição Federal de 1988 e tramitou durante oito anos no Congresso Nacional. Centro de discussões e debates, a nova LDB, ao ser aprovada, havia perdido seu caráter progressista inicial, prevalecendo, como nos apontam Cunha e Góes (2002), um texto superficial e omissivo sobre vários assuntos, fragmentando ainda mais a legislação educacional.

A Tônica da LDB foi a descentralização das instituições educacionais em termos financeiros, administrativos e pedagógicos, no sentido de favorecer os processos coletivos e democráticos no interior das escolas brasileiras. Como nos aponta Nunes (2002), sua principal característica é a flexibilidade na base e no processo da educação básica, o que abriu espaço, inclusive, para a introdução e elaboração dos projetos político-pedagógicos nas instituições escolares. Por outro lado, a mesma lei criou um sistema de avaliação nacional do rendimento escolar, atualizado por mecanismos como o Saeb (Sistema de avaliação da Educação Básica), pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e pelo Provão (Exame Nacional de Cursos), além de um sistema de avaliação institucional e do desempenho do professor.

Tais sistemas vêm reforçando a competitividade e a produtividade entre professores, entre alunos e entre as instituições escolares através de projetos como o “Nova Escola” no Rio de Janeiro. O projeto Nova Escola, como vimos anteriormente, cria um plano de gratificações progressivo (de R\$100,00 a R\$500,00) para as escolas, de acordo com a avaliação realizada. A questão central está nos critérios de avaliação que são obscuros e não deixam margem para contestação. Outro ponto está nos usos que se faz dos resultados do Saeb, do Enem e do Provão. Pelo que nos consta, a avaliação dos estudantes não tem contribuído para a melhoria do sistema de ensino. Em relação ao ensino superior, o que nos parece é que a expectativa governamental era a de evidenciar que os resultados obtidos pelas universidades públicas eram ruins, justificando o desinvestimento e os possíveis fechamentos de cursos e privatizações. Uma prova disso é que os resultados afirmaram a excelência da formação pública e a continuidade do sucateamento por parte dos governos Federal e Estaduais. Já o péssimo resultado de muitas universidades privadas não trouxe qualquer medida efetiva no que tange à ameaça de fechamento dos cursos. Para o ensino fundamental e médio, os resultados afirmam a precariedade do ensino público e isso não vem gerando mudanças substanciais nas políticas públicas e nas ações diretas que poderiam melhorar as condições de exercício do magistério.

Mas, segundo Nunes (2002), os sistemas de avaliação escolar e institucional contribuíram para dar início aos debates em torno dos currículos. A estrutura curricular estabelecida pela nova LDB, dá aos currículos do ensino fundamental e médio uma base comum nacional, complementada por uma base diversificada elaborada em cada sistema estadual de ensino e estabelecimento escolar. Se os currículos podem ser diferenciados na base complementar no sistema estadual e em cada estabelecimento de ensino, como avaliar escolas de estados diferentes e de diferentes localidades num mesmo estado através de um único sistema de avaliação nacional? Melhor seria o implemento de políticas públicas que efetivamente dessem condições do exercício digno do magistério e de funcionamento da rede pública de ensino.

Todos esses sistemas podem ser vistos como processos necessários para a democratização da educação, mas perdem esse caráter a partir do momento que não incluíram nos debates a participação dos profissionais da educação dos diferentes estados brasileiros. Logo, a nova Lei surge no cenário escolar sem que os educadores tenham tido a oportunidade de debatê-la. Este entrave, por si só, já poderia promover um completo desmonte das idéias democráticas da nova LDB.

A Lei 9.394/96 trouxe consigo novas exigências para o cotidiano escolar, tendo como principal alvo a formação e a qualificação do profissional da educação. A proposta é a de formar o profissional da educação em curso superior, na intenção de acabar com as escolas normais, que, em muitos lugares do Brasil aparecem como única possibilidade de formação para os interessados na carreira do magistério. Segundo Nunes (2002), ao reduzirmos a questão do ensino à formação docente, passamos a operar somente no sentido de procurar as instâncias responsáveis pelo processo de preparação dos profissionais da educação, sendo mais fácil, dessa forma, apontar o núcleo do sucesso ou do fracasso do magistério. Segundo a mesma autora, o curioso é que a LDB reservou para as Faculdades de Educação a formação de especialistas em gestão, em supervisão, em coordenação, em orientação, entre outras habilitações, mas tais funções vêm sendo extintas dentro das escolas, o que destituiu as instâncias de suporte ao trabalho docente, deteriorando mais a escola pela fragmentação do trabalho.

Como bem sabemos, as questões da Educação não se resumem à formação dos seus profissionais, esta é, entre tantas outras, mais uma das questões a serem discutidas. Para chegarmos aos problemas relativos ao cotidiano escolar, precisamos pensar a reforma universitária, a reforma da educação básica, a reforma salarial, o plano de carreira do magistério, a reforma burocrática, as próprias leis que regem a educação, os recursos pedagógicos, os livros didáticos, entre outros mecanismos, como o tempo-espço escolar e a falta de vontade política dos governantes, responsáveis pela constituição do espaço escolar.

O que podemos estabelecer, de acordo com várias pesquisas realizadas sobre o cotidiano escolar, é que a maior parte dos mecanismos institucionais anunciados pela Lei 9.394/96, tiveram como efeito acentuar a fragmentação e o conflito entre os profissionais da educação, o que leva à fragilização política dos mesmos. A falta de análises conjuntas e de visibilidade sobre as questões políticas que envolvem o exercício profissional, acarreta a inibição dos movimentos de organização coletiva, tornando débil o processo democrático almejado.

A escola desejada, da qual falávamos no início desse tópico, previa um profissional idealizado. Um educador capaz de ir além do “como fazer”, da mera transmissão de conteúdos, capaz de articular a realidade vivida com os conteúdos científicos e com a prática, capaz de exercitar sua autonomia e de favorecê-la no processo de ensino-aprendizagem, de ser reflexivo e atento às questões trazidas por seus alunos para o espaço/tempo de aula. Esse profissional idealizado não tem lugar de sobrevivência quando as próprias leis que regem o seu ofício negam o seu saber prático, o saber da experiência cotidiana na escola e não

integram suas falas e suas contribuições às discussões em torno da melhoria da educação e do ensino no país.

Tais fatos vêm mostrar que o magistério é primeiramente desqualificado pelos especialistas responsáveis por pensar, por debater e divulgar, a partir dos gabinetes, as propostas educacionais. Não nos admira que a profissão de professor, diante do quadro de desvalorização a que vem sendo submetida, seja também desqualificada pelos alunos e pela sociedade em geral. Os baixos salários recebidos por esses profissionais, somados a enorme carga horária que são obrigados a cumprir em diferentes escolas ou, muitas vezes, nas próprias escolas (GLP), a falta de tempo para as trocas pedagógicas e até mesmo para o cuidado com a saúde, nos dá, ao final da equação, um elevado quadro de adoecimento nos estabelecimentos escolares.

O adoecimento no local de trabalho vem se constituindo como questão mobilizadora de discussões e ações em algumas escolas atentas aos quadros de rouquidão, calos nas cordas vocais, problemas osteomusculares, problemas renais, estresse e, principalmente, a perda de sentido no processo de construção das práticas educacionais. Diversos modos de adoecimento, nos seus mais variados níveis, vêm levando os professores ao afastamento ou ao licenciamento do magistério. Desse modo, acabamos por diminuir o interesse dos profissionais pela Educação, levando-os a organizar o fazer pedagógico a partir do “*mínimo necessário*”, o que dá a falsa sensação de saúde preservada.

Se nos voltarmos novamente para as expectativas sobre o processo de democratização, perceberemos que, apesar das boas intenções de alguns dispositivos democratizadores da nova LDB, como a descentralização das ações e a abertura para a elaboração de projetos político-pedagógicos, seus efeitos não atestam outro modo de funcionamento senão o tradicional, pelo menos, em grande parte das escolas. Isso significa que o que é entendido como descentralização é a distribuição de tarefas pelo corpo docente e pelos funcionários da escola.

O projeto político-pedagógico (PPP), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais (TTs) surgiram de propostas progressistas, críticas, mas o modo de entrada nas escolas foi técnico, na forma de manuais a serem cumpridos e não como questões a serem discutidas e viabilizadas a partir de um modo de gestão coletiva, transversalizada. Os próprios temas transversais só teriam sentido se fossem criados a partir da realidade de cada escola, de cada comunidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deveriam servir de orientação para a elaboração dos planos escolares, foram reduzidos, no interior das escolas, a um meio para sanar o problema da falta de tempo para o planejamento e discussão dos conteúdos pelos

professores, sendo apresentados de forma esquemática. Ou seja, é mais viável “copiar” o que já está pronto nos parâmetros ou nos livros didáticos que planejar algo novo, articulando várias disciplinas, transversalizando ações, coletivizando práticas num tempo inexistente. Além dos conteúdos programáticos, os PCNs apresentam também os temas transversais, que incentivam a discussão de assuntos como meio ambiente, sexualidade, higiene, violência doméstica, prevenção de drogas, entre outros. Ora, se a discussão de tais assuntos é tão importante, por que os projetos vêm prontos? Por que os parâmetros curriculares que deveriam ser orientações para o trabalho dos professores ganham poder de lei?

Ao mesmo tempo que a nova LDB incorpora novos paradigmas do trabalho coletivo, voltados para o social e preocupados com a formação de um cidadão responsável sob a égide de uma escola democrática, é também responsável por criar mecanismos de adequação desta “democracia”, aos ideários neoliberais, utilizando-se da máquina burocrática. Esta última atualiza dispositivos como: política salarial (inexistência de um plano de cargos, de um piso salarial decente – o atual no Rio de Janeiro está abaixo do salário mínimo, e não incorporação de abonos ao salário); várias jornadas de trabalho; hierarquia de tempo (pragmática, utilitária, fragmentada, repetitiva, acelerada); controle do espaço (individualizante, isolado, redutor do público); dificuldade de comunicação (formal, burocratizada, voltada para os cumprimentos em detrimento das análises e proposições coletivas).

A tecnoburocracia aparece como a grande responsável pela cobrança sobre a produção dos planejamentos, dos planos de aula e de curso, do preenchimento dos diários de classe e de relatórios que acabam esvaziadas de sentido por não encontrarem correspondência no cotidiano escolar, uma vez que são produzidos isoladamente. Professores fragmentados entre si e isolados em suas salas de aula tornam-se profissionais com menos expressão política, pouco envolvidos com a criação de questões escolares e sobre a educação de forma mais ampla. Com a sobrecarga de trabalho, não sobra tempo para as avaliações necessárias ao trabalho realizado, nem para o desenvolvimento de avaliações pedagógicas mais adequadas aos conteúdos didáticos atuais que versam sobre avaliações processuais, realizadas ao longo do período letivo, por métodos que prescindem das provas e dos testes. Avaliações coletivas, principalmente.

Segundo Rocha e Bessa (no prelo),

Podemos evidenciar que tais políticas apresentam pontos básicos em comum, pois, além de destinarem recursos insuficientes à educação, implicando baixos salários, falta de infra-estrutura e excesso de trabalho para o professor, estabelecem uma organização do processo de trabalho em que a dimensão político-institucional (poder frente aos procedimentos e gerenciamento do processo – organização do

trabalho escolar) e a dimensão pedagógica (contextualização das demandas locais e interferência na construção curricular – articulação entre concepção e execução) estão excluídas da intervenção cotidiana do professor. Nesse sentido, toda a comunidade escolar sofre, incluindo alunos e familiares, uma vez que é a burocracia funcional que serve como modelo para as práticas educacionais.

Isto se torna mais claro quando estudamos os processos de subjetivação que vêm sendo postos em marcha ao longo da história da educação brasileira. O que apreendemos é que o ensino escolarizado, levando em conta as relações constituídas com/no trabalho podem ou não favorecer a mobilização dos coletivos para a ação. O reconhecimento no processo de produção e a construção de sentido do fazer, quando não ocorrem, ou ocorrem de forma insatisfatória (juntamente com os condicionantes salariais, de desqualificação e de desvalorização), levam o professor a uma permanente desmobilização, traduzida na desimplicação destes profissionais com o processo de trabalho.

Não se constitui em tarefa fácil colocar em análise a complexidade de fatores de ordem sócio-político-econômico e cultural que vêm se articulando ao longo do desenvolvimento da nossa sociedade, configurando um lugar de desqualificação para o próprio processo da educação escolarizada, implicado com o fracasso escolar.

Segundo Rocha e Bessa (no prelo),.

No que tange ao ensino público brasileiro, sofrendo constantes reformas vindas dos gabinetes no sentido de superar as questões que levam ao não-aprender, o desafio está na reapropriação dos educadores das condições de análise, avaliação e proposição de alternativas para a vida escolar, articulando os movimentos mais amplos por melhoria das condições de ensino com os movimentos singulares, que dão voz ao cotidiano das relações escolares. Isto não significa uma individualização das problemáticas que envolvem a educação, mas antes, pôr em análise as implicações com as questões mais gerais no fazer de cada um dos grupos vinculados à escola.

A escola no contexto da democracia, abre espaço de análise dos processos, de suas normativas, de seus valores e suas tradições e de reapropriação do saber pelos diversos agentes implicados com essas questões. Democracia não se faz “*no papel*”, no nível macropolítico somente, distante do cotidiano, de onde brotam os problemas e de onde também devem brotar as soluções, mas antes, democracia está relacionada com a coletivização das ações, com a possibilidade de ampliação do campo de visibilidade das questões sociais (e dentro delas das questões escolares) que se produzem entre a macro e a micropolítica.

## 2 OS FANTASMAS DA DITADURA NO PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Este capítulo é dedicado às discussões sobre os modos de organização escolar e os modos de produção instituídos, do período ditatorial aos dias de hoje, que contribuem para a manutenção dos modelos hegemônicos de desqualificação da Educação. Apesar de apresentar os modelos de organização escolar separadamente, chamo atenção para o fato de que se articulam e configuram um modo próprio de organização singularizado em cada escola, levando-se em conta suas histórias, tradições e perspectivas.

Como veremos a seguir, o modo de organização do trabalho educacional vem abrindo espaço para as “*políticas de gabinete*” entrarem nas escolas sem pedir licença, sob a égide da modernização e da implementação das novas tecnologias, sem a participação dos agentes educacionais na elaboração das possibilidades de funcionamento ou no planejamento de políticas de mudança. Para além da modernização da vida escolar, essa é uma maneira de subjetivar que exclui os educadores e educandos da organização da formação, fomentando a sensação de impotência de criar alternativas à realidade, que desmonta na mão de quem está na extremidade do processo pela precariedade das condições de trabalho, pela indisciplina, enfim, pelas problemáticas diárias insolúveis. Isso não significa que o educador não crie formas para levar a cabo seu trabalho, para fazer funcionar o cotidiano escolar, mas que as prescrições ganham maior importância, sendo a referência para avaliar a produção do professor. Segundo Barros (2003),

(...) na medida em que a organização do trabalho é regida com base exclusiva nos moldes burocráticos, tutelares e normalizadores (...), fragiliza-se a autonomia do trabalhador(...). Os processos que se instituem nessa forma de organização do trabalho não têm estimulado as discussões coletivas, desvalorizam o trabalho desenvolvido, conduzindo à atualização de formas despotencializadoras de trabalhar/viver. O modo de produção de subjetividade predominante é o da produção da repetição e de submissão e, se os trabalhadores naturalizam a situação vivida, não se sentirão potentes para transformá-la. (Barros, 2003, p.11)

Para afirmar o professor como sujeito produtor de um saber político-pedagógico e institucional, transformador de suas próprias ações, é necessário colocar em análise o que vem se construindo enquanto práticas de impotência para os profissionais do ensino (ROCHA; BESSA, 2003).

Observamos que as políticas educacionais implementadas durante a década de 70 fizeram emergir, para além dos modelos pedagógicos tecnicistas, modos de organizar o

espaço escolar com base na disciplina militar - que previa a educação moral e cívica e a educação dos corpos como principais matérias a serem aprendidas pelos alunos - e no modelo fabril de produção - que calculava os tempos das ações e prescrevia as atividades para que se produzisse mais com menor gasto de energia, o que se fez com os tempos do ensinar e do aprender.

A década seguinte conheceu as lutas que visavam derrubar os muros da ditadura e afirmar novas práticas dentro das escolas, mas conheceu também o momento político mais conflituoso do período ditatorial. Saíram os militares, entraram os administradores. Nas escolas, o reflexo foi visto no modo de organizar burocratizado que trouxe consigo as noções de gerência, cliente, qualidade e competência.

Os anos noventa, que marcam a entrada maciça dos ideários neoliberais, trataram apenas de consolidar os modelos gerenciais da qualidade e da competência. Acirraram a competição entre os profissionais, culpabilizando os que "fracassaram", desvalorizando ainda mais a profissão de educador, desqualificando o trabalho dentro das escolas com políticas de sucateamento, acarretando, ao final, um amplo quadro de adoecimento dos profissionais da educação.

Essas três décadas mencionadas são de extrema importância para a compreensão das questões da escola da atualidade, pois representam o período em que se processa o que foi chamado de modernização da educação brasileira. Iremos analisar esse espaço/tempo através de duas tendências pedagógicas que vão se articulando, suas implicações com determinadas formas de gestão e conseqüentes modos de subjetivação.

## **2.1 Os modos de organização e gestão da educação**

Nosso objetivo, neste momento, é discutir as formas de administração praticadas nas escolas públicas do Rio de Janeiro, a partir das análises realizadas sobre os caminhos da gestão democrática diante das políticas neoliberais para a educação, dos discursos da Qualidade Total, da pedagogia do trabalho e da gestão das competências. Percebemos que as polêmicas e diretrizes quanto à centralização/descentralização administrativa na escola não têm favorecido a melhoria da qualidade de vida da comunidade escolar frente aos problemas crônicos da rede pública: falta de recursos financeiros e materiais, poucos professores, fragmentação, isolamento, tarefismo, fragilidade pedagógica, grande número de matrículas e

poucos funcionários, além de intensificação exaustiva e progressiva do trabalho que na prática levam as escolas à “*gestões possíveis*” – adaptações singulares nos modos de organização das escolas públicas para dar conta das adversidades acima descritas.

Nossas análises foram realizadas em articulação com o entendimento da chamada “crise educacional” que está circunscrita na história política, econômica e social deste país. Como afirma Valle (1997), o professor, mais que qualquer outro, é afetado por esta crise. Entretanto, isentar o professor de qualquer responsabilidade para com a situação da crise é o mesmo que incentivá-lo a uma desimplicação com a prática profissional, a mesma desimplicação que hoje o afasta das análises necessárias para a reformulação do processo educacional. Tal afastamento pode ser delineado dentro da própria história da educação escolarizada no Brasil a partir dos modos de organização escolar implementados ao longo dos anos. Políticas pautadas na hierarquia, na verticalidade e no cumprimento de regras que fizeram da escola uma espécie de cárcere familiar, onde o poder clientelista e tutelar se estabelece através de uma rede de tensões e de castigos produtores de uma subjetividade pacificada. Não é de se estranhar que a participação ativa dos professores e demais membros da comunidade escolar, nos processos decisórios ou na coletivização das questões, não se constitua em uma prática dentro dos estabelecimentos escolares. (BESSA, 2001; BESSA; ROCHA; OLIVEIRA, 2002)

Antes de darmos início às análises sobre os modos de organização e gestão educacional por nós estudados, cabe, portanto, entender de que maneira estamos tomando os conceitos de gestão e de subjetividade apresentados nesta dissertação. Isto se faz necessário, uma vez que a palavra *gestão* e o conceito de *produção de subjetividade* vêm ganhando sentidos diferenciados no meio acadêmico.

De acordo como Minayo-Gomez e Barros (2002), a idéia de gestão não se confunde com administração,

(...) gestão é uma questão própria dos humanos e está presente onde há variabilidade, imprevisibilidade, enfim, onde é necessário colocar alguma coisa em funcionamento sem recorrer a formas estereotipadas. Assim sendo, ao falarmos de administração, estamos nos referindo a uma certa ordem administrativa implementada pelos governos instituídos, já a idéia de gestão refere-se às formas como os humanos produzem suas atividades no trabalho, que implicam imprevisibilidade e possibilidade de criação. (MINAYO-GOMEZ; BARROS, 2002, p. 32)

Desse modo, as políticas educacionais e as diferentes formas de organização do espaço/tempo e do trabalho escolar que elas atualizam têm relação direta com os modos de

gestão do trabalho na educação e com os processos de subjetivação. A gestão está diretamente relacionada com a criação, com a inventividade diante do imprevisto, com a elaboração e solução de problemas no cotidiano de trabalho. Segundo Barros (2003), quando nos referimos aos modos de gestão, estamos falando de maneiras de se produzir realidades a serviço, principalmente, da invenção de problemas, de rachaduras com o instituído. De acordo com Bergson (1948 *apud* KASTRUP 2001),

(...) a invenção caracteriza-se por dois aspectos. Em primeiro lugar, a invenção é sempre invenção de novidade sendo, por definição, imprevisível. Em segundo lugar, para Bergson a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. (KASTRUP, 2001, p. 208)

A subjetividade, por sua vez, pode ser entendida, segundo Barros (2003), como a “invenção de possibilidades de vida”. Podemos entendê-la ainda, de acordo com Machado (1999), como os modos de ser, estar e agir no mundo, num processo individual e coletivo.

(...) a subjetividade nos fala de territórios existenciais que podem tornar-se herméticos às transformações possíveis, como mapas, ou podem tornar-se abertos a outras formas de ser, como nas cartografias. Os modos de subjetivação referem-se à própria força das transformações, ao devir, ao intempestivo, aos processo de dissolução das formas dadas e cristalizadas, uma espécie de movimento “instituinte” que, ao se instituir, ao configurar um território, assumiria uma dada forma-subjetividade. Os modos de subjetivação também são históricos, contudo, têm para com a história uma relação de processualidade e por isso não cessam de engendrar outras formas. (MACHADO, 1999, p. 212)

Os processos de subjetivação, segundo Machado (1999), são marcados pela “emergência de determinadas configurações de formas de sentir, de trabalhar, de desejar, de viver”. (MACHADO, 1999, p. 214)

Tendo isso em vista, daremos início às análises dos modos de organização escolar e dos processos de subjetivação por eles engendrados, procurando, como Rocha (2001),

(...) não apenas evidenciar os diversos perfis que a escola foi construindo, mas também colocar em relevo as diferentes posturas que foram de alguma forma escapando às normativas das políticas oficiais, produzindo análises críticas que situam a escola no seu tempo.

Deste modo, podemos rescrever a história da educação a partir de seus processos e de suas articulações e rompimentos com as instituições hegemônicas.

### 2.1.1 A escola fábrica: a pedagogia do trabalho e suas consequências para a gestão das escolas públicas

Fim de expediente cinco e meia  
 Cartão de ponto, operários  
 Saem da fábrica cansados da exploração  
 Oito horas e de pé  
 E de pé na fila ônibus lotado  
 Duas horas em pé ou sentado  
 Vida de operário  
 Braços na máquina  
 Operando a situação  
 Crescimento da produção  
 E o lucro é do patrão  
 Semana é do patrão  
 Ganância é do patrão  
 E o lucro é do patrão.

*Falcão, 1994*

As semelhanças entre as fábricas e as escolas durante as décadas de 70 e 80 são muitas: escolas e fábricas hierarquizadas e centralizadas em todos os níveis, seguindo padrões rígidos de produção através de manuais de planejamento e execução, controladas por inspetores e regras disciplinadoras, com conteúdos e pessoas fragmentados, memorização como atividade privilegiada, repetição dos conteúdos e sequenciamento rígido das ações. Isso nos leva a entender os modelos de administração escolar implementados no período ditatorial em conformidade com os gerenciamentos fabris pautados no tecnicismo.

O tecnicismo remonta ao período do pós-guerra, tendo sido introduzido a partir da base técnica de produção taylorista/fordista que, no Brasil, tem seu marco na abertura econômica realizada por Getúlio Vargas. Tal abertura permitiu que empresas norte-americanas, entre outras, se estabelecessem em solo brasileiro, o que gerou uma demanda por trabalhadores especializados.

Por este motivo, criou-se, naquele período, um projeto de educação capaz de preparar tecnicamente profissionais para assumirem os postos nas linhas de produção, na operação de máquinas e no gerenciamento de pessoas.

Somente na década de 70 tal modelo educacional é efetivamente introduzido nas escolas brasileiras, através da Lei nº 5.692/71, com o objetivo de adequar o sistema educacional às exigências políticas e econômicas do regime militar.

Segundo Guiraldelli Júnior (2001),

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da república, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional. (...) (GUIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 163)

Neste momento político do Brasil, no qual a ditadura se estabelece, a escola está baseada principalmente nos modelos reprodutores de educação. Isto significa dizer que a escola funcionava (e ainda funciona) não só para formar agentes adequados ao sistema, veiculando os padrões hegemônicos, mas que ela própria se assemelhava ao modo de organização fabril. Por este motivo, segundo Libâneo (2001), neste período, entre as funções da escola, prepondera a de moderadora do comportamento humano, organizando atitudes que integram os indivíduos à máquina ditatorial.

Analisando o período político e econômico do país, podemos perceber que a pedagogia tecnicista não aparece por acaso. Ela é, como nos diz Kuenzer (2000), orgânica ao taylorismo/fordismo e tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição entre as ações técnicas e as ações intelectuais. Isto porque o mundo da produção no regime militar distribuiu os trabalhadores em uma estrutura verticalizada, padronizada, controlada, onde planejamento e execução devem estar separados. Além disso, a base técnica do trabalho é rígida e relativamente estável, já que as máquinas deste período tinham poucas diferenciações de operação, exigindo comportamentos operacionais predeterminados. Para isso, bastava que os trabalhadores soubessem memorizar e repetir as operações. Assim, a pedagogia tecnicista atendia a uma divisão social e técnica do trabalho que visava separar o intelectual do instrumental, definindo funções de trabalhadores e dirigentes.

O princípio educativo dominante nas escolas nessa época era o da pedagogia que convencionou-se chamar de tecnicista justamente por ir ao encontro das necessidades dos

dirigentes fabris. Seguindo este modelo e seus manuais, os currículos são montados de forma linear e fragmentada. Há um empenho do professor em conseguir respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e em adequar o comportamento pelo controle do ensino utilizando-se da tecnologia educacional proposta (planejamento, avaliação, livros programados, etc.). As relações estabelecidas entre especialistas, administração escolar, professores e alunos são verticalizadas e bem definidas: os especialistas definem os conteúdos e o tempo no curso do processo de ensino-aprendizagem, a hierarquia escolar estabelece as condições e marca o espaço em que o trabalho deve se organizar, o professor controla o comportamento e transmite a matéria e o aluno recebe, fixa e reproduz as informações.

Segundo Rocha (2001, p. 14)

A proposta [tecnicista] será então neutralizar o processo pela centralização em métodos cientificamente estabelecidos que permitiriam uma instrumentação eficiente de todos os envolvidos na vida escolar. A preocupação central imprimida neste modelo está na eficiência instrumental do ensino mediante a racionalização dos meios. Assim, o tecnicismo parte da objetivação do trabalho pedagógico, padronizando currículos, planejamentos e ações, com o objetivo de dotá-los de uma organização racional, minimizando as interferências subjetivas e agilizando o processo.

O tecnicismo deu origem ao modelo pedagógico escolar de centralização nos métodos e técnicas para transmissão de conteúdos parciais, da aprendizagem através da padronização das respostas e do tempo separado do aprender (memorizar) e do repetir. A Lei 5.692/71 refletiu os princípios da ditadura, incorporando o sentido da racionalização do trabalho escolar e profissionalização dos educandos de segundo grau. Mesmo tendo fracassado anos depois de sua implantação, a referida lei demonstrou fortemente a intenção da tecnoburocracia civil e militar, que era a de formar profissionais especializados para trabalhar nas indústrias nacionais e multinacionais existentes no país na intenção de aumentar a produtividade tão cara ao ideário de segurança nacional da época.

Os tecnocratas da ditadura basearam a Lei 5.692/71 na Teoria do Capital Humano que propunha um Estado brasileiro desenvolvido com investimentos em Recursos Humanos e em educação. Deveria haver, segundo Guiraldelli Júnior (2001, p. 186), “qualificação maciça da mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador.(...)”

Durante a década de 70, a educação passou a pensar o homem enquanto indivíduo capacitado para o trabalho, tendo como centro de suas preocupações a educação básica e o ensino profissionalizante. Isto significa dizer que bastava que o aluno soubesse ler e escrever

e realizar uma atividade técnica para que fosse considerado apto a enfrentar os desafios da vida.

O que os administradores da época não previam é que, bem como Taylor, eles também se deparariam com a imposição do ritmo de trabalho pelo próprio trabalhador, com o “fator humano”, com as vivências pessoais dos trabalhadores que os ajuda a romper com a “estandarização das ferramentas e dos procedimentos utilizados” e com a docilidade dos corpos no trabalho, abrindo espaço para os “ braços rebeldes do trabalho” (ATHAYDE, 1999).

Por isso mesmo, ao longo dos anos subsequentes ao processo ditatorial brasileiro, avançamos em direção a outras propostas pedagógicas que superassem a hegemonia do modelo tecnicista. Porém, ele ainda é vigente, em maior ou menor grau, dentro das escolas e ainda produz efeitos semelhantes aos do período militar. Tais efeitos são tomados aqui não no sentido de causalidade, mas como formas de atualização da política educacional vigente. O tecnicismo em qualquer grau atualiza-se enquanto mecanização do processo de trabalho que leva, inevitavelmente, à fragmentação política e à produção de subjetividades desimplicadas dos processos coletivos.

A falta de espaços de participação política também atinge aos alunos. Se para os professores os problemas relativos à escola, muitas vezes só encontram espaço de discussão nos corredores ou para além dos muros da escola, no caso dos alunos, nem isto ocorre. A participação começa sendo vetada na própria sala de aula, onde pede-se que mantenham-se calados, atentos, sem comunicação com os colegas ao lado e, principalmente, que evitem as intervenções que “*atrapalham o bom andamento das aulas*”.

É interessante notar que durante todo o ensino fundamental a não participação é praticamente exigida aos alunos, não há processo de avaliação, escolhas e decisões na formação realizada pelo corpo discente. Nas séries subsequentes, referentes ao ensino médio, por causa da aproximação do vestibular, os professores e a escola como um todo, tendem a cobrar ações e critérios seletivos, comportamentos e posturas compatíveis com uma autonomia que não foi desenvolvida ou permitida até então.

Neste momento, os alunos são caracterizados como apáticos, como se o fato não estivesse relacionado com os anos a fio de submissão ao “*poder*”<sup>7</sup> dos professores.

---

<sup>7</sup> O poder, segundo Foucault (1979), não é algo que se detém ou que pertença a uns e não a outros, ele é exercido por todos. Dessa forma, não há binaridade entre dominantes e dominados, mas práticas que produzem o campo de dominação ou o campo de submissão, isto é, em nossa vida cotidiana ora assumimos exercícios de dominação, ora de resistência.

A dificuldade de participação política dos alunos é ainda maior quando falamos de intervenções diretas que alguns poucos alunos conseguem manifestar, ultrapassando a barreira da “robotização”. Estamos falando aqui dos espaços de fala e escuta que podem ser encampados pelos alunos dentro das escolas, como o Grêmio Estudantil, os Conselhos de Classe, as Reuniões Pedagógicas e os grupos de administração financeira das escolas. Muitos estabelecimentos escolares apresentam às Secretarias de Educação os nomes de alunos participantes em fóruns de decisão e a escola ganha *status* de democrática aos olhos de administradores, além de pontos para concorrer às gratificações “dadas” por alguns governos. Porém, o que não é dito nos relatórios apresentados às Secretarias é que, na maioria das vezes, esta participação existe apenas no papel, sendo emperrada pelos próprios administradores da escola, bem como pelos dispositivos controladores do tempo e do espaço do processo de ensino-aprendizagem, advindos das secretarias de educação.

Outro fator relacionado aos discentes é a indisciplina. Se o tecnicismo os controla aos moldes fabris, exibindo até a figura dos inspetores escolares, por que ocorre a indisciplina? Muitos autores como Rocha (2001), explicam a indisciplina como um ato de resistência frente ao lugar a que são submetidos os alunos. A indisciplina, assim, é um ato político, é a forma que os alunos encontram para dizer que a escola os desagrada, que as aulas são desinteressantes e que a forma como são tratados os incomoda.

Voltando à questão dos professores, se houvesse tempo para avaliações coletivas sobre a escola e o fazer cotidiano, onde a prática pedagógica pudesse ser efetivamente discutida e revista, talvez os alunos deixassem de ser vistos como indisciplinados e passassem a poder interferir nos rumos do processo educacional.

Em relação aos funcionários, esses vêm ocupando, na maioria das vezes, o espaço da “invisibilidade”, principalmente quando a questão é a participação ativa, interventiva. Ao contrário, só são vistos na execução de tarefas: controle disciplinar; elaboração da merenda; controle do material; guardiões dos portões e da segurança. Ações importantes e geradoras de muitas experiências e saberes desqualificados na hierarquia escolar. Poderíamos, segundo a analogia da escola fábrica, dizer que são os profissionais que compõem o chão de fábrica, profissionais cuja existência só é lembrada quando alguma parte do processo de produção não sai como o previsto pelos especialistas ou pelos gerentes de produção; no caso das escolas, pelos diretores. Isso não significa que os professores também não estejam no chão da fábrica, mas busca evidenciar que a situação dos funcionários é, muitas vezes, insuportável.

Como podemos perceber, a hierarquização do espaço educacional, a fragmentação e o isolamento dos profissionais e demais membros da comunidade escolar produzem alguns dos fantasmas da pedagogia tecnicista que nos perseguem até os dias de hoje.

Porém, segundo Barros, (2003), a dimensão gestonária do trabalho está presente mesmo em situações em que formas verticalizadas de organização do trabalho se impõem<sup>8</sup>.

De acordo com Machado (1999)

(...) a fragmentação, o pluralismo e a diferença também podem significar a multiplicidade que nos constitui, as diferenças que nos produzem, os fragmentos que nos marcam. Não em uma intensidade vazia, mas na construção de densidades repletas de marcas da história e de sua superação. (MACHADO, 1999, p. 223)

Isto significa dizer que, segundo nos aponta Barros (2003), os trabalhadores, no curso de suas atividades, criam permanentemente na relação com o processo de trabalho, reinventando-se incessantemente. É o que chamamos de “*real do trabalho*”, aquilo que está além do conhecimento formalizado, que está relacionado com a experiência prática e com os usos de si<sup>9</sup>.

Como podemos perceber, as escolas-fábrica constituem relações de trabalho produzidas historicamente que buscam objetivar os aspectos subjetivos do trabalho para poder controlá-los. Sabemos, ainda, que os processos de subjetivação podem resistir a estas tentativas de aprisionamento das formas-subjetividade. Porém, para que isto ocorra é necessário que possibilitemos as conexões entre os sujeitos, que privilegiemos a fala dos trabalhadores da educação, que criemos espaços onde a inteligência prática produza modos de funcionamento singulares, para além do isolamento e da fragmentação, num processo de gestão coletiva do trabalho e da vida.

### 2.1.2 A escola empresa: neoliberalismo e políticas da qualidade total e da competência na gestão educacional

Falaremos, neste momento, do modo de gestão implementado no período do “Milagre Econômico” ocorrido no Brasil no período ditatorial. Com a implantação de políticas de

---

<sup>8</sup> No capítulo III deste trabalho nos dedicaremos em analisar mais detidamente alguns acontecimentos que rompem com a ordem instituída tomando como *corpus* uma escola pública estadual do Rio de Janeiro.

desenvolvimento nacional através da expansão das indústrias nacionais e da abertura comercial para as empresas multinacionais, o país experimenta a transição do período nacional desenvolvimentista para o período do desenvolvimento com segurança. Esta última confiada às políticas militares de opressão.

Apesar de os dirigentes militares acreditarem no desenvolvimento através da capacidade técnica dos profissionais (e por isso mesmo apostam em políticas educacionais que versam sobre a técnica, como é o caso da Lei 5.692/71), as empresas multinacionais já entravam no país trazendo novas tecnologias que não necessitavam de profissionais tecnicamente capacitados, mas de profissionais capazes de se adaptar às exigências de produção do mercado e às normas da empresa. Um profissional capaz de “*vestir a camisa*” da empresa para alcançar metas de produção preestabelecidas e preocupado com a qualidade do produto produzido.

Estas são exigências que começam a surgir nos países avançados durante a década de setenta e que têm sua aceitação no mercado, efetivamente, a partir da década de oitenta. Tais exigências referem-se aos ideários neoliberais que modificam, economicamente falando, as relações empresariais, comerciais e administrativas e que, por outro lado, modificam também as relações humanas de modo geral, interferindo em todos os padrões sociais.

Segundo Mancebo (2002, p. 106),

O neoliberalismo firma-se como uma necessidade global de restabelecimento da hegemonia burguesa, trazendo implicações não só para a vida econômica, mas também para as diversas relações que se estabelecem entre os homens.

Para Anderson (1995), o neoliberalismo surgiu logo após a II Guerra mundial como uma reação teórica contra o Estado intervencionista e de bem-estar, tendo como alvo imediato o Partido Trabalhista Inglês que, de acordo com Hayek (1980 apud GENTILI, 1998), fundador do neoliberalismo, faria retornar a servidão nazista com ares modernos.

Hayek argumentava que o Estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, diminuindo a desigualdade que, para ele, era um valor positivo e necessário para as sociedades ocidentais; e além disso, acreditava que o Estado concedia poder excessivo aos sindicatos e ao movimento operário corroendo as bases de acumulação capitalista com “suas pressões parasitárias para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais”. (ANDERSON, 1995, p. 10)

---

<sup>9</sup> SCHWARTZ, Yves (2000).

As idéias neoliberais pautam-se na estabilidade monetária como principal meta de governo, seguida de disciplina orçamentária com contenção de gastos sociais, restauração da taxa “*natural*” de desemprego e manutenção da reserva de trabalho para “*quebrar*” os sindicatos, além de reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos.

Tais idéias só começaram a se consolidar em 1973, no pós guerra, período de profunda recessão no mundo capitalista, onde encenavam baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, mas somente nos anos 80 falou-se, efetivamente, em ideologia neoliberal.

A década de 80 presenciou as ações de Thatcher, Reagan, Pinochet e Khol, entre outros estadistas de direita (e de esquerda um pouco mais tarde) contra o comunismo e contra a inflação dos anos 70, a favor da recuperação dos lucros e da reanimação do capitalismo avançado com o aumento das taxas estáveis de crescimento interno dos países.

Segundo Mancebo (2002, p. 107),

(...) a lógica do mercado apresenta-se, então, como a função estruturadora das relações sociais e políticas, comportando um viés de interpretação dos homens marcadamente utilitarista; segundo a qual a motivação dos comportamentos humanos pauta-se por um utilitarismo individual.

Como percebemos hoje, as propostas neoliberais só não obtiveram êxito em aumentar as taxas estáveis de crescimento. Nas demais propostas, vemos de perto o enfraquecimento dos movimentos sindicais, o crescimento das taxas de desemprego, a contenção dos salários, a desmontagem dos serviços públicos, a deflação, as privatizações, o aumento das desigualdades sociais e a disseminação da idéia de hegemonia, onde deve-se acreditar que não há outra alternativa para as sociedades ocidentais e querendo ou não, todos deverão adaptar-se às suas normas.

A democracia, portanto, não é um dos conceitos centrais no desenvolvimento das idéias neoliberais, o que dá margem à quebra das relações trabalhistas patrão-sindicato-trabalhador. Do momento da implantação das políticas neoliberais em diante, os sindicatos não mais figuraram como mediadores das relações de trabalho que começaram a se estreitar entre empregadores (que afirmam antecipar-se à intervenção sindical no atendimento das demandas dos trabalhadores, proporcionando melhores condições de trabalho) e empregados (que sob a ameaça do desemprego assumiram posturas mais passivas e portanto, pouco menos reivindicatórias, diante dos acontecimentos cotidianos).

Enquanto isso, o discurso da qualidade, que teve início nos fins da década de 1980 em toda a América Latina, surge como garantia de progresso. Assim, mecanismos capitalistas de

administração como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, foram sendo implementados em virtude dos altos índices de produtividade alcançados.

O objetivo dos Programas de Qualidade Total nesta época era o de tornar a economia Norte Americana mais competitiva, produtiva e lucrativa, eliminando os desperdícios. Estes últimos, vistos como os responsáveis diretos pela elevação dos custos de fabricação dos produtos norte-americanos.

Esta nova postura em relação ao gerenciamento de recursos humanos, priorizando a eliminação dos desperdícios, fez diminuir também a ocorrência do que é visto pelos gerentes como não trabalho (as pausas, as conversas, a cera, entre outros mecanismos de defesa ideológicos ou estratégicos), isto porque a organização do trabalho passa a incorporar a qualidade ao produto no momento de sua fabricação e não ao final da produção, como nos modelos de trabalho setorizados, onde a qualidade era responsabilidade de apenas um departamento, passando agora a ser responsabilidade de todos os trabalhadores.

Os que defendem o modelo da Qualidade Total afirmam que ele inaugura uma nova abordagem na relação de utilização das potencialidades das pessoas (trabalhadores), ajudando-as a trabalhar de modo mais inteligente e não a trabalhar mais (o que nos anos 50 deu origem aos modelos de controle de processo estatístico, de concentração no processo e de melhoria permanente – KAISEN – no Japão).

Hoje, os programas de qualidade total estão associados, segundo Larangeira (1997), aos modos pós-fordistas de organização do trabalho. Isto deveria significar uma maior participação dos trabalhadores nos processos de tomada de decisão nas empresas e a emergência de uma suposta democracia industrial.

Vejamos as propostas apontadas pelos defensores dos programas de qualidade total:

- Os Programas de Qualidade Total substituem a figura do chefe pela figura do líder, que ao invés de assumir uma postura de temor para com os trabalhadores, assume um lugar de respeito, reconhecimento e admiração;
- O medo do chefe é eliminado do local de trabalho, favorecendo a liberdade de expressão e de idéias;
- Cria-se assim, um clima de colaboração que se faz perceber na valorização do trabalho em equipe e na condenação da avaliação por desempenho;
- A dedicação, o esforço, a colaboração e a não adesão aos sindicatos, são destacados como os aspectos comportamentais mais relevantes nos processos de avaliação;

- Torna-se necessária a criação, pela empresa, de programas de educação e aprimoramento dos trabalhadores, incentivando-os a participar de programas de treinamento que deveriam ser amplamente utilizados;
- Desenvolve-se o sentimento de “contribuição à sociedade” nos trabalhadores, o que seria por si só a maior motivação para o trabalho, não se fazendo necessária a implantação de mecanismos de controle ou de coação pelos gerentes;
- O cliente passa a ser o foco da atenção, retirando o peso da produtividade e da competitividade e colocando-o sobre o bom atendimento e sobre a qualidade do serviço prestado, visando a manutenção do contrato entre empresa e cliente satisfeito.

Estas características ilustram bem o modelo dos programas de qualidade total e olhando-as pela primeira vez, chegamos a acreditar na efetividade de seus conceitos, esquecendo-nos que nenhum programa de gestão pode ser colocado em prática sem levarmos em consideração os condicionantes sócio-econômicos dos países, estados, cidades ou mesmo bairros onde serão aplicados, ainda mais, quando tais programas exigem severas mudanças culturais, como é o caso do PQT.

Em outras palavras, a proposta de gestão dos programas de qualidade total apóia-se numa transformação cultural que apregoa a necessidade de redução dos níveis hierárquicos e de descentralização em prol do compartilhamento das tarefas, da circulação de informações e da transparência nas decisões, no que se refere à empresa.

No que tange aos trabalhadores, destaca o comprometimento com a empresa e a ética nas relações. Mas, o que há de ruim nisso? Ao que parece, tal transformação é esperada por todos que lutam pela democratização do local de trabalho. Porém, alguns detalhes se escondem atrás do discurso da transformação social:

- As relações de poder pautadas na quebra dos modelos hierárquicos, não chegam a ocorrer, uma vez que dependem da vontade das pessoas, mais especificamente dos gestores, de se destituírem de poder, o que numa relação de competitividade entre mercados internos e externos torna-se quase utópico;
- Os princípios da qualidade total não são adotados plenamente, sendo freqüente a adoção de apenas alguns desses princípios, variando entre as empresas que os adotam, com vistas somente à lucratividade (o que não demanda princípios participativos necessariamente);

- Nos locais onde ocorre o processo participativo, o conhecimento dos trabalhadores é utilizado em benefício da empresa, o que não significa benefício direto (ou indireto) aos trabalhadores;
- A lógica da qualidade total pressupõe a adesão irrestrita dos trabalhadores aos princípios da empresa, que ocorre através da lógica persuasiva dos riscos de demissão, dos cortes de pessoal ou dos cortes salariais quando da baixa comercial;
- Os modelos cooperativos nos programas de qualidade total são utilizados como mecanismos de responsabilização coletiva e não como fortalecimento do coletivo dos trabalhadores, uma vez que a lógica produtiva acelera o tempo de realização do trabalho e encerra os trabalhadores em seus lugares específicos na produção, reduzindo a possibilidade de encontros para a discussão de problemas cotidianos do trabalho.

Segundo Gautrat (1990 *apud* LARANGEIRA, 1997) “os processos participativos esgotaram-se porque há menos pequenos problemas para resolver”. Eu diria que esgotaram-se porque não há interesse em que sejam resolvidos, uma vez que a realização efetiva dos processos coletivos como espaços de conquistas para os trabalhadores depende da força de negociação e de pressão política dos trabalhadores organizados sobre os empregadores. Porém, tendo em vista a fragmentação a que são submetidos e a ameaça do desemprego num mercado em crescente recessão, temos como conseqüência relações despolitizadas, paternalistas e clientelistas que reforçam a perda da organização coletiva e a perda da capacidade crítica em favor da “*cooperação*”. Além disso, há um grande crescimento da dependência dos empregados em relação à empresa, reforçando o poder que esta última exerce sobre seus trabalhadores, diminuindo a liberdade crítica e de expressão de idéias e evidenciando a satisfação do cliente como um recurso utilizado pelas empresas para garantir competitividade num mercado que tem como prática atual, produzir mercadorias com um curto tempo de vida útil, procurando manter o ciclo da produção e o ritmo de consumo.

Segundo Mancebo (1999-b *apud* MANCEBO, 2002),

Tem-se nos dias que correm um homem movido pelo individualismo competitivo, pela intimização exacerbada, pela disciplina, pela docilidade imposta aos corpos, ou por todas essas dinâmicas combinadas, mas submetido ao império de uma micro-ética que o impede de formular e agir em prol de acontecimentos globais. (Mancebo 2002, p. 109)

Ao transpor as idéias, as limitações e as análises sobre os programas de qualidade total para o campo escolar, compreendemos porque o modelo “*vem dando certo*” nesse território: a

hierarquia na educação, que apareceu com a educação cristã ainda na colonização do Brasil e teve seu maior reforço no período militar ditatorial, pode ser considerada a maior barreira encontrada nas lutas pela democratização da educação. Isto pode ser explicado pelo fato de os diretores de escolas, em sua maioria, agirem como donos das escolas (o que também não justifica por si só ações hierárquicas de autoritarismo) e, muitas vezes, com relativa independência dos órgãos controladores/fiscalizadores da educação. É claro que, como diretores, precisam cumprir com as burocracias do sistema educacional brasileiro, mas o problema está em como isto é feito. Cada diretor de escola age de maneira diferente. Às vezes, dentro da mesma escola encontramos casos de diretores e seus adjuntos entrarem diretamente em conflito por assumirem posturas completamente diferentes na resolução de problemas, o que gera grande insegurança nos trabalhadores. Além disso, com a propagação dos cursos de gestores educacionais dentro das escolas, colaborando para a implantação do PQT, cresce a visão do diretor-chefe, único com autoridade para mandar e desmandar e que tem na autoridade, no autoritarismo e no paternalismo sua maior arma de controle do processo de trabalho.

As noções da qualidade total são “jogadas” sobre os educadores das escolas públicas estaduais através dos planejamentos produzidos pelas Secretarias de Educação sem maiores explicações e, em contrapartida, cobra-se dos mesmos educadores cooperação na elevação dos níveis de qualidade da escola para que esta se torne mais competitiva.

Uma questão bastante preocupante em torno da introdução dos programas de qualidade total nas escolas públicas, é a da aprovação imediata dos alunos como satisfação do cliente (interno), operando sob a lógica do serviço. Isto aponta para os usos perversos que vêm sendo feitos dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>10</sup>. A satisfação do cliente escolar – aluno – não está ligada a melhorias pedagógicas que contribuam para sua formação como cidadão e como trabalhador. Ao contrário, os índices de desenvolvimento humano ligados à educação vêm provocando o sucateamento do sistema pedagógico, uma vez que implementam o sistema de aprovação automática, restringem as reprovações, obrigando os professores a justificarem-se junto às Secretarias de Educação caso algum aluno não passe de ano. Deste modo, apenas as notas azuis ou os conceitos iguais ou maiores que a média fazem parte dos cálculos do IDH, colocando o Brasil num nível de excelência educacional. Com

---

<sup>10</sup> Os índices de desenvolvimento humano avaliam os níveis de desenvolvimento dos países em relação aos investimentos em educação, saúde e distribuição de renda. O IDH é também o “termômetro” dos investidores estrangeiros em ações sociais na América Latina. Aumentar os índices de desenvolvimento humano significa aumentar a captação de recursos estrangeiros que quase nunca são aplicados no social, ou seja, a educação não ganha com isso.

isso, os professores ficam cada vez mais sobrecarregados, pois têm que suprir as notas baixas dos alunos com atividades complementares diversas que consigam contabilizar pontos suficientes para aprovação, ou, no outro extremo da questão, os alunos, mesmo sem condições de serem aprovados, passam para a série seguinte, gerando um dos maiores problemas atuais da educação pública: alunos no ensino médio que não sabem ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas corretamente, além do pouco conhecimento sobre as outras disciplinas.

As mudanças no mundo do trabalho vêm aumentando as exigências para a formação de um novo trabalhador com capacidades intelectuais compatíveis com a produção flexível. Um trabalhador que saiba se comunicar na sua língua e em outras, que tenha autonomia para resolução de problemas imprevistos, que esteja em busca de aperfeiçoamento e que tenha comprometimento com o trabalho. Embora tenham ocorrido transformações nos paradigmas educacionais (as políticas educacionais se pautam hoje em princípios educativos decorrentes de processos coletivos, de articulações entre diferentes elementos pedagógicos, estão baseadas nas relações sociais, nas experiências vividas e no acesso a espaços culturais), efetivamente não há tempo para organização do coletivo de trabalho e os elementos pedagógicos utilizados continuam pautados na aquisição de modos de fazer. Ao mesmo tempo, os novos paradigmas da Pedagogia não vêm ampliando espaços para a democratização da educação básica. Em contrapartida, a qualificação profissional fixa conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais para o trabalhador/produtor, habilidades que não são ensinadas e sequer permitidas dentro das escolas, uma vez que, como nos aponta Aquino (1996), a interferência dos alunos nas salas de aula, nas participações orais, nos questionamentos sobre os modos de funcionamento pedagógicos e burocráticos da escola são, muitas vezes, interpretados como atos de rebeldia e de indisciplina.

Os fatos apontados acima nos mostram que as políticas educacionais que deliberam sobre o uso da carga horária de trabalho dos profissionais das escolas públicas, sobre a burocracia que emperra um maior quantitativo de funcionários, sobre a aquisição de recursos pedagógicos, sobre os baixos salários, entre outros, são também responsáveis diretamente pela aceleração do ritmo de trabalho dos educadores e pela necessidade de darem aula em mais de uma escola, o que tem como consequência o adoecimento pelo excesso de trabalho, o isolamento e a fragmentação daqueles educadores pela falta de tempo para reuniões e estudos.

Assim, o projeto de participação, cooperação e liberdade crítica se perde diante da imposição de tais políticas para a educação que não deixam o tempo necessário para as análises dos problemas cotidianos das escolas, nem para o fortalecimento do corpo docente em torno das conquistas de classe. Por conta da falta de tempo para a organização política do

corpo escolar, crescem as relações baseadas nas trocas de favores (clientelismo) e na dependência, retroalimentando as relações hierárquicas de poder.

Deste modo, podemos concluir que o modelo de gestão da qualidade total tão idealizado nas décadas de 80 e 90, não consegue a transformação dos modos sociais de funcionamento como preconizou, acabando por colaborar para a piora das condições e das relações de trabalho.

As políticas da qualidade total como modos de organização pedagógica são sentidas e vividas cotidianamente pelos trabalhadores das escolas brasileiras, mas infelizmente, não são decodificadas, nem polemizadas pela maioria deles, o que dificulta ainda mais a intervenção desses atores educacionais sobre a organização dos processos de trabalho aos quais estão submetidos. O mesmo vem acontecendo com a questão das competências.

Em seu livro “*Objetivo Competência: por uma nova lógica*”, Zarifian (2001), analisa as três principais mutações ocorridas no mundo do trabalho que contribuíram para a emergência de modelos organizacionais pautados na competência. São elas: a noção de incidente, a noção de comunicação e a noção de serviços.

Tais análises vêm mostrar que o trabalho, longe de ainda ser “o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo”, torna-se “o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de um situação profissional cada vez mais mutável e complexa”.

A partir desta nova definição de trabalho são inseridos os novos conceitos. O incidente, aquilo que ocorre de forma imprevista, marca nos trabalhadores as capacidades individuais para assegurar a auto-regulação do sistema de produção através de pensamentos rápidos e lógicos e para mobilizar recursos na resolução de imprevistos; a comunicação, indica a compreensão de si e dos outros para o bom entendimento das normas organizacionais e para a troca de informações entre os diversos setores de produção; o serviço, centraliza nas atividades a noção de atendimento dos clientes internos e externos à organização, exigindo responsabilidade para com a qualidade do que é oferecido.

Como indicado anteriormente, tais “qualidades” não fazem parte do cotidiano escolar. Não é facultado aos funcionários o direito de resolver os problemas imprevistos, sendo necessário pedir permissão aos diretores para resolver problemas rotineiros ou fazer uso da inteligência prática, mais conhecida entre os trabalhadores como “*jeitinho*”. Tampouco é dado aos alunos a possibilidade de pensar sobre os acontecimentos e sobre a organização da escola. Menos ainda. Não é ensinado o pensamento lógico que dá ao aluno espaço para errar e para aprender por caminhos próprios, obrigando-os a seguir a cartilha do memorizar e responder, ou seja, o que prevalece na escola são as tradições.

O ensino linear “*para o futuro*”, estimulado pelo modelo das competências que passou a exigir qualificação (diploma) para o trabalho, não engloba discussões sobre a realidade atual do trabalho e, por isso, o pensamento de “educar para o trabalho” perde o sentido e se perde em meio a repetição anual dos mesmos conteúdos disciplinares.

No que diz respeito à noção de serviço, encontramos uma situação ainda pior, pois o atendimento aos clientes internos deixa tanto a desejar, que a maioria sai sem saber ler e escrever corretamente e o atendimento aos clientes externos peca por introduzir no mercado trabalhadores “descartáveis” que servirão de mão-de-obra barata, não qualificada e temporária.

Outros problemas encontrados na introdução do modelo de competências nas escolas estão relacionados à instabilidade salarial e à falta de investimentos na qualificação profissional de professores, funcionários e diretores.

De acordo com Hirata (2001) no prefácio ao livro de Philippe Zarifian,

Entre as pré condições para seu pleno desenvolvimento [da lógica competência] são mencionadas a estabilidade do emprego e a segurança, dentro e fora da empresa; a possibilidade dada ao trabalhador de adotar uma postura reflexiva em relação a sua atividade, isto é, estudar e pensar; o aprofundamento da formação, geral e profissional; o pleno reconhecimento, salarial e simbólico, da adoção da lógica competência. (ZARIFIAN, 2001, p. 14)

Como vemos, no Brasil, em se tratando das políticas relacionadas à educação, não encontramos condições para o pleno funcionamento dos enfoques da competência. Porém, torna-se necessário que em algum momento, não pela aceitação das políticas neoliberais, mas sim pelo interesse em colocar em primeiro plano o sujeito do processo de trabalho, possamos criar tais condições que são primordiais para a complementaridade dos saberes profissionais, bem como para a criação de novas relações, menos perversas, no uso dos mesmos.

Como nos aponta Hirata

Também se deve apontar a relação, cada vez mais presente nos discursos e nas práticas dos atores sociais, entre competência e empregabilidade: a capacidade de obter um emprego e de conservá-lo tem hoje, claramente, relação com a competência individual (...). Uma tendência observável na realidade - que talvez indique um dos usos perversos da competência - é a criação de uma categoria de trabalhadores considerados inempregáveis porque excluídos da lógica competência. (ZARIFIAN, 2001, p. 16)

Tal consideração deixa claro que a introdução da lógica competência nos mundos do trabalho no Brasil não se fará sem lutas que possam garantir a inversão dos padrões de

empregabilidade que hoje contribuem para a manutenção de modelos de gestão de pessoas pautados em relações hierárquicas que preocupam-se mais com a qualificação do trabalho produtivo que com a qualificação do trabalhador. Para Zarifian, (2001, p. 31) “É sempre o emprego que é qualificado”.

Por outro lado, ao mesmo tempo que crescem os investimentos em produtividade, cresce também a importância dos fatores humanos e da inteligência prática dos trabalhadores que ajudam a prevenir panes e a planejar soluções, otimizando o trabalho mais que o esperado ou previsto. Sobre isso nos ensina Athayde:

“Em contrapartida à utopia (capitalista) da fábrica sem homens, a competência humana é essencial para intervir a tempo e para prevenir e detectar falhas; as competências dos homens para intervir e dominar as incertezas da produção (na automação) deverá sempre crescer.” (ATHAYDE, 1999, p. 207)

Assim, o ser humano passa a ser visto como recurso, surgindo a partir daí um conjunto de ferramentas para a gestão dos recursos humanos. Segundo Zarifian (2001), o ser humano se apresenta como um recurso ambíguo, uma vez que, se comparado aos outros recursos (máquinas e tecnologias), tende a ser banalizado pela sua vulnerabilidade, mas que também se apresenta como o único recurso capaz de transformar o prescrito, de intervir sobre o imprevisto e de criar outros modos para lidar com a realidade do trabalho.

Isto vem apontar as limitações da gestão das competências, pois ao formalizar o conjunto de tarefas a serem realizadas pelos trabalhadores num emprego antes mesmo de serem analisadas as competências de cada um dos candidatos, mostra que as competências não são mais que uma forma de ajustamento das capacidades das pessoas às tarefas. Ou seja, para ser competente é preciso, antes de tudo, adaptar-se ao conteúdo do emprego.

Outra limitação está relacionada ao fato de se assegurar uma relação entre as descrições de emprego e de trabalho real, uma vez que este último se constrói de acordo com o prescrito a partir de dinâmicas impossíveis de serem previstas pelos gerentes.

A terceira limitação que apontarei e, talvez, a mais perigosa de todas diz respeito a aparição (por conta do distanciamento entre descrição de emprego e trabalho real) das competências transversais, que analisam as competências que um assalariado transfere de uma categoria de emprego para outra. O problema tem início quando tais competências começam a ser entendidas como qualidades, dando abertura para os modelos psicológicos de avaliação baseados no “*saber ser*” (ZARIFIAN, 2001, p. 32). O saber ser encerra em si qualidades como capacidade de iniciativa, autocontrole e liderança, afastando a análise das competências

e incorporando ao trabalho as qualidades pessoais, que em essência, dizem do bom trabalhador ou do trabalhador descartável.

O modelo de gestão das competências passa rapidamente de ação sobre o funcionamento efetivo de unidades e redes de trabalho a ferramenta nos processos de avaliação na gestão dos recursos humanos, onde a competência é assumida por um coletivo, mas depende de cada pessoa individualmente. Deixa-se de lado, então, a noção de que a competência individual não é nada sem o conjunto de aprendizagens sociais que formam o indivíduo e produzem subjetividades.

Neste sentido, como nos aponta Machado (1999, p. 215), “(...) o cotidiano transforma-se em uma coleção de tarefas sem cor, sem sabor e sem cheiro”. A mesma autora nos diz ainda que,

(...) desta forma, seria preciso uma reinvenção cotidiana da existência, uma luta incansável pela não captura, uma curiosidade ilimitada pela vida, por suas cores, por seus cheiros, por seus sabores, por suas densidades intensivas. (MACHADO, 1999, p. 223)

Para tanto, é fundamental que os encontros que se engendram no campo escolar sejam bons encontros, ou seja, encontros que produzam potência de agir e que favoreçam a possibilidade de implicação entre os educadores e destes com o processo de trabalho, instaurando vida, onde pairavam os fantasmas e a sombra do lamento, da descrença e da sensação de impotência.

## **2.2 Os CIEPs: utopias e tensões**

O final da década de 70 e a década de 80 do século passado, se constituíram, no Brasil, em tempos de lutas e de buscas de construção de uma democracia efetiva para muitos educadores. É neste contexto que surge a proposta de construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) como possibilidade de construção coletiva na educação.

Os CIEPs foram implantados no governo Leonel Brizola, em 1985 e tinham como objetivo, além das atividades específicas inerentes ao então primeiro grau (atual ensino fundamental), funções mais amplas como centros comunitários de educação, cultura e lazer,

bem como atendimento, no horário noturno, de jovens entre 14 e 20 anos sem primeiro grau completo, no programa de Educação Juvenil.

Segundo Faria (1991, p. 12),

O CIEP é uma escola de horário integral, com funcionamento das 8:00h às 17:00h para 600 alunos e das 17:00h às 22h para 400 alunos, tendo assim, capacidade para 1.000 alunos

O espaço físico dos CIEPs é dividido, originalmente, em três blocos.

No bloco principal, com três andares, estão localizadas as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além de áreas de apoio e recreação. No segundo bloco fica o ginásio coberto, com quadra polivalente, arquibancada e vestiário, sendo também utilizado para apresentações teatrais, shows, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e sobre esta existe uma residência com alojamento para doze crianças, que poderão morar na escola em caso de necessidade. (FARIA, 1991, p. 14)

A proposta pedagógica dos CIEPs, por sua vez, baseava-se, originalmente, no atendimento das classes de alfabetização e de 5ª série. Surgem então, como uma proposta de escola pública de tempo integral contendo uma série de atividades, incluindo alimentação, banho e assistência médico-odontológica, com o objetivo de priorizar a melhoria da qualidade de ensino. Através de uma proposta pedagógica que enfatiza o estudo dirigido como forma de elevar o rendimento global dos alunos, favorece a integração das atividades físicas no currículo escolar, abrindo espaço para o trabalho de animação cultural que procura integrar a escola à vida comunitária através da promoção de eventos reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores. Os animadores culturais seriam artistas conhecidos, residentes, de preferência, na própria comunidade do CIEP.

Porém, os CIEPs, como outras propostas educacionais brasileiras, nasceram mergulhados em utopias e tensões entre os interesses políticos e pedagógicos. Já em setembro de 1984 iniciou-se uma série de ataques à ausência de transparência com os gastos públicos em torno da implantação dos CIEPs. A imprensa denunciou que o governo mantinha em sigilo os custos destas escolas e que as concorrências se realizavam a portas fechadas, segundo indica Faria (1991).

A Atribuição de atividades de caráter assistencialista foi também criticada por diferentes profissionais da educação que acreditavam que a escola, tendo suas funções ampliadas com a presença de fortes interesses políticos, perde seu objetivo maior, que é o

trabalho pedagógico. Educadores de renome questionaram veemente os CIEPs quanto aos custos, localização, proposta pedagógica e projeto de democratização do ensino, denunciando a promoção de elitização de uma escola tão cara que atenderia a um número tão reduzido de alunos. Dentre outras críticas, a ênfase incidia em que os CIEPs serviriam, neste período de implantação, de alavanca para a campanha política de reeleição do então governador que fundara a proposta, o que leva a maiores questionamentos sobre a veracidade de seu caráter progressista e democrático. Como nos é possível perceber quando passamos por um CIEP, estas escolas foram construídas estrategicamente em locais que conferem visibilidade e grandiosidade à obra. São construções próximas a ferrovias e/ou rodovias, locais de grande poluição sonora e do ar que interferem diretamente no cotidiano escolar, dificultando o trabalho dos professores e prejudicando a saúde de todos os atores educacionais.

Professores e funcionários mantiveram-se prostrados diante da “*proposta pedagógica inovadora*” que se apresentava. Isto porque, não houve investimento por parte do governo na construção de políticas de formação envolvendo a capacitação e a qualificação dos profissionais selecionados para por tal proposta pedagógica em prática. Decorre disso que as inovações se tornaram utópicas e os CIEPs foram transformados em escolas comuns, salvo raras exceções, com complicações políticas e pedagógicas idênticas a de qualquer outra escola pública.

De acordo com Faria (1991, p. 20),

Concretizando uma visão de escola que implica imprimir uma direção filosófica, política e ideológica que aponte para fins mais amplos que a simples informação, a proposta do CIEP procura, na articulação dos diversos aspectos do universo educacional, o caminho do fazer pedagógico, que passa obrigatoriamente pelas discussões das relações de poder dentro da escola.

Infelizmente, esta não é a realidade dos CIEPs nem de tantas outras escolas do nosso país.

Na experiência vivida com os CIEPs do Rio de Janeiro (1983-1988), acreditava-se que a capacitação dos profissionais da Educação era uma das condições básicas do processo de democratização da Escola Pública. O aprimoramento do ensino dos conteúdos e a constante avaliação crítica proporcionariam melhor rendimento em relação ao processo ensino-aprendizagem, o que resultaria em diminuição da repetência escolar e aumento dos anos de permanência do aluno na escola, o que, de fato, não chegou a acontecer.

A partir das greves de professores e do fortalecimento do então SEP-RJ (Sindicato Estadual de Professores do Rio de Janeiro) e atual SEPE (Sindicato Estadual de Profissionais

da Educação) deu-se início à construção de rompimentos com os “mandos e desmandos” da política de indicação de profissionais nessas e em outras escolas, uma vez que os movimentos encampados pelos profissionais da educação produziram conquistas como as eleições diretas para diretores. Outra conquista foi a participação da SME (Secretaria Municipal de Educação) no desenvolvimento de um trabalho de incentivo aos CECs (Conselhos Escola-Comunidade) e grêmios estudantis, auxiliando a construção democrática de espaços políticos no interior das escolas. O que os profissionais da educação esperavam alcançar, no entanto, era a direção colegiada, com representação de todos os segmentos escolares, uma vez que, mesmo que as Secretarias de Educação e seus organismos intermediários deixassem de ser autoritários quanto à socialização de informações e tomadas de decisões sobre a escola, esta última, enquanto instituição, continuaria sendo autoritária caso, em seu seio, houvesse o controle das informações e das decisões, sem socializá-las com o coletivo escolar. Além das questões políticas, os CIEPs também abrigam tensões em torno dos currículos, dos conteúdos programáticos e dos sistemas de avaliação, que, apesar de serem vistos como elementos facilitadores na construção de um processo democrático, acabaram por se caracterizar como entraves do fazer pedagógico cotidiano.

Vistos “*por dentro*”, os CIEPs representaram a principal estratégia de eleição do governo do Estado do Rio de Janeiro entre 1983 e 1987, voltando-se prioritariamente aos interesses das classes populares, de crianças discriminadas, rotuladas, estigmatizadas pela sociedade como inferiores social e culturalmente.

A partir desses apontamentos sobre a construção e implementação dos Centros Integrados de Educação Pública, podemos perceber que, apesar do tempo, os CIEPs ainda se configuram enquanto espaços de conflitos, lutas e tensões de educadores, alunos e funcionários em torno da melhoria da educação e da escola pública, como poderemos conhecer agora nas experiências de intervenção vividas no interior do CIEP 241 Nação Mangueirense.

### 3 O ANALISADOR CIEP NAÇÃO MANGUEIRENSE

05 de Agosto de 1998. Dia nublado de inverno e primeiro dia de visita ao lugar, que anos mais tarde, viria a se tornar o alvo deste trabalho.

Ainda não sabia o que me esperava, mas de uma coisa estava certa: não seria tão diferente do que eu estava acostumada. Afinal, o que poderia haver de diferente entre as escolas? O que diferenciaria espaços que até então eram os mesmos para mim? Salas, pátios, corredores, refeitório, cantina, secretaria, coordenação, direção: Escola.

Como membro recente de um grupo de pesquisadores interessados em estudar o cotidiano escolar, as informações que conseguira reunir sobre a pesquisa até aquele momento eram poucas e, como todos ali, precisava mergulhar na vida daquele espaço se quisesse conhecê-lo.

Tomamos então, eu e mais algumas colegas de pesquisa, o ônibus em direção à Mangueira. No caminho, muitas coisas passavam pela minha cabeça. Morro, pobreza, carnaval, festa, escola carente... Chegamos. A viagem era curta e em menos de dez minutos estávamos no local onde havia sido inaugurado, em 1994, o CIEP 241 Nação Mangueirense.

O CIEP fica localizado dentro do terreno da Vila Olímpica da Mangueira (projeto social, financiado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e por empresas privadas, que oferece atendimento médico e oportunidade de profissionalização através de diversas modalidades de esporte). Um terreno grande e plano que, não fosse pelas pinturas verde e rosa nos muros da Vila Olímpica, não diríamos que a Mangueira é ali.

Fim do terreno. Um grande portão verde, aberto para quem quisesse entrar e enfim, a escola. Era linda! Jardins, grama aparada, biblioteca com livros e bibliotecária, piscina, muitas crianças, paredes pintadas sem pichações, pátio limpo, refeitório amplo e arejado, cheiro bom de comida no ar. Uma beleza de CIEP! A “*escola modelo*” se materializava aos meus olhos, e eu ainda estava no térreo, não havia sequer conhecido os outros três andares da escola. Suas salas de aula, professores, alunos, etc.

Não podia ser verdade tudo aquilo que os colegas mais antigos da pesquisa haviam dito sobre a sua desorganização. Estava tudo no lugar! A secretaria com seus funcionários, diretora despachando, inspetor vigiando, crianças e professores nas salas, e assim, fui observando e sendo apresentada a todos até chegarmos na sala dos professores.

Falatório, agitação, piadas, ironias. Nada demais. Apenas pessoas aproveitando seu tempo livre, pensava. Entre um café e outro ouvia as conversas dos professores com os

colegas da pesquisa e percebi que algo mais queria ser dito. Observava. Sala pequena, muita gente por perto. Não dava para falar direito. Não tive coragem de puxar conversa e meu silêncio foi quebrado pelo sinal que terminava o recreio e me avisava que era hora de conhecer os alunos.

A sala de aula não era muito cheia, mas nossa presença agitava tanto os alunos que pareciam estar em dobro. Nossos encontros eram para abrir espaços de fala e escuta entre eles e a escola. O dispositivo era a oficina de sexualidade. Adorei! Já havia trabalhado com sexualidade antes e pude, finalmente, me integrar à escola. Mas, cinquenta minutos passam rápido e a aula acabou.

Neste dia, a única coisa que eu sabia era que deveria estar atenta às falas, àquilo que as pessoas dizem com ou sem palavras. Tinha me esforçado para perceber alguma coisa na sala dos professores e na sala de aula, mas a idéia só fez sentido na sala da direção. Eram três diretores, eu sabia, mas só uma tomava assento na mesa que parecia ser a mais importante da sala. A própria sala me chamou atenção. Ampla, cheia de papel e coisas, mas praticamente vazia de gente trabalhando. Somente a diretora ocupava esta sala e parecia não ter tempo para conhecer uma nova estagiária de psicologia. Cumprimentou-me e só.

Antes de ir embora, passamos na secretaria. A secretária tratou logo de falar do “muito trabalho” e da confusão do início do semestre.

Fomos embora sem que me desse conta das diferenças existentes entre aquela escola e as que eu conhecia. Parecia que ia ser fácil trabalhar ali.

Não imaginava que aquela escola fosse revelar tantas histórias. Histórias da sua construção e da construção dos CIEPs; dos professores e suas trajetórias fora e dentro daquele estabelecimento; dos funcionários e suas dificuldades em intervir nas tarefas prescritas; dos alunos e seus poderes de se tornarem invisíveis ou indesejáveis; dos diretores e suas ausências; dos movimentos políticos do país e da educação e suas práticas .

Não imaginava que hoje apresentaria a vocês as coisas que estudei sobre essas práticas e as que vi acontecerem nessas histórias.

### **3.1 Histórias de uma pesquisa-intervenção**

A apresentação da pesquisa-intervenção a ser aqui relatada precisa ser feita em dois momentos, uma vez que esta pesquisa desenvolveu dois projetos, um desdobramento do outro, que passaremos a conhecer neste momento.

## 1º Momento

Quando passamos a integrar a pesquisa *A escola entre a macro e a micropolítica e as implicações com as práticas psicológicas*, esse projeto visava investigar e problematizar as práticas de formação escolarizada, assim como as principais questões ligadas à atuação de psicólogos junto a rede pública de ensino.

A produção do fracasso escolar era o ponto central dos debates entre os profissionais que atuavam na interface Psicologia/Educação. Até então, grande parte dos profissionais que trabalhava em escolas, realizava atendimentos clínicos individualizantes, cuja análise baseava-se na relação doença-cura. Tal prática mostrava-se inoperante no que diz respeito à evasão escolar, uma vez que não trabalhava as questões da realidade educacional atingida permanentemente pelas crises sócio-econômicas e políticas brasileiras. Desta forma, a atuação do psicólogo na educação não contribuía para uma intervenção sócio-político-pedagógica, vinculada à construção de projetos coletivos que analisassem as demandas que se apresentavam no cotidiano educacional.

A pesquisa seguiu por três vertentes. A primeira visava o resgate histórico das práticas psicológicas na educação a partir de publicações e de entrevistas com educadores e psicólogos ligados à educação<sup>11</sup>. A segunda vertente consistia na participação em equipes multidisciplinares que tinham por objetivo a interação com profissionais, pais e alunos das escolas, identificando as demandas e os conflitos da vida escolar com vistas à construção de planos de análise e de intervenção singulares. Nesse sentido, seguindo-se as premissas da pesquisa-intervenção, tornou-se possível conhecer a dinâmica dos programas em desenvolvimento, analisar o cotidiano com suas polêmicas e alternativas e discutir coletivamente seus efeitos. A terceira vertente tinha como perspectiva a divulgação dos resultados por meio da participação em eventos científicos e organização de seminários, subsidiando modificações tanto na formação acadêmica como nas práticas psicológicas no campo da educação.

A pesquisa partia do intercâmbio proposto entre o Instituto de Psicologia da UERJ e a escola da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (Ciep 241 Nação Mangueirense), visando intensificar as relações entre a academia e as problemáticas vividas na sociedade brasileira em transformação. Nesta parceria, tanto a escola e os psicólogos eram beneficiados com o estabelecimento de um campo de análise coletivo que redimensionava o cotidiano e implicava

---

<sup>11</sup> A respeito dos resultados finais desta vertente ver: BESSA & ROCHA. Trajetória do encontro entre psicólogos e educadores da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. In: JACÓ-VILELA, CEREZZO & RODRIGUES (orgs). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

vários profissionais no processo, quanto a Universidade, através das disciplinas e estágios na área, que reformulavam-se frente às questões colocadas pela realidade social.

Os principais objetivos dessa pesquisa eram:

- Levantar a história da Psicologia Escolar para fins de análise da trajetória desta área de trabalho e das principais polêmicas relativas à atuação do psicólogo nas escolas através de livros, teses, artigos publicados e leitura de documentos;
- Reconstruir a história das práticas psicológicas desenvolvidas junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro, analisando as expectativas e demandas das equipes de educadores em relação às práticas psicológicas desenvolvidas na década de 90, assim como com os psicólogos que estiveram ligados à educação através de entrevistas individuais e coletivas;
- Organizar um arquivo bibliográfico com o objetivo de favorecer à comunidade interessada estudos e pesquisas sobre as temáticas que envolvem a interface Psicologia/Educação;
- Dar continuidade ao centro de estudos que possibilita o encontro de vários estudantes e profissionais vinculados à área, levantando polêmicas e aprofundando questões teórico-práticas de trabalhos em desenvolvimento;
- Intensificar as trocas da Universidade com instituições públicas de saúde e educação através do trabalho desenvolvido junto ao CIEP 241 Nação Mangueirense;
- Participar de encontros e eventos científicos, a fim de ampliar os debates com novos interlocutores e divulgar os resultados da pesquisa;
- Contribuir para a criação do interesse dos alunos de Psicologia pela pesquisa teórica e aplicada ao campo da educação, assim como para o desenvolvimento de uma formação consistente na área;

- Favorecer a atualização dos programas do curso de Psicologia afetos aos conhecimentos e experiências adquiridos no decorrer da pesquisa.

Inicialmente, procedemos à pesquisa bibliográfica para o levantamento das publicações que versavam sobre a atuação do psicólogo junto ao campo educacional. A partir daí, os trabalhos eram analisados e discutidos no centro de estudos que funcionava durante todo o processo da pesquisa. Concomitante à pesquisa teórica foi iniciada a pesquisa de campo, envolvendo entrevistas com 30 psicólogos que estiveram ligados às escolas municipais até 1992, quando foram transferidos para a Secretaria Municipal de Saúde, e com 60 educadores distribuídos nas diversas CREs do Município do Rio de Janeiro.

Durante o primeiro semestre de 1996, quando ainda não integrava a equipe da pesquisa, foram feitos contatos preliminares com os psicólogos que trabalharam, até 1992, em escolas do município do Rio de Janeiro. Estes contatos visavam definir as formas em que a pesquisa deveria transcorrer.

A pesquisa de campo realizou-se através de dois eixos: o primeiro se deu sob a forma de entrevistas individuais e coletivas com os psicólogos e com os educadores das escolas.

Esta fase teve como objetivo analisar as demandas, os projetos e as práticas que vinham sendo construídas entre profissionais da psicologia e os profissionais do campo da educação escolarizada. O segundo se efetivou No CIEP 241 Nação Mangueirense, onde desenvolvemos um trabalho coletivo de pesquisa-intervenção com educadores.

Como vimos na primeira parte desta dissertação, a pesquisa-intervenção constitui-se em uma tendência das pesquisas participativas que busca uma intervenção psicossociológica em nível da transformação institucional. Em educação, caracteriza-se pela análise do cotidiano escolar, reflexão e ação sobre a realidade estabelecida nos impasses, nos bloqueios à mudança, assim como na elaboração de alternativas para o fracasso escolar. Nessa perspectiva, pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos na produção do conhecimento, sendo fundamentais tanto o levantamento e a análise da história dos grupos escolarizados e da política educacional, como a ação dos educadores sobre os projetos e práticas produzidas nos diferentes segmentos da escola, abrindo espaço para as análises das próprias relações entre psicólogo e educador. É essencial, nesta prática, trabalhar os analisadores, eventos e acontecimentos que evidenciam as tensões, que trazem outras dimensões do cotidiano, nem sempre discutidas por não serem evidentes, levantando questões do/com o grupo, viabilizando novas saídas, produzindo outras relações com as próprias atividades. As implicações dos diferentes profissionais que compõem as equipes de trabalho são também analisadas nos

grupos, facultando, assim, o evidenciamento da inserção de cada um e do próprio grupo no processo de formação da realidade vivida. Neste tipo de pesquisa, os resultados e as conclusões se constituem em análises qualitativas do processo em permanente mudança, trazendo avaliações dos avanços conseguidos em relação à participação ativa do coletivo na organização político-pedagógica da escola.

A pesquisa-intervenção desenvolvida no Ciep 241 Nação Mangueirense teve seu primeiro momento de organização e implementação de trabalhos no 2º semestre de 97, quando foram estabelecidos contatos com professores, direção, alunos e familiares, a fim de se conhecer a dinâmica institucional, demandas, potencialidades e interesses de construção de um processo coletivo de ação. A partir de então, foi elaborado junto à comunidade escolar o projeto que, em 1998, trouxe novos dispositivos para a intervenção. Com este projeto inicial, buscava-se analisar a constituição do corpo em movimento no cotidiano escolar do Ciep.

Entre as diversas discussões realizadas com a equipe da escola evidenciou-se a dicotomia existente entre o tempo agitado, vivo, das oficinas extracurriculares<sup>12</sup> oferecidas a toda comunidade e dos eventos propostos pela Mangueira (homenagens, visitas internacionais, apresentações artísticas), e o tempo lentificado, sonolento, das práticas pedagógicas, caracterizado no desinteresse, nas faltas consecutivas de alunos e professores e nas reclamações vindas de todos os segmentos escolares. As queixas, lamentos de corredor, ausências e silêncio nas reuniões foram muitas das formas de resistência à rotina acelerada das atividades, à superficialidade das ações, à falta de consistência de tudo o que era proposto na vida escolar e que não era planejado e avaliado, não acarretando desdobramentos que fizessem sentido ao cotidiano. Enquanto as oficinas e eventos mobilizam os alunos e as famílias que participavam intensamente (tempo de criação, de mobilização dos processos de aprendizagem), o dia-a-dia da sala de aula na escola mostrava-se entediante, cansativo e despotencializador de novas ações. A questão era: por que não transversalizar essas temporalidades, trazendo para a sala de aula o aluno contextualizado? Desta forma, as análises visavam contribuir, através da interdisciplinaridade, para a vida cultural da escola e o trabalho pedagógico, de forma a transformar a postura desimplicada dos professores e dos funcionários, envolvidos apenas com o cumprimento de suas tarefas, no empenho em problematizar questões e impasses relativos ao processo de formação nos diversos grupos de

---

<sup>12</sup> As oficinas fazem parte da proposta pedagógica dos CIEPs, complementando as atividades relativas ao horário integral. Nelas, são desenvolvidas atividades culturais envolvidas com os interesses da comunidade, como aulas de violão e cavaquinho, de dança, de informática, entre outras atividades que são oferecidas pelos “oficineiros”. Seria um modo, na proposta original do CIEPs, de trazer a cultura da comunidade para dentro da escola, do trabalho pedagógico.

discussão que funcionavam na escola. Nossos dispositivos iniciais se vincularam à coletivização das polêmicas, à deflagração de movimentos coletivos, aproveitando as idéias e sugestões de alunos, professores e direção (comissão para eleição de alunos e professores representantes de turmas, organização dos Conselhos de representantes, grêmio estudantil, atividades escolares como a Escola Aberta, Feira de Ciências etc.). Propusemos oficinas com os alunos e procuramos integrar nossas atividades curriculares com as oficinas extracurriculares (desenho, teatro, capoeira, informática, entre outras) e com a sala de aula (professores de matemática, biologia, sociologia, Língua Portuguesa etc.), a fim de enriquecer a formação escolar. Participamos de todas as reuniões já existentes (professores, conselhos de classe) e de outras reuniões propostas pelos professores (como as das 5<sup>as</sup> séries sobre violência e a da elaboração do código de convivência<sup>13</sup>). No dia-a-dia, procurávamos transformar as queixas, os lamentos ou as solicitações de encaminhamento para a psicologia clínica em ações críticas, em produções de alternativas junto aos diversos grupos e, principalmente, entre os diversos segmentos nos espaços coletivos que funcionavam de forma frágil, devido ao silêncio e à desimplicação. Deste modo, procurávamos fortalecer os fóruns, ampliando as reivindicações e as iniciativas de ação conjunta.

As reuniões dos Conselhos de representante, apesar de em seu primeiro momento não serem muito frequentadas, dificultando a formação do grêmio estudantil, gradativamente passaram para um novo momento, sendo reivindicadas pelos próprios alunos.

Paralelamente a todos os eventos pedagógicos ou não, ocorridos na escola, houve a discussão e implantação do código de relações de convivência da escola, de caráter provisório, que apontava modos de organizar as condutas e relações entre os diferentes segmentos da escola. Este dispositivo foi elaborado em conjunto com toda a comunidade escolar através de um questionário e de debates sobre os resultados apurados, estabelecendo fóruns para discussão dos comportamentos, normas e limites, visando uma convivência possível. O código teria sempre a validade de um ano, quando seria reavaliado pela comunidade escolar.

É importante ressaltar ainda que, em todas as atividades que desenvolvemos no CIEP 241 Nação Mangueirense, trabalhamos no sentido de abrir espaços para a criação de questões e práticas que construíssem o tempo coletivo, que fossem realizadas da forma mais abrangente possível, que passassem por um processo rigoroso de avaliação para a produção de novas questões.

---

<sup>13</sup> Disponível nos arquivos da pesquisa.

Se no início da pesquisa tínhamos a perspectiva de facilitar a criação de um corpo escolar em meio a fragmentação e ao isolamento dos profissionais, em 1999 nosso desafio pautou-se na busca de sentidos e singularizações para este corpo. Isto significa que a estabilização de um corpo corre sempre o risco de reprodução das práticas vigentes, sendo importante construir novos dispositivos de movimento.

## 2º Momento:

O segundo momento da pesquisa refere-se ao desenvolvimento do projeto “Psicologia e Educação: trabalho docente, produção de subjetividade e saúde”, que é um desdobramento do projeto anterior que, como vimos, teve a duração de três anos. Este tempo de convívio intenso com a comunidade escolar e de estudos acerca das problemáticas implicadas nos processos educacionais, permitiu-nos criar um campo de análise e de intervenção consistentes. Além disso, nos possibilitou recursos importantes para que pudéssemos colocar em análise os modos de subjetivação existentes no campo pesquisado, o que viabilizou esta nova fase do trabalho.

Este novo projeto<sup>14</sup> tem como proposta configurar e problematizar a organização do processo de trabalho do professor do ensino fundamental e médio que vem consolidando, na nossa realidade, um modo de pensar/fazer escola vinculado à desqualificação e à desvalorização do magistério. Tomando a escola como palco dos atravessamentos do mundo do trabalho e lançando um olhar cuidadoso sobre a desqualificação do magistério, teremos um panorama bastante amplo de quão prejudicada tem sido a sua saúde em virtude de um conjunto de fatores decorrentes de políticas governamentais que vêm sendo implementadas ao longo dos anos. Podemos evidenciar que tais políticas apresentam pontos básicos em comum, pois, além de destinarem recursos insuficientes à educação, implicando baixos salários, falta de infra-estrutura e excesso de trabalho para o professor, estabelecem uma organização do processo de trabalho em que a dimensão político-institucional (poder frente aos procedimentos e gerenciamento do processo – organização do trabalho escolar) e a dimensão pedagógica (contextualização das demandas locais e interferência na construção curricular – articulação entre concepção e execução) estão excluídas da intervenção cotidiana do professor. Nesse sentido, toda a comunidade escolar sofre, incluindo alunos e familiares, uma vez que é a burocracia funcional que serve como modelo para as práticas educacionais.

---

<sup>14</sup> Este projeto continua em andamento, partindo agora, no final de 2003, para um novo desdobramento, construindo um campo de análise sobre a questão da formação dos professores e um campo de intervenção que tem como base o Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Para caracterizar os processos de subjetivação que vêm sendo postos em marcha ao longo da história da educação brasileira, vem sendo importante a investigação do método de organização científica do trabalho que se difunde nas primeiras décadas do século XX, a maneira pela qual se estrutura o ensino escolarizado, levando em conta aspectos ligados às relações psico-sócio-afetivas constituídas com/no trabalho que podem ou não favorecer a mobilização dos coletivos para a ação, o reconhecimento no processo de produção e a construção de sentido do fazer. Para analisar as implicações dos professores com o processo de trabalho nas relações que vão da saúde ao adoecimento, é necessário tanto dar visibilidade às condições globais que circunscrevem a educação, como as formas singulares de organização do trabalho que foram ganhando consistência. Neste sentido, a discussão do conceito de *saúde*, entendido como qualidade de vida no trabalho e a caracterização do que vem se constituindo como mecanismos de adoecimento no magistério se constituem em pontos fundamentais, assim como as práticas que se configuram como resistência ao processo ligado à desqualificação.

O processo de investigação envolve, portanto, um conjunto de fatores que vão desde as questões do gênero na divisão sexual do trabalho e a precarização da profissão, as iniciativas de modernização do ensino e a inclusão de especialistas, particularmente o psicólogo, as formas de gestão centralizadas e excludentes que vêm sendo implementadas até o modo como os professores vivem e exercem seu trabalho na atualidade. Não se constitui em tarefa fácil colocar em análise a complexidade de fatores de ordem sócio-político-econômico e culturais que vêm se articulando ao longo do desenvolvimento da nossa sociedade, configurando um lugar de desqualificação para o próprio processo da educação escolarizada, implicado com o fracasso escolar.

Assim, as investigações realizadas ao longo do desenvolvimento deste projeto tiveram dois eixos concomitantes de desenvolvimento: o levantamento e estudo de material bibliográfico sobre a organização do trabalho docente no tempo e espaço da sociedade brasileira e suas implicações no cotidiano escolar e a pesquisa-intervenção em uma escola urbana, de ensino fundamental e médio (de 5ª série ao 2º grau) da rede pública do Rio de Janeiro, cuja perspectiva é de apreender e colocar em análise a dimensão político-institucional e a dimensão pedagógica que estabelecem as condições do trabalho docente e do processo de escolarização vivido.

Estes dois eixos concomitantes de ação que foram desenvolvidos de outubro de 2000 a setembro de 2003. O primeiro se referiu ao levantamento e análise bibliográfica da temática em questão. Para isso foram consultados livros, artigos, pesquisas e documentos,

possibilitando uma visão ampla e detalhada dos mecanismos historicamente constituídos na desqualificação do trabalho no magistério de ensino fundamental e médio, analisando os modos de subjetivação, as condições de adoecimento e os dispositivos de resistência criados pelos docentes. O segundo esteve vinculado à pesquisa-intervenção que foi realizada pela equipe de Psicologia do Instituto de Psicologia da UERJ no CIEP 241 Nação Mangueirense que atendia, na época, a 1800 alunos da 5ª série do ensino fundamental ao ensino médio em horário integral, contando com aproximadamente 60 professores e oficinairos e 41 funcionários.

Em relação à escola, foram mantidos alguns dispositivos de intervenção iniciados no projeto anterior “*A escola entre a macro e a micropolítica e as implicações com as práticas psicológicas*” que foram redimensionados, atendendo aos objetivos centrais da nova pesquisa, ou seja, a investigação da desqualificação do trabalho do professor e as condições de produção no/do cotidiano escolar envolvidas com as relações de saúde e adoecimento no trabalho. Neste sentido, no âmbito da pesquisa-intervenção o trabalho envolveu os três segmentos da escola:

- os alunos, através de oficinas de Sexualidade e de Escola e Trabalho, da organização do Conselho de Representantes e do Projeto Manghupe (estágio profissionalizante desenvolvido no HUPE para os alunos do ensino médio)<sup>15</sup>. Tais atividades tiveram como objetivo tanto atender às solicitações feitas pelo próprio corpo discente, como conhecer seus valores, questões, modos de inserção no processo de ensino-aprendizagem e relações com as demais equipes da comunidade escolar, além de no Projeto Manghupe, abrir espaço de profissionalização.
- os funcionários, através de entrevistas e debates em pequenos grupos, já que a disponibilidade de horário para o encontro de todos era praticamente impossível pelas atividades que desempenhavam. Nosso objetivo junto aos funcionários era não só o de conhecer, como o de analisar, coletivamente, as condições de trabalho e a articulação com os demais setores, estabelecendo críticas e alternativas para o exercício de suas funções.

---

<sup>15</sup> Dados disponíveis nos arquivos da pesquisa.

- os professores, através de contatos informais diários, entrevistas, participação nos eventos por eles organizados e grupos de discussão nas diversas etapas concernentes ao projeto de pesquisa.

Ao nos aproximarmos do terceiro ano de atividades do projeto inicial, os professores envolvidos com o projeto (mais de 50% do corpo docente) ainda apresentavam questões no que tange à organização coletiva, à análise do processo educacional e, principalmente, à transformação do projeto político-pedagógico da escola. Mediante análise com os professores e funcionários, evidenciamos que tais questões, geradas tanto pelos parâmetros das diretrizes das políticas educacionais (técnico-burocratizantes, visando acelerar a produtividade das escolas), quanto pelas políticas internas da administração escolar (centralizadoras, fragmentadas, desimplicando o coletivo com o processo), precisavam urgentemente de um trabalho específico com o corpo de educadores, funcionários e alunos. Nossas análises nos levaram ao entendimento de que as grandes questões relativas ao magistério, presentes naquela escola, como fracasso escolar, desvalorização do trabalho, isolamento, trefismo, entre outros, se davam na ordem da hierarquia, das dicotomias entre teoria e prática, pensador e técnico, professor e aluno, ensino e aprendizagem, onde se construíam as segmentações entre as políticas educacionais de gabinete, as condições cotidianas do trabalho escolar e a própria formação dos profissionais da educação.

Desta forma, pudemos verificar de modo concreto que a escola não vivia só de problemas de aprendizagem, ou, antes, que esses problemas estavam cada vez mais intrincados com os modos de organização do processo de trabalho, as formas de gestão e com os processos de exclusão político-pedagógicas da comunidade escolar. Outro fator de grande preocupação dentro do espaço educacional com o qual nos deparamos refere-se à manifestação de formas de sofrimento nocivas à saúde física e mental dos trabalhadores da educação como estresse, rouquidão, ansiedade, irritabilidade, que geravam a sensação de impotência de criar e de interferir ativamente no processo através de ações coletivas.

Foi a partir deste ponto que demos início, em outubro de 2000, a este novo projeto. As categorias de análise desenvolvidas nesta etapa da pesquisa se referiam ao Trabalho e à Saúde e neste sentido, nossos dispositivos estiveram voltados, principalmente, para a transformação do espaço educacional a partir de um trabalho conjunto com os professores.

Apesar dos novos objetivos, continuamos realizando as práticas relativas ao projeto anterior, somando atividades como: levantamento bibliográfico para a construção de um

campo de análise consistente, realização de entrevistas com professores<sup>16</sup>, alunos<sup>17</sup> e funcionários<sup>18</sup> do CIEP e sistematização do centro de estudos, que passou a ser semanal.

As análises das entrevistas com professores e funcionários do CIEP nos auxiliaram na composição de uma visão ampla da situação desses segmentos dentro do estabelecimento escolar, suas condições de trabalho, críticas e possibilidades.

Em 2000, nosso desafio foi o de dar movimento ao corpo escolar, coletivizando análises sobre o processo institucional que imprimi suas marcas, redimensionando o tempo/espço pedagógicos. Em 2001, a questão era buscar estabelecer uma dinâmica de reconhecimento das ações docentes, fazendo com que este movimento ganhasse novas direções, possibilitando a apropriação pelos diferentes segmentos das regras e sentido de suas práticas.

Ao proceder a análise das entrevistas realizadas com os educadores, somadas as experiências e observações feitas anteriormente, duas categorias fundamentais foram evidenciadas para as novas análises no coletivo:

. Trabalho: entendido como modo de organização, sentido das práticas, formas de funcionamento que podem levar à saúde ou ao adoecimento, grau de engajamento dos diversos elementos e grupos (implicação) e perspectiva de transformação (grau de autonomia);

. Saúde: entendido como melhorias na qualidade de vida, ação coletiva permanente, capacidade de negociação das condições de trabalho e reapropriação das regras de ofício.

Como a finalidade da pesquisa é a análise dos processos de subjetivação em curso e a transformação da realidade vivida no cotidiano institucional, dividimos os resultados em seis tópicos com o objetivo de dar uma visão mais ampla dos problemas evidenciados pelos professores no cotidiano escolar, analisadores, portanto, do trabalho em curso:

1) Modo de organização escolar:

- Dicotomia entre as atividades pedagógicas (sala de aula, eventos da escola, trabalhos escolares) e atividades culturais (oficinas de dança, percussão, desenho...). Na filosofia do CIEP, a comunidade deve ser integrada na escola pela cultura local, pela expressão cultural que potencializa o interesse dos alunos. O que verificamos nesta realidade é que

---

<sup>16</sup> Apêndice A

<sup>17</sup> Apêndice B

<sup>18</sup> Apêndice C

- as práticas pedagógicas são pouco valorizadas frente às práticas culturais, provocando certa rivalidade entre profissionais (professores e oficinairos) e desinteresse dos alunos pelo que é entendido como “trabalho sério” e “lazer”;
- Relações hierárquicas vinculadas ao paternalismo e clientelismo, o que favorece os vínculos domésticos e a homogeneização pela ausência de crítica no processo, fragilizando o coletivo e a publicização do espaço escolar;
  - Ênfase no aluno ideal, ampliando as relações de afeto ou revolta entre alunos e professores. Já que as práticas são organizadas por modelos estáticos, resta o sofrimento pelo que é entendido e vivido como desarmonia, desequilíbrio, indisciplina, incapacidade...;
  - Expectativas de mudanças vindas de fora. A comunidade, de um modo geral, aguarda as novas normas e leis.
- 2) Sentido do trabalho: a grande maioria dos professores entrevistados continua exercendo o magistério por amor aos alunos e à profissão, esperando que o governo conceda aumentos, que os diretores consigam melhores condições de trabalho escolar e que atuem democraticamente e que os alunos sejam interessados. Poucos professores têm uma relação mais crítica e organizativa para atuar frente aos problemas.
- 3) Adoecimento: os professores, de uma forma geral, vêm apresentando problemas como rouquidão, estresse, dores na coluna, dores renais, tensão, irritabilidade causados sempre pelo outro (governo, administração, colegas de trabalho, alunos indisciplinados e desinteressados, falta de recursos materiais) e sentimento de impotência.
- 4) Grau de engajamento:
- Os professores relataram a necessidade de realização de um trabalho conjunto entre eles, e, embora aproximadamente 50% desses professores tenha concordado com o desenvolvimento de um projeto conjunto, grande parte das iniciativas ainda são individualizadas e particularizadas. Os profissionais da educação apresentaram lamentos e queixas contraditórias em relação à centralização do trabalho escolar (ora esperam uma ação da administração, ora reclamam que não têm espaço para agir, pois a administração ocupa todos os lugares) e ainda sobre o não reconhecimento do trabalho por parte da direção. Apesar disso, algumas iniciativas foram tomadas por grupos isolados como a

AAE (grupo responsável pela gestão financeira da escola), em que professores se candidataram e foram eleitos para administrar os recursos da escola;

- Alguns professores se organizaram em torno da formação de uma chapa para compor uma nova direção no processo eleitoral de 2001;
- Algumas coordenações de área estão em funcionamento, o que vem possibilitando trocas e parcerias entre os professores das diferentes disciplinas e destes com os alunos e uma maior participação dos educadores nas reuniões pedagógicas com a apresentação de críticas e propostas.

#### 5) Perspectiva de transformação:

- Na sua grande maioria, os professores esperam que a direção da escola se altere com as eleições de abril e que os colegas sejam mais solidários nas lutas da categoria, embora as iniciativas ainda sejam de pequenos grupos de professores;
- Em relação aos alunos a expectativa dos professores é de que se interessem pelas aulas e melhorem seu comportamento, sem no entanto se implicarem com as transformações necessárias para que o interesse seja produzido em outros modos de organização do ensino;
- Aguardam também que o Estado mande mais funcionários de apoio, como inspetores para auxiliá-los no processo de trabalho e que as verbas escolares sejam mais bem administradas de forma a permitir a aquisição de recursos pedagógicos necessários para tornar o trabalho mais fácil e interessante tanto para eles quanto para os alunos.

#### 6) Perspectiva crítica:

- A política interna, ou seja, o modo de organização do trabalho escolar, é analisado superficialmente e em grande parte visto sob o prisma macropolítico, ou seja, como consequência exclusivamente externa. Quando o professorado pensa em organização das lutas e transformações, a única referência são as representações sindicais;
- As mudanças no coletivo são carregadas de demandas de afeto, de cuidados e dificilmente cada um fala de suas implicações e compromissos com a comunidade interna e externa.
- O amor à profissão, ao trabalho e aos alunos, somados, dão aos educadores a proteção sob o véu do sacerdócio, assim como a imagem de agentes de boa vontade junto aos carentes, justificando a postura de pouca mobilidade.

Assim, tendo em mãos estes resultados, traçamos algumas questões que nortearam nosso trabalho: Como se constrói o desinteresse na escola? Como a escola vê a desvalorização do magistério? Como os diversos segmentos se organizam para agenciar práticas de resistência aos dispositivos da máquina técnico-burocrática em funcionamento? Como se distribui o poder dentro da escola e por que ele é distribuído deste modo? Que subjetividade vem sendo produzida no cotidiano escolar?

Estas e tantas outras questões que foram produzidas no decorrer do percurso contribuíram para o entendimento do que hoje se estabelece como um dos principais problemas educacionais: a desvalorização e a desqualificação do magistério.

### 3.2 Os atravessamentos e os desafios da psicologia institucional

O ano de 1998, a partir do mês de agosto, marcou a nossa entrada como bolsista de iniciação científica e estagiária da pesquisa-intervenção *A escola entre a macro e micropolítica e as implicações com as práticas psicológicas*. Já a par do desenvolvimento do projeto e dos movimentos que se instituía nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, mergulhamos no CIEP num momento de “intervenção a quente”<sup>19</sup>.

Naquele momento, a escola se descobria sem uma organização clara, visível para todos. Ficavam evidentes os pesos e as medidas diferenciados na aplicação das sanções, tanto para alunos, quanto para professores. Observamos que, levando-se em consideração que nossas investigações se constituíram em processos de análises institucionais, foram relações hierárquicas de cunho assistencial que agenciavam processos de fragmentação e isolamento entre os diferentes segmentos escolares. A política de clientelismo facultava a organização de mecanismos que diferenciavam as pessoas no contato com a direção, gerando em todo o corpo escolar um sentimento de desconfiança e competitividade na relação com seus pares.

O lamento foi a forma de expressão do descontentamento encontrada, e nosso desafio era o de transformar as queixas em ações propositivas, o que não aconteceu facilmente, uma vez que as tradições instituídas ao longo da formação e das experiências dos educadores cristalizava formas de relação pautadas na precariedade de condições de trabalho nas escolas.

---

<sup>19</sup> “Intervenção a quente” é a expressão utilizada na análise institucional para definir os momentos em que os conflitos se evidenciam, criando redes de tensões. (LOURAU, 1993)

Estávamos no final de 1998 e, embora os atravessamentos institucionais parecessem querer frear toda e qualquer possibilidade de mudança, a vida na escola pulsava nos vários movimentos que professores, alunos e funcionários realizavam na tentativa de transformar o ambiente de favoritismo em ambiente de trabalho e produção de conhecimento sobre a realidade vivida naquela escola. Assim, começavam a ser evidenciadas as conseqüências dos modos de organização escolar postos em marcha desde a inauguração da escola, dando visibilidade também às diferentes formas de tratamento na relação com a diretora e seus adjuntos.

Eis que os professores nos solicitam e se organizam para a construção daquilo que ficou conhecido como “código de relação de convivências”<sup>20</sup>. Era a proposta inicial de criação de um documento que estabelecesse as instâncias responsáveis por cuidar dos limites e possibilidades de ações para alunos e professores, bem como os direitos e deveres de cada um dos segmentos escolares. Uma conquista! Que trabalho! Quanto esforço, quantos encontros, quanto suor para descentralizar o processo.

O “código” foi construído com a participação de todos os segmentos através das reuniões e de entrevistas, ou melhor, enquetes. A idéia era a de que fosse testado no período de um ano e que ao final de cada ano completado, novas avaliações fossem feitas para que o “código” acompanhasse as mudanças de acordo com as necessidades da escola.

Isto nunca aconteceu. Não formalmente. Ouvimos de todos, daquela época aos dias de hoje, sobre a necessidade de reformulação do código, já que ainda haviam questões relativas ao autoritarismo que deveriam sofrer mudanças. Porém, o que vimos ocorrer foi um enfraquecimento do processo coletivo a partir da introdução de ameaças veladas da diretora que temia o fortalecimento do corpo escolar e atualizava as políticas burocratizantes e hierárquicas da educação através de práticas clientelistas e autoritárias.

A despeito da mobilização dos professores em prol da melhoria da qualidade de vida no campo de trabalho, a então diretora, agindo isoladamente dos outros dois adjuntos, afastou, alegando excesso de professores, um dos principais articuladores do processo de organização democrática na escola. Além disso, uma das professoras recebeu ameaças anônimas de morte e teve seu carro depredado. Não bastasse isso, o processo democrático que se estabelecia em torno de eleições diretas para a ocupação do cargo de diretor (eis a raiz da guerra), foi boicotado pelo grupo “tutelado” pela diretora em questão e acusado de adotarem práticas pouco transparentes. O governo do estado do Rio de Janeiro também deu sua cota de contribuição quando ameaçou acabar com as eleições diretas para diretores. Frente ao levante

dos professores, acabou por manter o processo eleitoral, mas o professor que assumisse cargo administrativo perderia (e ainda perde) a gratificação à docência, passando a ter que cumprir 30 de serviço, em vez dos 25 anos mantidos por lei para professores de ensino fundamental e médio. É importante evidenciar que tais dispositivos levam à permanência dos professores que já estão na vida administrativa e não à mudança. Do mesmo modo, em uma política salarial que mantém um piso irrisório, a perda da gratificação a docência é inviável para a maioria dos professores. A desmobilização dos professores foi a consequência e o primeiro passo para o retrocesso.

Nesse tipo de pesquisa, avançamos arduamente, lutando com os bloqueios, com os medos, hábitos e as tradições instituídas. As políticas educacionais mais amplas, de ordem macropolítica, o isolamento dos profissionais entre si e em relação aos outros segmentos, a falta de espaço e de tempo de discussões sobre os problemas cotidianos, resolvidos de forma individualizada e precária, o adoecimento no posto de trabalho, a falta de reconhecimento do trabalho e a utilização mecânica, repetitiva e desgastante dos trabalhadores que não se vêm integrados à vida escolar, são alguns dos principais atravessamentos ao projeto de coletivização das ações educacionais.

As formas de administração escolar que valorizam as relações hierárquicas, as modificações do mundo do trabalho relacionadas às grandes velocidades midiáticas e tecnológicas que acabam exigindo constantemente um trabalhador flexível que apresente a possibilidade de produzir novas formas de se inserir no espaço escolar, dificultando a construção de relações para a saúde dos trabalhadores, também contribuem diretamente para a desarticulação política dos profissionais da educação, levando ao adoecimento. No dia a dia nos deparamos com professores estressados, roucos, ansiosos e, ao mesmo tempo, entediados com a rotinização exaustiva e funcionários em processo de readaptação.

As discussões e entrevistas realizadas com professores e funcionários nos possibilitaram perceber alguns entraves diretos em suas práticas cotidianas, a saber:

- a) No caso dos professores: apontam o despreparo para lidar com a realidade das escolas públicas, uma vez que a formação por eles recebida versava sobre uma escola “ideal”, sobre um aluno perfeito (disciplinado, sem problemas e interessado); os baixos salários recebidos também contribuem para a desmotivação e desinteresse para com a transformação do cotidiano escolar, uma vez que esse tipo de articulação demanda abertura de tempo no horário

---

<sup>20</sup> Disponível nos arquivos da pesquisa.

das múltiplas atividades; a falta de tempo decorrente dos baixos salários que levam os trabalhadores da educação a se desdobrarem em duplas ou triplas jornadas de trabalho diárias são atravessamentos difíceis de serem quebrados; os professores falam de um lugar distanciado das suas práticas, produzindo fragilizações e o sentimento de impotência diante do existente; a falta de condições e recursos para trabalhar; a desvalorização da profissão; a sobrecarga de trabalho; o trefismo; a superlotação das salas de aula; a falta de tempo para produzir um projeto político-pedagógico adequado à realidade escolar e a dificuldade de comunicação também aparecem como produções que atravessam o processo de articulação coletiva pela melhoria da qualidade de vida no trabalho para os professores.

- b) No caso dos funcionários: apontam para a dificuldade de se encontrarem pela não existência de um espaço dentro da escola que possibilite a discussão de suas questões; funcionários desenvolvendo de duas a três jornadas de trabalho com objetivo de complementação salarial em atividades diversas; a sobrecarga de trabalho; o isolamento dos funcionários entre si e em relação aos demais segmentos da escola; a solução individualizada dos problemas; a falta de um espaço efetivo de discussão dos problemas cotidianos; a indicação da necessidade de construção de um espaço de fala; a fragmentação do trabalho imposta pela lógica instituída; a falta de expressão política e de participação na organização e definição das ações cotidianas e o conseqüente distanciamento. Tudo isso impede a construção de um sentido para estar ali, ao que Gomes (2002), se pergunta:

A que custo?  
 Ainda é madrugada  
 E já é outra jornada  
 Maria sai rumo à zona sul  
 Quase sempre nada é azul  
 O corpo cansado  
 Reclama a cama  
 Retoma o fardo  
 Revive o drama  
 Pega o trem pra Central  
 E no meio de tanta gente  
 De repente, eis que sente  
 Uma angústia ancestral  
 Ela é merendeira  
 Faz 500 rangos todo dia  
 Não é brincadeira

A vida corrida de Maria  
 É tudo um tormento,  
 Mas no chão da senzala  
 Todo choro se cala.  
 Se abafa o lamento.  
 Vive imersa no trabalho.  
 Entre a cebola e o alho,  
 Chora de sono, fome e sede.  
 E lá do alto da parede  
 O tempo lhe vigia  
 Com inocente precisão,  
 Dita o ritmo da agonia  
 De aprontar a refeição.  
 Maria trabalha com dor.  
 Até já foi ver o doutor,  
 Que não conhece seu fardo  
 Só proíbe o serviço pesado.  
 Declarou-a readaptada,  
 Sem saber de quase nada:  
 Que o trabalho na cozinha  
 Dói tal qual uma pedrada.  
 É tudo um tormento,  
 Mas no chão da senzala  
 Todo choro se cala.  
 Se abafa o lamento.  
 Apesar da dramática situação,  
 Maria faz das tripas coração  
 Pra manter-se em movimento,  
 Pois precisa ganhar o sustento.  
 Todo dia se esfola  
 Na cozinha da escola.  
 E quando falo do assunto  
 Eu sempre me pergunto:  
 A que custo? (GOMES, 2002)

Sendo assim, aos trabalhadores restam poucas saídas, que vêm se apresentando sob a forma de adoecimento físico e psicológico: muitos relatam problemas sérios de saúde e quatro entre 21 funcionários estão em processo de readaptação. Por outro lado, alguns desses trabalhadores exercem suas funções com o mínimo de dedicação de tempo possível, de forma a aproveitar o tempo restante para exercer atividades fora da escola.

Somando-se a isso, o fato de não existir uma expressão política dos funcionários e estes, em sua maioria, serem subordinados diretamente à direção, a única via de encaminhamento dos problemas concretiza-se na queixa pessoal junto ao diretor presente naquele momento. Desta forma, a solução do problema vai ser viabilizada ou não, dependendo do grau de proximidade existente entre esse funcionário e aquele diretor. Esse é o ônus das relações hierárquicas predominantes nessa escola, reforçada pela inexistência de núcleos de discussão das questões coletivas.

O grande desafio é a viabilização de um trabalho que faculte ao sujeito o desempenho de suas tarefas de forma a contemplar suas metas, objetivos e anseios, não se limitando apenas

ao simples cumprimento de uma obrigação. Sabemos que a saúde não pode ser descrita como um estado de equilíbrio, estável, plano ou uniforme, mas como um campo de negociação cotidiana e permanente para tornar a vida viável. Dessa forma, objetivamos o favorecimento do engajamento dos profissionais na produção de alternativas redimensionadoras de valores e hábitos instituídos, contribuindo para a articulação com todos os segmentos da escola e para a melhoria da qualidade de vida de toda a comunidade escolar a partir da construção de linhas de fuga que levem aos modos inventivos de gerir o trabalho em suas múltiplas dimensionalidades.

### **3.3 As linhas de fuga e as práticas de gestão no cotidiano escolar**

As linhas de fuga podem ser explicadas como as saídas criativas, que escapam à ordem do previsto, encontradas pelos agentes escolares. No caso do CIEP 241 Nação Mangueirense, várias foram as construções que se instituíram na tentativa de romper com os atravessamentos apontados no tópico anterior.

Em relação aos alunos, as discussões em torno da participação política desse segmento nos conselhos de classe, como forma de “terem direito à defesa”, levaram ao desenvolvimento de dispositivos como: eleições de representantes de turma; eleições de professores conselheiros (auxiliares dos alunos em seus processos de organização política em torno de suas reivindicações); criação de uma ficha de avaliação do bimestre, instrumento que facilitava a organização e a participação dos alunos representantes nos conselhos de classe; campanhas e eleições para constituir o primeiro grêmio estudantil da escola (que passou por muitas dificuldades, mas foi eleito no início de 2002); a aquisição de uma sala para o grêmio, entre outras conquistas que iam se instaurando dentro e fora das salas de aula.

No que tange aos funcionários, as conquistas foram mais difíceis de serem implementadas. Mas, mesmo assim, presenciamos momentos de articulação e estabelecimento de novas formas de organização do trabalho no cotidiano escolar, menos dependentes da direção, que auxiliaram esses profissionais a valorizarem o coletivo, onde também puderam reivindicar equipamentos facilitadores das atividades pesadas da cozinha.

Em relação aos educadores (professores,icineiros, coordenadores e diretores), podemos relatar conquistas como a consolidação da AAE (Associação de Auxílio à Escola), que trouxe para a mão dos professores o controle do orçamento escolar, permitindo a

aquisição de novos materiais permanentes e de consumo, que antes eram escassos. Como exemplo podemos citar a aquisição de um almoxarifado, equipado para atender às necessidades cotidianas de professores e funcionários; a aquisição de máquinas fotocopadoras para a escola e a montagem da mecanografia; a reorganização e a ampliação do espaço de encontro dos professores (a sala dos professores passou a ter cafeteira e ar condicionado, computadores para o arquivamento de provas e trabalhos, além de armários escaninhos para guardarem materiais); a transferência das oficinas de música e de dança para um espaço afastado fisicamente das salas de aula (que são abertas e permitem a entrada dos sons externos) e a construção de um espaço organizado para a realização de todas as oficinas da escola (espaço que passou a ter uma secretaria separada a de atendimento aos pais e alunos da escola, diminuindo a sobrecarga de trabalho das secretárias e agentes escolares e propiciando aosicineiros um contato direto com seus alunos).

No que tange às conquistas relativas aos processos democráticos, temos a ocupação da AAE, como já relatado, por representantes da direção, dos professores, dos alunos, dos funcionários e membros da comunidade, responsáveis por administrar as finanças escolares, descentralizando essa atividade e dando mais clareza a todos do uso dos recursos financeiros e materiais; a realização de reuniões conjuntas com professores, funcionários e oficineiros pra a articulação do trabalho pedagógico; a realização, pela equipe de psicologia, de várias oficinas com os educadores e funcionários para trabalhar as questões institucionais levantadas ao longo da pesquisa e a montagem do projeto político-pedagógico pelo coletivo (inicialmente o projeto político-pedagógico exigido pelo Estado foi feito pela direção da escola).

Assim, podemos perceber que, mesmo quando os atravessamentos parecem contribuir para a desarticulação do processo coletivo de trabalho, o coletivo é capaz, por meio das práticas de resistência, de instaurar novas formas de ser, estar e habitar o cotidiano de trabalho, agenciando novos “bons encontros” (no sentido que nos fala Epinosa) que nos potencializam a prosseguir na escrita da história sempre a partir de novas histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vai passar/ Nessa avenida, um samba popular/ Cada paralelepípedo  
 Da velha cidade/ Nessa noite vai/ Se arrepiar/ Ao lembrar/ Que aqui  
 passaram sambas imortais  
 Que aqui sangraram pelos nossos pés/ Que aqui sambaram nossos  
 ancestrais/ Num tempo  
 Página infeliz da nossa história/ Passagem desbotada na memória/ Das  
 nossas novas gerações  
 Dormia/ A nossa pátria-mãe tão distraída/ Sem perceber que era  
 subtraída  
 Em tenebrosas transações/ Seus filhos/ Erravam cegos pelo continente  
 Levavam pedras, feito penitentes/ Erguendo estranhas catedrais/ E um  
 dia, afinal  
 Tinha direito a uma alegria fugaz/ Uma ofegante epidemia/ Que se  
 chamava carnaval  
 O carnaval, o carnaval/ Vai passar/ Palmas prá ala dos barões  
 famintos/ O bloco dos napoleões retintos  
 E os pigmeus do Bulevar/ Meu Deus, vem olhar/ Vem ver de perto  
 uma cidade a cantar/ A evolução da liberdade  
 Até o dia clarear/ Ai, que vida boa, olerê/ Ai, que vida boa, olará/ O  
 estandarte do sanatório geral vai passar  
 Ai, que vida boa, olerê/ Ai, que vida boa, olará/ O estandarte do  
 sanatório geral/ Vai passar

*Francis Hime e Chico Buarque de Holanda, 1984*

No momento em que concluímos este trabalho, estamos envolvidos em debates, palestras, mostras de artes e filmes que discutem a ditadura militar a propósito dos 40 anos do golpe militar, ocorrido a 31 de março de 1964. Muitos jornais como a *Folha de São Paulo*, o *Jornal do Brasil*, o *Correio Brasiliense*, *O Globo* e *O dia*, além de revistas de grande circulação como a *Veja*, ilustraram suas edições com matérias especiais preocupadas em analisar o golpe 40 anos depois e mostrar que, após tantos anos e apesar das conquistas

“democráticas”, nossa sociedade ainda apresenta muitos dos princípios ditatoriais burocráticos, tecnicistas, disciplinários, autoritários e hierárquicos.

Além dos meios de comunicação, algumas Universidades como a UFRJ e a PUC-SP também organizaram mostras e eventos buscando dar visibilidade à população sobre os fatos ocorridos durante o regime militar, lembrando as lutas, as conquistas e evidenciando a presença de mecanismos ditatoriais na política brasileira.

Podemos perceber, diante da amplitude das discussões em torno da atualidade do golpe militar, que as preocupações com as marcas e os fantasmas da ditadura não aparecem somente no campo educacional, mas antes, estão presentes no campo da política, da comunicação, da ética e da organização social. Desse modo, o trabalho ora apresentado não pretende esgotar a discussão, mas sim dar início às análises sobre o regime militar e seus efeitos na organização do processo educacional brasileiro.

Nesse sentido, essa dissertação teve como objetivo colocar em análise as relações entre os modos de organização escolar, vinculados à pedagogia tecnicista, e suas implicações frente às lutas pela democratização da escola pública, investigando os mecanismos que atravessam os processos gestionários e seus efeitos.

O interesse por estudar “os fantasmas” da ditadura militar no processo educacional brasileiro surgiu da experiência como estagiária e bolsista de iniciação científica nas pesquisas *A escola entre a macro e a micropolítica e suas implicações com as práticas psicológicas* e *Psicologia e educação: trabalho docente, produção de subjetividade e saúde*, ambas orientadas pela professora Marisa Lopes da Rocha, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e desenvolvidas no CIEP 241 Nação Mangueirense entre os anos de 1996 e 2003.

Quanto mais pesquisávamos o cotidiano escolar, suas práticas, lutas e dificuldades, mais nos apercebíamos de que boa parte dos problemas escolares eram oriundos da herança deixada pelo regime ditatorial. Não é novidade que o golpe militar de 31 de março de 1964 tenha deixado heranças, mas ao estudarmos a educação e seus processos a partir da escola, temos a impressão de que a história perdeu-se em algum lugar. Parece que o tempo se fragmenta em passado, presente e futuro, como se um não fosse efeito do outro. Por este motivo, lançamos mão da história neste trabalho, para lembrarmos os pontos centrais do regime político adotado há 40 anos.

Em nossas escavações históricas, pudemos evidenciar que as marcas deixadas pela ditadura referem-se ao processo democrático delegativo, ao frágil conceito de cidadania, à nem sempre expressiva voz política da população, à moralização das ações civis, à

hierarquização e centralização dos poderes, à burocratização dos processos políticos e institucionais e à mecanização da educação.

Por tudo isso, a sociedade brasileira se mobilizou em organizações em prol da revalorização e da requalificação profissional, em torno de melhores salários e de direitos trabalhistas, na luta pela reforma agrária, entre tantas outras lutas que marcaram o que hoje conhecemos como processo de abertura política, tendo como centro nervoso a luta pelas eleições diretas em 1984.

Quanto à escola, ela continuou pulsando e fazendo história, ou melhor, muitas histórias, histórias singulares de lutas, de resistências e também de lamentos. Muitos educadores sentem-se alheios à história do Brasil e à história da educação brasileira, que passa, necessariamente, por muitas modificações durante o regime militar. Mergulhados no presente, os educadores nem sempre conseguem deslocar-se para perceber a rede que envolve os processos educacionais. Mas, mesmo perdendo a noção do tempo, os educadores sentem e vivem as marcas e os fantasmas da ditadura, ainda presentes em seus locais de trabalho. E, justamente porque há vida nas escolas, muitos trabalhadores ainda lutam por práticas de politização, de debate, pelo acesso das classes populares à escola pública, por salários mais justos, por melhores condições de trabalho, enfim, pela democratização da educação.

Ao longo desse trabalho, verificamos que as lutas não se deram sem conflito entre os educadores e as políticas sociais mais amplas que, embora apresentem como discurso a possibilidade de práticas autônomas e coletivas, atualizam dispositivos de controle do espaço público, mantendo a ordem liberal. Assim, ancorada no liberalismo da década de 1970 e no neoliberalismo das décadas seguintes, a *escola fábrica*, de cunho tecnicista, primou por separar o intelectual do instrumental, delimitando funções para trabalhadores e para dirigentes, sendo “aprimorada” pelo discurso da qualidade, da competência e da produtividade, reforçando a estratificação e a divisão social do trabalho na escola.

O tecnicismo aplicado à escola baseia-se em modelos reprodutores de educação, veiculando padrões hegemônicos, moderando o comportamento humano e organizando atitudes que integrem os indivíduos ao *modus operandi* das políticas vigentes. Os currículos são montados de forma linear e fragmentada e os professores empenham-se em conseguir respostas adequadas aos objetivos instrucionais, utilizando-se do material burocrático proposto: planejamentos, diários de classe, livros didáticos, entre outros. As relações estabelecidas no interior das escolas são quase sempre verticais e bem definidas pela hierarquia que estabelece as condições e o tempo para a realização das tarefas propostas.

Na educação brasileira, o tecnicismo deu origem ao modelo pedagógico centralizado nos métodos e técnicas do ensinar e aprender, instaurando, em 1971, a lei 5.692 que incorporou os princípios da racionalização técnica do trabalho ao processo educacional e promulgou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no país.

Mesmo não tendo atingido a proporção esperada pelos burocratas da ditadura, a lei 5.692/71 instaurou no processo educacional brasileiro um modelo educacional baseado na “qualificação maciça da mão de obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador [...]” (GUIRALDELLI, 2001, p. 186).

Quarenta anos depois da ditadura, insistimos um modelo educacional de base rígida, mesmo estando envoltos em processos de base flexível. Insistimos em querer ajustar, adequar e controlar a produção intelectual dos nossos alunos. A escola, quando incorpora a técnica como norteadora de seus processos, perde a dimensão do social, do coletivo, do humano, propagando práticas que dificultam a organização de projetos coletivos de trabalho e de vida.

A dificuldade de organização política continuou sendo imposta pelos dirigentes dos Programas de Qualidade Total que, no Brasil, assumiram seus postos no auge do *milagre econômico brasileiro*, trazendo tecnologias que necessitavam, para além do profissional capacitado, de profissionais capazes de “vestir a camisa” da empresa a qualquer custo para alcançar metas de produção preestabelecidas e controlar a qualidade do produto.

Tais exigências aplicadas à educação fazem emergir a *escola empresa*, um modelo de administração escolar pautado nos princípios da qualidade total. Qualidade no processo, bom atendimento aos clientes internos e externos, treinamento contínuo, competência, liderança e colaboração são elencados como sendo os princípios dos programas de qualidade total. Tais princípios são “jogados” sobre as escolas a partir de planejamentos produzidos por especialistas sem maiores explicações e, em contrapartida, exige-se dos educadores cooperação para a elevação dos níveis de qualidade das escolas públicas. Segundo Rocha (2001, p. 223), “o ato de cooperar, que deveria estar ligado a uma prática coletiva construída através da análise da realidade, de seus conflitos e da elaboração de alternativas está vinculado à execução , de tarefas” (ROCHA, 2001, p. 223).

O discurso da qualidade acaba por esconder nos locais onde é aplicado as relações hierárquicas, a produtividade, a lucratividade, os riscos de demissão, a aceleração do tempo de trabalho, a redução das práticas coletivas e a competitividade. O que fica evidente são seus efeitos de exaustão, impotência e isolamento.

Nas escolas, os programas de qualidade total acabam por esconder, ainda, as estatísticas de aprovação dos alunos por meio dos índices de desenvolvimento humano, que

não contribuem pra a melhoria pedagógica. Ao contrário, tais índices quando ligados à educação provocam o sucateamento do sistema pedagógico, uma vez que ao incluir apenas notas azuis em seus cálculos, põe o Brasil num nível de excelência educacional, mesmo quando sabemos que, no extremo da questão, muitos de nossos alunos do ensino médio não sabem ler, escrever ou realizar operações matemáticas básicas corretamente.

As políticas da qualidade total são vividas e sentidas cotidianamente pelos trabalhadores das escolas brasileiras, mas, infelizmente, não são decodificadas pela maioria deles, dificultando ainda mais a intervenção desses atores sobre a organização dos processos de trabalho aos quais estão submetidos.

Assim, as transformações históricas desencadeadas pelas políticas liberal e neoliberal levam ao enfraquecimento das organizações políticas, à perda de sentido sobre o fazer cotidiano e, em muitos casos, ao adoecimento.

Na experiência do Rio de Janeiro, foram os CIEPs que serviram de palco principal para as lutas entre democratização do ensino público e as políticas pautadas na técnica e na qualidade total. Os CIEPs, que poderiam ser uma boa ideia e traduzirem-se em uma alternativa interessante, surgiram como uma possibilidade de construção coletiva na educação. Porém, como outras propostas educacionais brasileiras, nasceram mergulhados em utopias e tensões entre os interesses políticos e pedagógicos como: ausência de transparência com as concorrências; sigilo sobre os custos das obras; proposta pedagógica de caráter assistencialista; localização imprópria; atendimento inicial a um número reduzido de alunos.

Muitos educadores questionaram também o projeto de democratização do ensino, denunciando a promoção de elitização dessas escolas que, segundo outras críticas, serviriam de alavanca para a campanha política de reeleição do então governador que fundara a proposta, o que leva a maiores questionamentos sobre a veracidade de seu caráter progressista e democrático. Além das questões políticas, os CIEPs também abrigam tensões em torno dos currículos, dos conteúdos programáticos e dos sistemas de avaliação, que, apesar de serem vistos como elementos facilitadores na construção de um processo democrático, acabam por se caracterizar como entraves do fazer pedagógico cotidiano.

No caso do CIEP 241 Nação Mangueirense, tomado neste trabalho como analisador dos conflitos entre as políticas educacionais e a organização do processo pedagógico, procuramos entender como a escola vem atualizando os modos de organização baseados na técnica e na flexibilização do trabalho.

Em nossas pesquisas, pudemos conhecer o cotidiano escolar com suas polêmicas e alternativas e discutir coletivamente seus efeitos, evidenciando num primeiro momento que a

psicologia aplicada à educação não contribuía para a solução de problemas como a evasão escolar, nem para uma intervenção sócio-político-pedagógica vinculada à construção de projetos coletivos que analisassem as demandas que se apresentavam no cotidiano educacional e, num segundo momento, que a fragilização das organizações coletivas de trabalho levam, em última análise, ao adoecimento e à falta de sentido no fazer cotidiano.

As diversas discussões que realizamos com a comunidade escolar nos possibilitaram perceber que a escola pública encontra-se, hoje, fraturada em vários tempos em descompasso, ou que não conseguem acertar o passo, o que torna extremamente complexo o entendimento das suas relações com as políticas neoliberais. Por um lado, percebemos um estrangulamento do tempo de produção coletivo nas escolas pelas imposições de aceleração típicas do modelo flexível de produção capitalista. Por outro, a resistência ao modelo flexível a partir da manutenção de práticas pedagógicas que não comportam acelerações e de modos de organização que constroem seus próprios tempos no fazer cotidiano da educação.

Desse modo, a escola acaba por fraturar-se em vários tempos desconexos entre o ensinar e o aprender; a intensificação do trabalho e o sucateamento das condições de trabalho; a aceleração das séries e as interrupções e greves para reivindicação de melhores salários; a midiáticação, a entrada de milhares de novas informações do mundo globalizado e a cristalização das técnicas pedagógicas; entre tantos outros tempos em descompasso; entre políticas educacionais e práticas cotidianas.

Para Rocha (2001, p. 183):

A escola vive hoje um tempo acelerado que a articula às grandes organizações sociais que privilegiam as ligações funcionais e pragmáticas do trabalhador com seu processo de trabalho: tempo que enfatiza a competência enquanto execução eficiente do previsto, competitividade, produtividade, enfim, cumprimento das normativas dos manuais que estabelecem padrões, estatísticas e metas a serem cumpridas. As políticas de gabinete, as representações ideais produzidas extramuros, visando à adaptação social, imprimem modos de gestão que funcionam, enquanto lógica para as ações, em descompasso com a realidade singular das comunidades escolares.

Certamente, esses não são os únicos efeitos decorrentes da compressão espaço-temporal pela qual as escolas têm passado desde a introdução de modelos fabris e empresariais em seu interior, mas são os mais visíveis no cotidiano escolar.

No que tange aos processos de subjetivação em marcha no mundo contemporâneo, no caso das escolas, a organização do trabalho no magistério, hoje, configura quadros de adoecimento, de modos de subjetivação enquanto profissionais desvalorizados e desqualificados, em que a perda de sentido do fazer é prenhe.

Os trabalhadores da educação são levados a acreditar que são eles os culpados pelo fracasso do sistema educacional brasileiro. A disseminação do sentimento de culpa entre os trabalhadores torna-se a principal arma a favor dos projetos neoliberais. Além disso, os agentes escolares, bem como todos os outros trabalhadores, são subjetivados enquanto indivíduos desvalorizados pela impotência, fragmentados, responsáveis isoladamente pelos efeitos de suas práticas.

Sobre isso, Jacó-Vilela escreveu em seu texto *Concepções de pessoa e a emergência do indivíduo moderno*: “Com a fragmentação e indiferenciação próprias do mundo moderno, o indivíduo busca seus pontos de referência cada vez mais em si próprio, em sua intimidade” (JACÓ-VILELA, no prelo).

Percebemos assim, que somos subjetivados como sujeitos individuais, intimistas, interiorizados e hoje, mais do que nunca, psicologizados.

A Psicologia Social, bem como as Ciências Humanas e Sociais de forma geral assistem, segundo Sawaia (1998, p. 120), a uma busca pela reorganização do pensamento, em que cada um, a seu modo, recorre à subjetividade, individualidade, intimidade e emoção como categorias explicativas do mundo. Vejamos: “o projeto libertário da modernidade contemporânea está assentado no sujeito autônomo e sua economia está apoiada no princípio do desejo individual de ser feliz [...]”.

Apresenta-se a partir dessa visão de sujeito um paradoxo difícil de desconstruir: a necessidade do mercado de um sujeito alienado, aprisionado no individualismo e no narcisismo consumista e, ao mesmo tempo, a necessidade de um sujeito autônomo. Paradoxo esse que estamos longe de conseguir resolver.

Como podemos perceber, a compressão do tempo e do espaço está diretamente relacionada às mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais. A compressão espaço-temporal nos cobre de ilusões de que somos nós quem governamos a nau do tempo, e ao mesmo tempo, provoca sensações de impotência diante do território desconhecido.

Temos a sensação de sermos personagens de um sonho ou de uma história em quadrinhos. Ou temos a ilusão de que toda a nossa existência é o conteúdo de um desses sonhos ou de uma dessas histórias sem temporalidade alguma, da qual sumiremos se o sonhador acordar ou se a história chegar ao fim.

Foi a partir dessa sensação *Alice no País das Maravilhas* que lembramos do tempo aionico, ou seja, do tempo sem medida, indefinido, que é imemorial e ao mesmo tempo inédito, tempo não pulsado, tempo do jorrar do tempo, flutuante, existente na poesia, no sonho, nas fábulas, filmes, entre outros. Mergulhando no surrealismo, buscamos uma saída

para a desagregação espaço-temporal, uma vez que nos é muito difícil perceber e até mesmo aceitar o tempo de forma diferente.

Pelbart (1993) parece concordar que é somente por meio da fantasia que se permite tal entendimento, pois é falando de anjos que nos movemos de um lado a outro do tempo em a *Nau do tempo Rei*. Nesta obra, o autor nos mostra o hábito de nos guiarmos pelo tempo cronológico e ignorarmos, ou mesmo desconhecermos, o tempo aionico em nossa caminhada. O tempo do devir puro.

O autor nos incita questões como: “E se fosse possível parar o tempo?”, “O que é uma parada?”, “Será que parar o tempo é parar no tempo?”, “E se o tempo cronológico, tal qual o conhecemos, não existir?”. Diante de tais questões, nada simples, diga-se de passagem, nos prostramos com um sentimento de impotência justamente por não saber respondê-las. Foi necessário perder ou ganhar um tempo para reflexão?

Se o tempo é feito de instantaneidades, se ele se dobra sobre si mesmo, produzindo as repetições, se é cronológico ou aionico, não sabemos. O fato é que sempre existirá de todas as formas como forças atravessadas em nós, nos impulsionando num movimento de mudança e criação de novos espaços-tempos, como diria o autor. Para tanto, seria necessária a abertura de linhas de fuga, um rompimento com a temporalidade hegemônica (uma parada ou uma aceleração em relação ao tempo habitual), a nossa separação das representações lineares do tempo para que se instaurasse o acontecimento, ou melhor, para que se insturassem novos espaços-tempos.

Para Pelbart (1993), é possível parar o tempo vivendo os estados ou as intensidades, assim como os anjos de Swedenborg, tão invejados pelos anjos entediados de Wenders. É preciso que pratiquemos a interrupção (que pode ser também aceleração) do tempo, suspendendo a continuidade temporal, com grandes ou pequenos desvios, com algo que perturbe, algo que conturbe o nosso ritmo. Para o autor, basta deixar que o devir anjo ou o devir diabo, se pensarmos como Lourau (1993), em *Uma intervenção a quente*, se estabeleça e atualize as virtualidades das superfícies por meio dos colapsos temporais, produtores de espaços-tempos heterogêneos que se espalham em busca de uma nova subjetividade, de novas formas de viver, livres dos represamentos, com potencialidades para virmos a ser tudo aquilo que nossos encontros (e porque não desencontros) nos levarem a ser.

É preciso permitir, dentro das velocidades incessantes e das tecnologias, prolongar o devir a partir da criação de outros acontecimentos, nos permitirmos ver com os olhos de Lászlo a ilha a qual pertencemos e que possamos, a partir desse novo olhar, sobreviver e manifestar nossas singularidades.

Talvez dessa forma consigamos suportar a compressão do tempo e do espaço e percebamos que, apesar de tudo, há algo que nos move, que nos movimenta em direção às dimensões e aos debates políticos em prol da democratização do espaço público escolar. É a vida, que pulsa incessantemente, porque no fundo para alguns ou na superfície para outros, sabemos que a história se faz entre nós e que tudo isso... vai passar!

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.), *Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- ATHAYDE, Milton. Psicologia e Trabalho: Que Relações?. In: \_\_\_\_\_. *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- BAREMBLITT, G. F. *Compêndio de Análise Institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BARROS, Maria Elisabeth Barros de. Modos de gestão-produção de subjetividade. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, v. 14.2, 2003.
- BASTOS, João Baptista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisas em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENEVIDES, Maria Vitória. A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BERGSON, H. *L'evolution créatrice*. Paris: PUF, 1948.
- BESSA, Valéria da Hora. *Pesquisa Intervenção: uma nova possibilidade de atuação para o psicólogo escolar/educacional*. Rio de Janeiro: UERJ – Monografia apresentada como pré-requisito para a conclusão da graduação em Psicologia - 2001.
- BESSA, Valéria da Hora; ROCHA, Marisa Lopes; OLIVEIRA, Alexandre dos Anjos. Gestão democrática: Um projeto de ação coletiva. In: *Anais da 25ª Reunião Anual da Anped – Educação: Manifestos, lutas e utopias*. Caxambu, M.G.: Meio Magnético, 2002.
- CHIAVENATO, Idalberto. *Iniciação à organização e controle*. São Paulo: McGraw-Hill, 1989.
- CHEVALIER, Jean-Jacques. *História do pensamento político*. Tomo 1. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- CIAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÒES, Moacir de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71*. Brasília: INEP, 1982.
- DHBB - *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós 1930* – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Cpdoc – Fundação Getúlio Vargas.
- FALCÃO (Pato Fu). *Vida de Operário*. In: *Gol de quem?*. São Paulo: BMG Ariola, 1994.
- FARIA, Lia. *CIEP: a utopia possível*. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.
- FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovani. Introdução ao livro *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FREI BETTO. Práxis educativa dos movimentos sociais. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- GAUTRAT, Jacques. Participação Direta: modernização ou democratização da empresa. In: *Gestão da Empresa: automação e competitividade*. Brasília: IPEA, 1990.
- GENTILI, Pablo. *A falsificação do Consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.
- GOMES, Luís Gustavo Wagner. *A que custo?*. Rio de Janeiro, 2002.
- GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Campinas, S.P.: Editora Papyrus, 1990.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação* 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor)
- HAYEK, F.A. “*El ideal democrático y la contención del poder*”. *Revista Estudios Públicos*, 1, Santiago de Chile, 1980.
- HEGEL, G. W. F. *Lineamenti di Filosofia del Diritto*. Roma/Bari: Laterza, 1996.

HIRATA, Helena. Prefácio ao livro. In: ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica* Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

HOLANDA, Francisco Buarque. *Apesar de você*. In: Chico Buarque: o sambista. São Paulo: Universal Music, 2000. (Letra original de 1978)

HOLANDA, Francisco Buarque; HIME, Francis. *Vai Passar*. In: Chico Buarque: o sambista. São Paulo: Universal Music, 2000. (Letra original de 1984)

JACÓ-VILELA, Ana Maria – Concepções de Pessoa e a emergência do Individualismo Moderno. *Revista Interações*, no prelo.

JANINE, R. R. *A sociedade contra o social*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.

LARANGEIRA, Sônia M. G. Programa de Qualidade Total. In: \_\_\_\_\_. *Trabalho e Tecnologia: dicionário crítico*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes/ P. Alegre: EdUFRGS, 1997.

LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996...* – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOURAU, R. Análise Institucional e Práticas de Pesquisa. In: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde (Org.), *René Lourau na UERJ*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1993.

MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: BARROS, Maria Elizabeth Barros (org.). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999.

MANCEBO, Deise. Modernidade e Produção de Subjetividades: Breve Percurso Histórico. *Psicologia: ciência e profissão* – Revista do Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP – Ano 22, nº1 - 2002.

MANCEBO, Deise. *Modernidade e produção de subjetividades: gênese e possibilidades atuais*. Tese apresentada em concurso para professora titular. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999-b.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; BARROS, Maria Elizabeth Barros. Saúde, trabalho e processos de subjetivação nas escolas. *Psicologia: reflexão e crítica*, n. 3, v.15, p.24-52, 2002.

- MONTANO, Sandra Ferreira. *Pesquisa Intervenção e Formação em Psicologia: Configuração e desafios*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. (Monografia)
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- NUNES, Clarice. *Ensino normal: formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. – (Diretrizes Curriculares Nacionais)
- NICOLAU, J. *História do Voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2002.
- OLIVEIRA, Francisco de. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- PELBART, Peter Pál. *A nau do tempo rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1993.
- PENIN, Sônia. *Cotidiano e Escola: A obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROCHA, Marisa Lopes. História da educação e os diferentes regimes de tempo escolar. *Revista Educação e Ensino*, Bragança Paulista: USF, v.6, nº 2, p.7-18. jul./dez. 2001
- \_\_\_\_\_. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, Ira (Org). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. Educação e saúde: coletivização das ações e gestão participativa. In: MACIEL, Ira (Org). *Psicologia e Educação: novos caminhos para a formação*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. Projeto de pesquisa “A escola entre a macro e a micropolítica e as implicações com as práticas psicológicas”, 1996/1999.
- \_\_\_\_\_. Projeto de pesquisa “Psicologia e educação: trabalho docente, produção de subjetividade e saúde”, 2000/2003.
- \_\_\_\_\_. AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, São Paulo, n. 23.4, 2003.
- ROCHA, Marisa Lopes; BESSA, Valéria da Hora. Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. In: *Anais do XII Encontro Nacional da ABRAPSO: Estratégias de invenção do presente – a Psicologia Social no contemporâneo*. Porto Alegre, RS: meio magnético, 2003.

ROCHA, Marisa Lopes; BESSA, Valéria da Hora. Saúde e trabalho na Escola: implicações com as práticas psicológicas. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; ROMERO, Raúl Rocha (Orgs). *Psicología, Educación y Sociedad en México y Brasil: Un Compromiso Social para América Latina*, no prelo.

ROCHA, Marisa Lopes; BESSA, Valéria da Hora. Trajetória do encontro entre psicólogos e educadores na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. In: VILELA, Ana Maria Jacó; CEREZZO, Antônio Carlos; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (Org.). *Fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/ Faperj, 2001, v. 1, p. 261-266.

ROCHA, Marisa Lopes; GOMES, Luís Gustavo Wagner. Saúde e Trabalho: A educação em questão. In: \_\_\_\_\_. *Trabalhar na Escola? "Só inventando o prazer"*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. In: SAIDON, O.; KAMKHAGI, V. R. *Análise institucional no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

SAVIANI, D. Política Social e publicização da Educação. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 5, ano 9, n. 3, 1989.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAWAIA, Bader. A crítica ético-epistemológica da psicologia social pela questão do sujeito. In: *Psicologia e Sociedade*. v. 10, n. 2, p.117-136, 1998.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO; SEMERARO (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional Brasileiro*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SCHWARTZ, Y. A Comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho e Educação. Revista do Nete*, n. 7, p.38-46, jul/dez. 2000.

VALLE, LÍlian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

ZARIFIAN, Philipe. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. Rio de Janeiro: Atlas, 2001.

**APÊNDICE A** – Roteiro de entrevistas com os alunos

- O que esperava encontrar quando veio para esta escola? Você escolheu esta escola? Quem escolheu? Por que?

-----  
-----  
-----  
-----

- O que te agradou? Por que? De que gosta e de que não gosta? O que vem fazendo para mudar o que não gosta?

-----  
-----  
-----  
-----

- Você participa de alguma reunião ou discussão com quem quer que seja (colegas, professores, ...)?

-----  
-----  
-----  
-----

- Quando você terminar a escola, o que você vai fazer? Como imagina o seu futuro? O que você tem feito para realizar o que imagina?

-----  
-----  
-----  
-----

- Ser adolescente na época dos seus pais é diferente de ser adolescente hoje?

-----  
-----  
-----  
-----

**APÊNDICE B** – Roteiro de entrevistas com os professores

- Por que decidiu ser professor?

-----  
-----  
-----  
-----

- Hoje você tem o mesmo tipo de perspectiva em relação ao magistério? O que mudou? O que permanece?

-----  
-----  
-----  
-----

- O que esvazia o sentido do seu trabalho na escola? E nesta escola?

-----  
-----  
-----  
-----

- Qual a história desta escola (da forma que você vê e experimenta)?

-----  
-----  
-----

- O que vem fazendo que vem dando certo? E o que não vem dando certo? (Pontos fortes e fracos do seu trabalho)

-----  
-----  
-----  
-----

- Você acha que resolveria os problemas do cotidiano escolar sozinho?

-----  
-----  
-----  
-----

- Sua formação é compatível com a realidade que encontra?

-----  
-----  
-----  
-----

- O que seria, para você, saúde no trabalho? O que você tem feito por isso?

-----  
-----  
-----  
-----

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os funcionários**

1 - Há quanto tempo trabalha em escolas? E neste CIEP?

-----  
-----  
-----

2 - Qual o nome do cargo que ocupa? E dos outros cargos ocupados por funcionários?

-----  
-----  
-----

3 - Você tem algum chefe? Algum subordinado?

-----  
-----  
-----

4 - Quais as suas funções e responsabilidades principais no CIEP?

-----  
-----  
-----

5 - Como você vê este CIEP? O que está bom e o que está ruim? Comente por favor.

-----  
-----  
-----

6 - Comente sobre o seu trabalho, o seu salário e a sua qualidade de vida.

-----  
-----  
-----

7 - Quando acontece um imprevisto, os funcionários têm liberdade de movimentar-se para uma solução alternativa?

-----  
-----  
-----

8 - Esta solução dependeria de autorização? De quem? O que acontece na ausência desta pessoa?

-----  
-----  
-----

9 - Você acha que os funcionários deveriam preocupar-se com soluções de imprevistos ? Por que?

-----  
-----  
-----

10 - Como são resolvidos os problemas coletivos?

-----  
-----  
-----

11 - Existe algum tipo de representante dos funcionários? Como funciona?

-----  
-----  
-----

12 - Se não existe nenhum tipo de representante, acha que deveria existir? Como?

-----  
-----  
-----

13 - Os funcionários participam da reunião geral do CIEP? Qual a sua opinião sobre esta participação?

-----  
-----  
-----