

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

DA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR ADMINISTRADA À ABERTURA:  
UM PROCESSO DE EROÇÃO DA ORDEM AUTORITÁRIA

ELISABETH JUCHEM MACHADO LEAL

*Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.*

FLORIANÓPOLIS - 1985

**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**  
**DA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR ADMINISTRADA À ABERTURA:**  
**UM PROCESSO DE EROSÃO DA ORDEM AUTORITÁRIA**

**FLORIANÓPOLIS**  
**AGOSTO DE 1985**

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e Mem bros da Banca Examinadora, composta pelos professores:

---

EDUARDO JOSÉ VIOLA, Dr. - *Orientador*

---

NEIDE ALMEIDA FIORI, L.D. Dr.

---

SELVINO JOSÉ ASSMANN, Dr.

## AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer a todas as pessoas que, de vários modos, contribuíram para que este trabalho se realizasse.

Devo destacar a colaboração de:

Eduardo José Viola, meu orientador, pelo estímulo de sua inteligência e amizade;

Cleusa Terezinha Ramos, colega de curso, pelas discussões prazerosas, ricas e elucidativas para os rumos do trabalho;

Professores e Colegas do Curso de Mestrado em Ciências Sociais da UFSC, com os quais muito aprendi;

Direção do Instituto Estadual de Educação, por ter não só permitido amplo acesso à escola, como concedido importantes entrevistas;

Professores e alunos do Instituto Estadual de Educação, meus entrevistados, pelos valiosos depoimentos com que me auxiliaram para o estudo;

Walter Carlos Costa, pela revisão de redação, trabalho que tornou agradável pela competência e bom humor;

Dirce Eli Amorim Garcia, pela eficiente datilografia dos originais;

Egon Luís Schaden, pela excelente datilografia final.

## RESUMO

Este trabalho descreve e analisa as relações de poder no interior de uma escola pública catarinense – o Instituto Estadual de Educação – buscando captar as transformações que ocorrem em razão de um processo de erosão da ordem autoritária que gradativamente dá lugar à instauração, na escola, de um processo de "abertura", promessa de democratização.

A origem do estudo decorre de um entendimento segundo o qual não basta, para a democratização de uma sociedade, que se transite do regime autoritário para o regime político democrático: é preciso ainda que suas instituições – e entre elas a escola – se democratizem.

O estudo tem apoio em alguns pressupostos, delineados no capítulo I, segundo os quais as forças dotadas de impulso inovador e que, nesse sentido, produzem a sociedade, devem ser fortalecidas em detrimento das forças que visam sua reprodução. Isso significa que à escola cabe colaborar com a democratização da sociedade, antes de mais nada abrindo-se ela mesma às práticas democráticas que possibilitem a professores e alunos, principalmente, se exercitarem como indivíduos democráticos, construindo sua autonomia numa prática de participação.

Mas a sociedade brasileira e catarinense e suas escolas foram profundamente marcadas nessas duas últimas décadas pelo regime autoritário, especialmente pela subordinação que este promoveu do setor educacional ao projeto de desenvolvimento econômico, este viabilizado pela modernização burocrática do país. As consequências de tal política para a educação e para as práticas escolares no país e em Santa Catarina são apontadas no capítulo II.

Na escola em estudo, os efeitos do autoritarismo reinante nesse período se tornam visíveis nas disposições disciplinares que, analisadas com auxílio de Foucault (capítulo III), se mostram como promotoras de uma ordem que busca formar indivíduos submissos e conformados, antes objetos do que sujeitos da ação escolar.

Analisa-se também a escola como uma organização burocrática (capítulo IV), cuja realidade é a separação entre uma cúpula dirigente e o conjunto dos dirigidos, estes desmobilizados e atomizados pela ausência de canais de expressão de suas reivindicações e de maior participação na condução dos destinos da escola.

A abertura política que se instaura no país nos últimos anos, porém, consegue abalar o autoritarismo cristalizado nas práticas escolares, possibilitando que a escola vivencie também o seu próprio processo de abertura. Esse processo é analisado no último capítulo, quando se procura mapear os eventos que o provocaram, o conteúdo dessa abertura na escola, seus desdobramentos e limites, concluindo-se com um exercício de imaginação que tenta vislumbrar algumas perspectivas futuras, com vistas às possibilidades de democratização da escola.

## ABSTRACT

This work describes and analyzes the power relations in a Santa Catarina state school—the "Instituto Estadual de Educação"—seeking to highlight the transformations which occur during the erosion of its authoritarian order. This order is gradually giving way to a process of "opening" in the school, i. e. the promise of democratization.

The study originates from the idea that for a society to be democratic it is insufficient merely to change from an authoritarian regime to a democratic political regime: it is necessary that its institutions — among them the schools — should also be democratized.

There are a number of presuppositions supporting this study, outlined in Chapter I, according to which the innovating forces which produce society should be fortified in detriment to the forces which tend towards the reproduction of the old order. This means that the school admissably and dutifully collaborates with the democratization of society, above all opening itself to the same democratic practices which allow teachers, and principally students, to behave as democratic individuals, building up their autonomy in the practice of participation.

However, the Brazilian and Santa Catarina state society and schools have been profoundly marked in recent decades by the authoritarian regime, especially by the promotion of the subordination of the educacional sector to the project of economic development, made possible by the bureaucratic modernization of the country. The consequences of such policies in education and educational practices in Brazil and in Santa Catarina are indicated in Chapter II.

In the school under study, the effects of the reigning authoritarianism during this period are revealed by the nature of disciplinary measures, which, with the help of Foucault (Chapter III), are shown to be the promoters of an order which aims at creating submissive and conforming individuals, objects rather than subjects of school action.

Additionally, the school is analyzed as a bureaucratic organization (Chapter IV), whose reality is the separation between a ruling body and the ruled, the latter being demobilized and atomized by the absence of the means of expressing their claims, and prevented from any major participation in the destiny of the school.

Nevertheless, the political opening which has been established in Brazil in recent years has the capacity to weaken the authoritarianism cristalized in school practices, enabling the school to give life to its own process of democratization. This process is analyzed in the last chapter, seeking to map out the events which provoked it, the content of this "opening" in the school, and its evolution and limits, concluding with an exercise in imagination which tries to give an idea of some future perspectives, exploring the possibilities of democratization of the school.



## S U M Á R I O

INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I - SOCIEDADE E ESCOLA: ALGUNS PRES- SUPOSTOS .....	11
CAPÍTULO II - O CONTEXTO EDUCACIONAL EM SANTA CATARINA .....	22
CAPÍTULO III - A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DISCI- PLINAR .....	40
CAPÍTULO IV - AS RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DE UMA BUROCRACIA PEDAGÓGICA ...	76
CAPÍTULO V - A "ABERTURA" NA ESCOLA .....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	161

*Pois a liberdade se vai pelos caminhos  
da liberdade, as vias autoritárias  
são conduzem ao autoritarismo.*

*M. Tragtemberg*

## I N T R O D U Ç Ã O

### 1. AS RAZÕES DE UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA E O SEU CONTEÚDO

Este estudo começou a ser formulado, ainda que não de um modo explícito, no decorrer, ou melhor, quase no início do curso de Mestrado, quando, no 2º semestre de 1981, cursei a disciplina "Sociologia das Organizações: o Poder" que propunha, entre outros objetivos, "contribuir a uma análise complexa das diferentes formas em que o poder se manifesta, relacionando uma perspectiva ascendente e outra descendente a respeito do Estado" e "estudar formas autoritárias e democráticas de organização do poder nos níveis micro e macrossociais".

Foi nessa disciplina que tive oportunidade de estudar a questão do poder como a entendia FOUCAULT (1979), a partir de uma perspectiva que não postula, "como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação", mas que vê estas formas "antes de mais nada, (como) suas formas terminais" (p.88).

Nesse período inicial do curso, a temática do poder atraiu-me decisivamente, especialmente porque vivíamos, tanto na Universidade, como no país, uma situação de lutas e de conflitos, no interior de uma trajetória de construção de espaços para a participação democrática. As leituras e as discussões realizadas no curso, cujo ponto de partida foi o estudo do poder na ótica de FOUCAULT, seguido das estratégias que os indivíduos constroem para fugir aos poderes mais absolutos das instituições totais<sup>1</sup>, as formas de poder na família<sup>2</sup> – abordagens que privilegiavam o estudo das relações de poder, ao nível "microsocial", isto é, no cotidiano das diversas instituições – abrangiam também a análise do poder do Estado, bem como a questão do enfrentamento desse poder, o problema da democracia.

Um ano depois, já no quarto semestre do curso, este estudo começou a tomar contornos mais definidos no contexto das dis

- 
1. GOFFMAN, Irving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo, Perspectiva, 1974.
  2. DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

cussões que fazíamos na disciplina "Sociologia Política", que tinha como pano de fundo a campanha eleitoral de 1982.

A abertura política que se vivia desde 1979 possibilitou uma campanha eleitoral pontilhada de "comícios-festas", onde a denúncia dos desmandos governamentais funcionava como uma espécie de catarse, e as pessoas constataavam concretamente que a abertura existia de fato. Estaria o país caminhando realmente na direção do fim do regime autoritário? Que contribuições trariam os resultados das eleições de 82 em relação a tal perspectiva?

Os resultados das eleições revelaram-se promissores, com as oposições vencendo nos Estados mais importantes e, em Santa Catarina, se o PMDB não levou o governo do Estado, ganhou nos municípios de maior expressão, exceção feita a Lages e Florianópolis. Quanto ao governo do Estado, a escassa margem da vitória do PDS sobre o PMDB, foi um indicativo claro de uma mudança na correlação de forças dentro do Estado, isto é, mostrou nitidamente a erosão sofrida pelo partido situacionista, que deixava, assim, de desfrutar de sua tradicional hegemonia.

Na discussão de todos esses eventos, analisados frequentemente com o auxílio teórico fornecido pelas leituras, ficavam as perguntas: a democratização que se dá na esfera do Estado, dos contrapesos que se colocam pela via da representação parlamentar ao exercício do poder pelo executivo, é condição suficiente para a democratização da sociedade? Tal objetivo não requer que as pessoas se oponham ao autoritarismo onde quer que ele se exerça e às várias formas sob as quais se apresenta? Um processo de abertura política como o que se estava (e está) vivendo, tem desdobramentos, produz "efeitos de democracia" nas organizações que existem nessa sociedade?

Na Universidade se travava uma luta em favor de sua democratização interna, fazendo-se que aos poucos formas mais democráticas, de participação mais direta, por exemplo, prevalecessem nas eleições para os cargos de representação colegiada, de chefias e de direções. Sabia-se que era importante, sim, participar das decisões dentro da Universidade e lutava-se (luta-se ainda) por isso.

Estaria isso acontecendo em outras instituições? Nas escolas, por exemplo? Se para nós era importante ter uma Universidade democrática, no sentido de garantir espaços cada vez mais am-

plos de participação de professores, alunos e servidores na sua gestão, seria importante também para os que passam longos anos de suas vidas, quer como professores, quer como alunos, nas escolas, que essas escolas se democratizassem no sentido de admitir o exercício de práticas democráticas na gestão do seu cotidiano?

Não me parece que o empenho pela construção de uma sociedade democrática só tenha relevância e sentido quanto voltado para as grandes questões nacionais, para as instituições políticas maiores. Entendo que esta é uma face do problema, sendo a outra, justamente, a democratização do cotidiano das pessoas, imersas em "microestruturas" autocráticas, nas quais suas ações são comandadas ora por um chefe, por um pai, ou um contramestre, um diretor, um supervisor, um professor... Uns e outros alternando-se nos papéis de autocratas e dominados, distantes, em qualquer dos casos, do possível significado real que a democracia possa ter ao nível das relações cotidianas nessas microestruturas.

Atento para o poder formador sistemático do cotidiano, LIMA (1980) adverte: "No caso do jovem, depois de um noviciado de dez ou vinte anos de autocracia escolar, de repente, pede-se que seja um cidadão democrático e participante da vida nacional: é zombar do poder impregnador das estruturas autocráticas das escolas e da família" (p.51).

O regime autoritário de duas décadas produziu um conjunto de orientações e desenvolveu uma ação muito intensa destinadas tanto a submeter a sociedade em geral à ordem imposta, como endereçadas a regular as relações e práticas pedagógicas, disciplinares e administrativas no interior do sistema de ensino e das escolas em particular. Resumidamente, tais orientações e ações visavam:

- . encaminhar propostas educacionais de inspiração tecnocrática, definidas a partir de uma visão economicista da educação;

- . articular medidas organizadoras da escola a objetivos disciplinadores e repressivos de controle social, visando a desmobilização da população em geral e de professores e estudantes em particular;

- . aperfeiçoar a estrutura burocrática do sistema escolar, pela via da sua hierarquização e da separação entre mentores e executores da política educacional, neutralizando as forças an-

tagônicas e alijando os professores das decisões, em todos os níveis, até mesmo dentro da escola.

A escola assim conformada pelo autoritarismo, abrir-se-ia também tão logo a sociedade iniciasse sua trajetória democratizadora?

Nas discussões que, em fins de 82, fazíamos sobre a abertura política, seus rumos, o contexto em que se dava, tive indicações de que a maior escola pública do Estado "vivia ainda a era Médici". Essa expressão, vinda de um professor dessa escola, me impressionou vivamente e, se até ali o tema a ser proposto para a dissertação ainda era uma nebulosa de contornos mais ou menos indefinidos, de repente se explicitou com bastante nitidez: interessava-me analisar mais de perto os efeitos de poder que se produziam no interior da organização escolar e como tais efeitos se concretizavam nas relações entre dirigentes, professores e alunos, na escola.

Embora os estudos preliminares que foram realizados, algumas entrevistas exploratórias principalmente, já delineassem os contornos de uma escola autoritária, tinha consciência de que tal marca não poderia ser imputada exclusivamente ao regime burocrático-autoritário. As organizações não são burocráticas ou autoritárias somente pela força da coerção do meio social ou do regime político que lhes são externos; deve-se ter presente que esse burocratismo e autoritarismo são, possivelmente, reforçados, modificados, adaptados dentro da própria organização.

Portanto, sem perder de vista o contexto mais amplo no qual a escola se insere, pretendia estudar as relações de poder que ali se produziam, não exclusivamente numa "perspectiva descendente", na qual o poder tem como fonte exclusiva o Estado, transmitindo-se a partir daí às organizações e à sociedade toda. Pretendia antes ver o poder que se produzia na própria escola, que se expressava na sua organização interna, na hierarquia, nas normas disciplinares, numa tentativa de compreender como se tecem as "redes de poder" que dão vida às organizações e como estas acabam por dominar e oprimir as pessoas. Pretendia também procurar o que nessa escola se contrapunha ao poder organizador do cotidiano, produtor de indivíduos ajustados à ordem escolar, e ainda buscar os efeitos que porventura decorressem do embate entre o "poder escolar" e os "contrapoderes" por aquele gerados. Verificar, enfim, se uma ordem autoritária, aparentemente monolítica e crista-

lizada, se mantêm assim no interior de uma sociedade que transita para a democracia, num processo de "abertura" política.

A intenção do estudo era, portanto, analisar a organização interna da escola, por um lado, a partir do referencial teórico que a questão do poder, no enfoque "foucaultiano", possibilita. Nesse sentido, busca o estudo desvendar e submeter à análise a forma como se dá no interior da escola o exercício do poder disciplinar, e como esse poder rege as relações entre alunos, professores, funcionários (encarregados da vigilância) e os membros integrantes da cúpula administrativa.

A escola, então, é caracterizada como uma instituição disciplinar, através, principalmente, da análise da organização dos espaços, que distribui e faz circular os indivíduos numa "rede de poder".<sup>3</sup> Revela o estudo a existência de um "aparelho disciplinar"; a análise de sua organização e funcionamento permite percebê-lo como um mecanismo de vigilância e punição, destinado especialmente a produzir a submissão do aluno, mas que acaba por atingir a quase todos, com exceção da cúpula administrativa, por força da própria natureza do poder disciplinar.

A disciplina, segundo FOUCAULT, "é uma técnica de exercício de poder" que se caracteriza:

- pela análise do espaço como "arte de distribuição espacial dos indivíduos";
- pelo controle que exerce "não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento";
- pela vigilância constante dos indivíduos;
- pelo registro contínuo, que transfere a informação sobre os indivíduos de baixo para cima (1982:p.105-6).

O poder disciplinar aparece como produtor de "indivíduos úteis"; no caso da escola, de alunos submissos e obedientes, futuros cidadãos amantes da ordem, respeitosos em presença da autoridade, conhecedores do "seu lugar" nas hierarquias sociais; mas também de professores integrados à ordem escolar, cumpridores de suas

---

3. FOUCAULT aponta a onipresença do poder, "porque se produz a cada instante, em todos os pontos", em outras palavras, "o poder está em toda a parte, não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (1979: p.89). Entende o poder "como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social" (1982:p.8).

obrigações. Uns e outros vítimas e cúmplices da ordem que os submete.

Outro dos objetivos do estudo consistia em analisar a escola, procurando esclarecer em que medida ela se estrutura e funciona como uma organização burocrática, identificando os "lugares de poder", a hierarquia – a cúpula, os níveis intermediários e a base – as formas pelas quais esses níveis se relacionam, o caráter dessas relações.

Nessa parte do estudo, as constatações feitas sobre o concreto da organização escolar foram analisadas com o auxílio da concepção de burocracia de WEBER (1977) e da crítica feita por LAPASSADE (1977) ao fenômeno burocrático, conseguindo-se assim analisar a separação existente na escola entre dirigentes e dirigidos, bem como a organização dessa separação. Tais disposições, pode-se ver, produzem a acomodação e submissão, a ausência de discussão e a não participação, tanto como sua contrapartida: o autoritarismo, a centralização das decisões, o privilegiamento da ordem, da disciplina e da harmonia aparente.

Está claro que, aparentemente, pode haver uma incongruência quando, num momento, se procura estudar a organização escolar a partir do ponto de vista da dominação burocrática – cujo poder consiste em organizar, dirigir, administrar mediante uma hierarquia e um conjunto de normas, em geral, impostas de "cima para baixo" – e no momento seguinte apela-se para uma base teórica, segundo a qual não existe um único "foco de soberania" como "condição de possibilidade do poder", conforme a concepção de Foucault.

Porém, essa aparente incongruência se resolve quando se entende que o estudo da organização escolar como uma "burocracia pedagógica" capta antes as relações de poder mais cristalizadas – lembra-se que a burocracia antes controla a transformação do que a produz – ao passo que o enfoque proposto por Foucault possibilita captar, no cotidiano da escola, a face dinâmica do poder, considerando ainda que as relações de poder não são exteriores a outros tipos de relações, mas, ao contrário, "lhes são imanentes" (1979:p.90).

É necessário dizer que um dos objetivos já mencionados – buscar identificar os "contrapoderes" em ação na escola – embora incorporado ao projeto, parecia-me al-



go difícil para ser trabalhado, pois não sabia onde e como encontrar essa oposição ao autoritarismo vigente na escola. Isto porque, através do trabalho exploratório feito para a montagem do projeto (em março de 1983), os primeiros dados apontavam para uma ordem muito fechada, sem brechas visíveis, na qual contrapoder, oposição, se existiam dentro da escola, estavam, naquele momento pelo menos, onde eu não conseguia ver.

Mas quando o estudo começa efetivamente, com as entrevistas realizadas ao longo de 1984, a situação na escola é outra e os "contrapoderes" que se articulavam em 83 emergem, e a escola é como que sacudida por eles, modificando-se em razão disso. Este processo, que denominei de "abertura da escola" está descrito no último capítulo, no qual se procura descrever seus antecedentes, isto é, os eventos que de alguma forma contribuíram para desencadeá-la, e os seus desdobramentos, ou seja, quais os aspectos da ordem escolar que sofrem mudanças, dentro desse processo de abertura.

## 2. OS PROCEDIMENTOS DE TRABALHO

Para realizar este estudo sobre as relações de poder na escola, analisou-se inicialmente os documentos escolares que tratavam da "organização formal" da escola, ou seja, procurou-se aqueles documentos que definiam os órgãos escolares, sua composição e atribuições.

À época da realização do trabalho, o Instituto Estadual de Educação não tinha um regimento interno. Dispunha, no entanto, de documentos normatizadores de alguns aspectos da vida escolar, e foram esses os documentos utilizados.<sup>4</sup>

A partir do estudo desse material e das leituras realizadas sobre a temática escolhida, foi iniciado o que se poderia chamar de "trabalho de campo", isto é, a coleta de informações,

---

4. São os seguintes os documentos: "Conselho Departamental", "Organização Didática", "Manual do Aluno", "Manual do Professor", "Manual do Coordenador de Ala". Além disso, fez-se leitura e resumo de todas as atas das reuniões do Conselho Departamental da escola, realizadas no período de julho de 1979 a julho de 1984, num total de cinquenta.

realizando-se nessa fase um total de vinte e duas entrevistas, em sua maioria (com exceção de quatro) gravadas e transcritas, totalizando aproximadamente trinta e seis horas de entrevista (a duração das entrevistas foi bastante diversificada, variando de 45 minutos a duas horas e meia). Em relação às quatro entrevistas não gravadas (três das quais por solicitação dos entrevistados e uma por se considerar que o gravador poderia perturbar o entrevistado), tomou-se notas no seu transcurso, reconstituindo-se a entrevista imediatamente após sua realização.

As entrevistas foram "semi-estruturadas", ou seja, tinha-se um roteiro básico orientador da entrevista – esse roteiro diferia quer se tratasse de diretores, professores, integrantes dos setores pedagógicos, alunos ou coordenador de ala – mas que em nenhum caso foi cerceador de um desenvolvimento mais "solto" da entrevista. Muitas vezes, foi o entrevistado quem definiu o rumo da entrevista, sem que por isso a entrevistadora deixasse de lhe apresentar as questões de seu interesse; isso também quer dizer que muitas das perguntas formuladas não estavam inicialmente previstas, surgindo do próprio trabalho.

Algo semelhante aconteceu com os roteiros das entrevistas; pode-se dizer que para cada entrevista fez-se um roteiro novo, embora sua temática básica fosse preservada. Isto porque, especialmente nas primeiras entrevistas, novos elementos surgiam, revelando dimensões ainda não percebidas que se ofereciam à exploração.

A realização das entrevistas estava prevista para ocorrer nos meses de janeiro, março e abril de 1984. No entanto, os eventos que começaram a se desenrolar na escola – especialmente a partir do envolvimento desta nas discussões do Plano Estadual de Educação, deflagradas em março a partir do Seminário Estadual<sup>6</sup> – pela sua importância e significado em relação ao tema em estudo, fizeram com que se decidisse prolongar o período de realização das entrevistas, sendo que a última dessas vinte e duas entrevistas foi feita nos primeiros dias de dezembro. Com isso, pôde-se

---

5. Foram entrevistados: o Diretor-Geral, o Diretor de Ensino, um Diretor de Turno, um ex-Diretor-Geral, dois professores Chefes de Departamento, sete professores de diferentes disciplinas, um membro do Setor de Orientação Educacional, um do Setor de Supervisão Escolar e um do Plantão Pedagógico, um professor Presidente da Associação de Professores e Funcionários da escola, três alunos do 2º Grau, sendo um deles Presidente do Centro Cívico e os dois outros membros de sua diretoria, um Coordenador de Ala. Da entrevista realizada no Setor de Serviço Social, participaram três integrantes do setor, por solicitação dos mesmos.

6. Ver capítulo V: A abertura na escola.

captar, através das entrevistas, o desenrolar do processo que se denominou de "abertura" da escola.

As frequentes idas à escola, para procurar pessoas, marcar entrevistas e realizá-las, eram aproveitadas para o registro de aspectos do seu cotidiano. Durante o ano de 84, dois eventos considerados importantes em relação ao estudo, foram acompanhados no seu desenrolar: o primeiro foi a elaboração das propostas da escola para o Plano Estadual de Educação (maio) e o segundo foi o Seminário para elaboração do Regimento Interno (julho e novembro). Nesses momentos todas as oportunidades de estar presente nos vários grupos de discussão – de alunos, pais, especialistas e professores – e nas assembléias, foram aproveitadas, fazendo-se os registros que interessavam.

Além disso, há que citar as muitas conversas com professores, especialistas e até mesmo membros da direção da escola, pessoas que se tornaram amigas e às vezes, num encontro casual, discutiam este ou aquele episódio ocorrido, especialmente durante esses dois eventos já citados, mas também em inúmeras outras ocasiões. Posteriormente, essas conversas também eram registradas.

Deve-se dizer que, com referência ao material recolhido por esses vários procedimentos – estudo de documentos da escola, entrevistas, observação, conversas informais – o estudo apoiou-se principalmente nas entrevistas, pois foi através delas que se colheram as informações mais ricas. Tratando-se de um estudo sobre as relações de poder numa instituição, compreende-se o destaque das entrevistas, já que tais relações não se encontram documentadas, são antes processos vividos. Pois o que interessava captar não era somente o conjunto das disposições normatizadoras das relações entre os vários segmentos (professores, dirigentes, alunos, etc.), mas principalmente os efeitos dessas disposições sobre tais relações, ou seja, interessava conhecer como as pessoas interpretavam as normas, que sentido lhes atribuíam e efeitos lhes reconheciam.

Assim, as entrevistas – algumas das quais realizadas num clima de muita interação entre entrevistado e entrevistadora – forneceram um material rico para a análise pretendida, justamente porque, na sua realização, a preocupação maior não estava voltada para a precisão de qualquer tipo de medição, mas para a pertinência das questões e das respostas formuladas, em relação ao tema central do estudo.

Sendo este trabalho um estudo de caso e caracterizando-se, então, pela ênfase na singularidade, no particular – já que o "objeto de estudo" é analisado como único, uma representação singular da realidade – tem-se consciência das suas limitações. É possível que o conhecimento assim produzido seja mais concreto, mais contextualizado e então se perguntaria que utilidade pode ter para outras pessoas, por exemplo, educadores que trabalham em outras escolas, bastante diferentes da estudada.

Pensa-se, porém, que o particular não se constitui só do específico, como também do geral. São os elementos teóricos, instrumentos de análise dessa realidade singular, que vão permitir que se desvele a dimensão universal contida no particular. Nesse sentido, ao leitor cabe fazer a "generalização",<sup>7</sup> na medida em que poderá estabelecer relações de semelhança ou equivalência, fazer associações ou dissociações, entre o caso em análise e a realidade vivida por ele, desenvolvendo suas próprias interpretações, reiterando ou não as desenvolvidas no estudo.

---

7. Ver ANDRÉ, Marli E.D.A. "Estudo de Caso: seu Potencial na Educação". in: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (49):51-54, maio 1984.

## CAPÍTULO I

### SOCIEDADE E ESCOLA: ALGUNS PRESSUPOSTOS

A análise que se procura fazer das relações de poder no interior de uma escola, uma tentativa de apontar o caráter dessas relações bem como seus efeitos, está apoiada em um entendimento da sociedade e da escola, cuja explicitação é necessária.

De um modo que tem se tornado cada vez mais visível, especialmente a partir de 1979, a sociedade brasileira busca democratizar-se, objetivo esse perseguido das formas as mais diversas e através dos caminhos disponíveis, pelos mais variados segmentos, categorias e grupos que a integram. O cooperativismo, as comunidades eclesiais de base, o movimento de mulheres, o sindicalismo urbano e rural, o movimento ecológico, são expressões de lutas políticas que se constituíram como formas novas de ação social e instalação de novas frentes de luta, ao lado ou até mesmo à frente das organizações que tradicionalmente têm na atividade política sua principal orientação, como é o caso dos partidos políticos.<sup>1</sup> Esses movimentos sociais "questionam a cultura política semi-democrática do Brasil (...) e trazem novos valores, métodos e abordagens para a arena política". (MAINWARING and VIOLA, 1984:p.17).<sup>2</sup>

Dessa forma, a partir da abertura política que se instaurou no país, pode-se dizer que a sociedade brasileira busca antes sua transformação do que seu equilíbrio.

Considerando esse contexto, parecem dotadas de maior fertilidade as perspectivas teóricas que privilegiam o impulso produtor presente em toda formação social, do que aquelas que enfatizam seu impulso reprodutor, que se reconhece simultaneamente existente.

---

1. No Brasil, os novos movimentos sociais – por oposição aos tradicionais, de características clientelísticas, assistenciais e autoritárias – "caracterizam-se por suas lutas para a quebra dos esquemas populistas do passado, para a criação de formas comunitárias de participação direta das bases ao nível da reflexão, da decisão e da execução, diminuindo ao mínimo a distância entre a direção e a base do movimento. Defendem sua autonomia frente ao Estado e Partidos, considerando a cidadania um direito do povo, numa situação de um capitalismo particularmente excludente". (SCHERER e WARREN, 1984:p.7-8).

2. Tradução da autora.

A primeira dessas perspectivas é a adotada por TOURAINE (1978). Embora desenvolva sua "sociologia da ação" a partir de uma reflexão sobre a trajetória que estaria sendo cumprida pelas sociedades industrializadas do Primeiro Mundo, em direção ao que chama de "sociedade programada", não se pode dizer que tal trajetória não se faça presente também, por exemplo, num país do Terceiro Mundo como o Brasil, situado entre as dez maiores economias mundiais e agitado internamente por transformações resultantes cada vez mais das reivindicações encaminhadas por setores, grupos ou categorias da sociedade.<sup>3</sup>

Segundo TOURAINE, a sociedade "deve ser pensada como uma rede de relações e de movimentos sociais, de criação cultural e de lutas políticas"; esta seria a via alternativa para o enfrentamento da "sociedade programada".

Na sociedade programada, as pessoas são reduzidas a consumidores, porquanto submetidas "a uma cultura de massas incapaz de invenção que aprisiona cada uma a expectativas de bens e mensagens que os fizeram desejar" (TOURAINE, 1981:p.74).

O núcleo do poder tende a se deslocar do Estado para as grandes empresas transnacionais, que estão acima das instituições e não reconhecem nada acima de si. Acabam por se tornar instituições políticas na medida em que somente elas produzem os seus próprios fins. "Os aparelhos dirigentes das grandes organizações são os principais agentes da dominação social ..." (1981:p.111).

O essencial na sociedade programada consiste na produção, pelas organizações, mais de modelos de conduta do que de bens; de uma cultura, mais do que de máquinas.

Enfim, a dominação se exerce através da norma, que tem enorme poder e penetração através da "ideologia da normalidade"; ao mesmo tempo, "são regulados domínios cada vez mais vastos do nosso comportamento e a sanção da norma é cada vez mais interiorizada" (1981:p.169).

---

3. "... do ponto de vista dos projetos e dos tipos de reivindicações há apenas uma identidade parcial entre os "novos movimentos sociais" dos países do Terceiro Mundo e dos países desenvolvidos (...) nos países da América Latina encontram-se ainda não atendidas muitas das necessidades básicas dos indivíduos, bem como os direitos mínimos de cidadania, e os movimentos sociais voltam-se a reivindicações desta natureza, que no mundo do capitalismo mais avançado poderiam ser consideradas como antigas". (SCHERER-WARREN, 1984:p.6).

É através dos movimentos sociais que se criam as condições para o enfrentamento dessa "sociedade programada", para o enfrentamento das múltiplas coerções que pesam de alto a baixo sobre o detalhe das atividades e das relações sociais.

Segundo TOURAINE, os movimentos sociais não são refúgios, lugares à margem da vida social; são "forças centrais que lutam uma contra a outra para dirigir a produção da sociedade por ela mesma ..." (1978:p.46).<sup>4</sup>

Assim, a produção da sociedade por ela mesma se dá aqui e no agora, através dos conflitos gerados pelas condições existentes, com vista à construção de uma historicidade que não tem direção previamente definida e balizada, mas que será, no entanto, o produto muito legítimo do direito de uma população escolher seu gênero de vida, expressar sua capacidade política.

A procura de uma nova forma de viver expressa uma vontade de governar o futuro, de derrubar as barreiras que existem no interior da sociedade, de aceitar a diversidade e o conflito, de buscar a inovação e a negociação.

Um dos aspectos mais característicos dos movimentos sociais e que os distingue de outras lutas no interior da sociedade, é a recusa da dependência, da dominação que está na base da organização social, o que, por um lado, exige uma crítica radical da sociedade e, por outro, requer uma ação contra-ofensiva, esta sim potencialmente capaz de romper a relação de dominação.

É necessário que se reflita sobre a produção da sociedade democrática e sobre as estratégias dessa produção, formas para o enfrentamento da progressiva organização da sociedade que, ao normatizar mais e mais o comportamento das pessoas, lhes rouba a oportunidade e também a capacidade de participar das decisões que afetam a vida social, como também e até mesmo, lhes impede de decidir sobre a condução de suas próprias vidas.

Nesse sentido e conforme TOURAINE, o conflito é entendido como fonte de energia que mantém viva uma sociedade, que a impede de se "congelar", pois é através do conflito que ela se produz. A recuperação do conflito é fundamental para a produção de uma sociedade democrática, significa admitir que se possa dispen

---

4. Tradução da autora.

sar o consenso e conviver com o dissenso, com a diferença, favorecendo a manifestação da pluralidade e beneficiar-se com isso.

Reconhecer que a participação das pessoas na produção da sociedade gera conflitos e optar por essa alternativa como maneira de se opor às práticas autoritárias que se gestam no interior das instituições e da sociedade em geral, significa valorizar aspectos tais como: a tolerância pelo desigual, a multiplicidade de projetos relativos ao social, o pluralismo, a incerteza do futuro e a aprendizagem da convivência com esta incerteza, a autonomia, tanto das pessoas, como dos grupos ou movimentos.

Sob o impulso das conquistas em favor da democratização que vão sendo feitas, a sociedade inteira é "oxigenada", tornando-se mais receptiva a novas mudanças que vão sendo propostas e assim sucessivamente, numa trajetória sempre mais ampliada. A rigidez esclerosada das formas de pensamento conservadoras que estão na base de práticas autoritárias e retrógradas, vai sendo rompida e substituída por padrões mais flexíveis, progressivamente menos autoritários, mais sensíveis à pluralidade, à diferença, mais aptos para trabalhar os conflitos e mais tolerantes em relação à incerteza dos resultados, incerteza essa inerente à prática democrática.

A produção de transformações no cotidiano das organizações, no nível do "microsocial", ainda que pareçam transformações pequenas e setORIZADAS, tem importante efeito democratizador, ou seja, mostra concretamente que o que sempre foi assim pode deixar de sê-lo; demonstra que a ordem social, construção essencialmente humana, produto das relações entre homens, é uma ordem modificável e em permanente construção e que, se nos oprime, é porque, até certo ponto, concordamos ou nos resignamos a essa opressão.

Nessa perspectiva, a participação na produção da sociedade significa a recusa da tutela, da dominação que advém de tudo aquilo que se institucionaliza e que, ao se institucionalizar, passa a ter seus objetivos definidos a partir dos interesses da própria organização, escapando ao controle das pessoas, por exemplo, dos "usuários" da organização. A democracia deixa, então, de ser uma situação futura a se atingir ou mesmo uma estratégia para se chegar a um estágio futuro desejável. Ela é entendida como uma prática de participação atual que possibilita a gestão da sociedade, a participação na responsabilidade de sua produção.

Reconhece-se que a sociedade se produz no embate de dois



movimentos contrários: um que tem o sentido de conservar o organizado, o instituído, transformando-o em ordem, em poder; e outro que quebra esta ordem, tendo o sentido de inovar, de transformar, gerando contra-poderes. Portanto, pode-se dizer que a produção da sociedade se opõe à sua reprodução, mas que é no confronto dessas duas tendências que sua história se faz, conflituosamente.

Num projeto de democratização da sociedade, o embate entre essas tendências antagônicas perpassa a sociedade inteira, invadindo todos os espaços onde se travam relações sociais. As empresas, as organizações públicas e privadas, os hospitais, as escolas aparecem claramente como espaços sociais a serem transformados. Assim, esses espaços de poder – pois que delimitados pela ordem e hierarquia, pela desigualdade que o estatuto e a ordem legitimam – tornam-se espaços de luta. Isso se dá na medida em que tais espaços, parcelas do social mais amplo, se oferecem como o campo mais próximo para a ação transformadora dos grupos que, no seu interior, se sentem comprometidos com a democratização da sociedade, ao mesmo tempo que oprimidos pela gestão tecnocrática das organizações, reconhecendo nesta um adversário importante da democratização.

Nesse sentido, a escola é um espaço social que se oferece à prática democratizadora através da ação dos grupos, sejam eles de professores, alunos ou pais. É fundamental que se abra à participação desses grupos na sua gestão, constituindo-se para todos – professores, dirigentes, alunos, pais – um campo para o exercício (e a aprendizagem) da prática democrática.

Ao abrir-se a escola para práticas democráticas de participação, começarão inevitavelmente a ser questionados sua organização interna, as disposições disciplinares, os fundamentos da autoridade professoral, o próprio saber que ela transmite; ficará desnudada a íntima relação entre o autoritarismo da organização escolar e a avassaladora ineficiência do sistema de ensino que tem sido insistentemente denunciada, especialmente a partir da abertura política vivida pelo país desde 1979.

Ao se colocar a necessidade de democratização da organização escolar e das relações no seu interior não se está, ingenuamente, supondo que uma escola democrática é suficiente para que se tenha uma sociedade democrática. Está se reconhecendo que, por um lado, a democratização da sociedade provoca a da escola, desde que o trabalho desenvolvido nesta esteja articulado com o proces

so de democratização daquela. Por outro lado, é necessário reconhecer que "difícilmente se pode conceber uma macroestrutura democrática constituída de microestruturas autoritárias, isto é, uma democracia política constituída de empresas, famílias, escolas, instituições organizadas segundo as mais arbitrárias normas autoritárias" (LIMA, 1980:p.106-7).

As chamadas "teorias crítico-reprodutivistas da escola", na expressão de SAVIANI (1983), especialmente a teoria dos aparelhos ideológicos do Estado de ALTHUSSER (1980) e a teoria da violência simbólica de BOURDIEU e PASSERON (1982), se revelaram úteis para a denúncia do papel reforçador das desigualdades sociais e econômicas realizado pela escola. Tais teorias, porém, não dão conta ou não oferecem caminho para explicar uma possível ação escolar transformadora, no interior de uma sociedade que, como a brasileira, apesar de sua origem e tradição profundamente autoritárias e submissão a duas décadas de regime autoritário, faz emergir movimentos sociais cujo "valor fundamental" é a "formação de uma nova cultura política"<sup>5</sup> (SCHERER-WARREN, 1984).

A escola brasileira foi, no período pós-64, profundamente afetada por padrões ditados pelo modelo político-econômico, fundado na desmobilização da população e em orientações tecno-burocráticas, difusoras dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse período, conformada pelo poder centralizador e autoritário do Estado, a escola pública tem seu caráter burocrático reforçado — significando isso, em geral, a gestão autoritária da escola e um ensino pouco eficiente — banindo-se das práticas escolares ações que pudessem instrumentar a população jovem, de modo particular a pertencente às classes mais pobres, no sentido da melhoria da sua vida e como pré-requisito para sua participação como sujeitos políticos na vida nacional, ações essas nucleadas necessariamente num ensino de boa qualidade.

Se ao longo dessas duas décadas de autoritarismo a escola foi dessa forma produzida, é lícito admitir que a partir do momento em que novas perspectivas democráticas se abrem para a so-

---

5. "Fenômenos estruturais que se tornaram arquétipos políticos na história do Brasil, segundo Debrun, tais como o autoritarismo desmobilizador e o autoritarismo mobilizador, só poderão ser superados através da formação de uma nova cultura política de massas, que vá aos poucos conquistando espaço no cenário político e se impondo enquanto nova realidade social" (SCHERER-WARREN, 1984:p.14).

cidade brasileira, a escola possa transformar-se também num movimento que tenha o mesmo sentido dessas novas pulsões transformadas que se tornam presentes e cada vez mais importantes no interior das práticas sociais. Dessa forma, a escola poderá se colocar em relação ao meio social como força inovadora segundo um objetivo historicamente justificado.

RODRIGUES (1983), ao fazer um balanço da direção sob a qual o tema da democratização da escola vem sendo abordado no Brasil, o faz com a preocupação voltada para a "necessidade de que os movimentos sociais empunhem a bandeira da abertura democrática no País, fazendo com que a sociedade se abra a formas múltiplas de participação nos seus processos decisórios e que a escola também seja penetrada por esses princípios de participação" (p.43). Segundo ele, o tema da democratização da escola tem sido tratado sob três aspectos:

- a democratização dos processos administrativos, ou seja, a exigência de eleições dos dirigentes escolares através de formas participativas, com o objetivo de afastar da escola as decisões centralizadas (tanto no governo estadual como municipal), bem como as decisões determinadas "pelas injunções políticas daqueles que controlam o poder do Estado";

- a democratização da escola como universalização das oportunidades educacionais, para garantir o acesso de todas as pessoas que queiram frequentá-la;

- a democratização dos processos pedagógicos, significando "maior possibilidade de participação dos agentes educacionais nas decisões do conteúdo e da forma da prática educacional", ou seja, democratização como oposição aos processos centralizados e autoritários, a partir dos quais têm sido produzidas as decisões no setor educacional.

Nesses três níveis em que tem sido exigida a democratização da escola, RODRIGUES identifica uma "espécie de concepção fundamental", qual seja, "o conceito de participação", participação dos que hoje estão excluídos "nos processos decisórios no âmbito da Escola ou do próprio Sistema Educacional" (p.45).

Mas, estabelecendo "uma linha de correção dos rumos" dessa discussão, o autor citado relaciona a democratização da escola com a definição dos objetivos desta, o que exigirá "um novo debate sobre a função da própria Escola" que talvez resulte na neces-

sidade de "uma nova estrutura para a Escola". Adverte, no entanto, que tal debate não pode ser privilégio das elites:

*Quando a sociedade brasileira, discutindo a Escola, puder formular o seu destino ou puder estabelecer o tipo de Escola necessária para a sociedade, estaremos a caminho de concretizar a democratização da Escola" (p.44).*

De qualquer forma, obstáculos consideráveis colocam-se ao projeto de democratização da sociedade e da escola brasileira, aspiração, supõe-se, de cada vez mais amplos segmentos da população.

Esses obstáculos podem ser localizados nas tradições e na história da sociedade brasileira; sociedade na qual por largos períodos suprimem-se as liberdades civis e torna-se ilegal o direito de greve; "onde os sindicatos se encontram atrelados ao Estado; (...) onde o sistema federativo nunca chegou a concretizar-se"; onde os partidos ou são clientelísticos ou são burocráticos; "onde o autoritarismo não é apenas a tônica dos governos, mas marca distintiva das relações sociais, permeando todas as atividades e a maneira de pensar"; (...) onde a "política sempre teve estilo conspiratório e golpista sem conseguir realizar-se sequer com a ajuda rotineira de mecanismos institucionais estáveis"; onde se espera do Estado a criação da sociedade e o movimento da história; "onde a aposta periódica nos movimentos sociais populares só os toma como meios de mobilização e não como formas capazes de instaurar práticas que pudessem enraizar-se em instituições democráticas ...", pois, "neste país a democracia é sempre resultado conjuntural de uma correlação de forças e não o resultado de uma práxis social comum; (...) onde a posse da terra se resolve à bala; (...) onde ainda é preciso reivindicar escolas públicas e saneamento básico ..." (CHAUI, 1981:p.159-161).

Os caminhos para ultrapassar tais obstáculos serão com certeza múltiplos, mas terão que ser necessariamente democráticos, pois não há outra maneira de se construir uma democracia senão pelo caminho da prática democrática.

O conceito de democracia, no pensamento de esquerda, parece ter evoluído de um entendimento segundo o qual é apenas um instrumento da transição do capitalismo para o socialismo, para a consideração da democracia como "valor universal". Nessa discussão da democracia como fim ou como meio, BOBBIO (1979) chama a atenção para o "fato de que há uma estreitíssima lógica entre os resultados obtidos e o procedimento

pelo qual são obtidos ..." (p.35). Reconhece que o desejável é obter os melhores resultados através dos melhores processos, mas percebe a dificuldade em decidir sobre quais são os melhores resultados. Como solução, propõe que a boa qualidade do processo se torne o critério da excelência do resultado, legitimando-o, tornando-o aceitável até para aquele que inicialmente votou contra.

Parece cada vez mais claro que a construção de uma sociedade democrática só se dará pela participação cada vez mais ampla, nas decisões políticas, de parcelas crescentes da população, o que passa necessariamente pela distribuição mais justa e igualitária dos bens tanto materiais como imateriais que a sociedade produz.

Por outro lado, tal projeto requer a democratização dos vários níveis do social, tanto no conjunto da sociedade globalmente considerada, como na perspectiva das organizações no seu interior, ou seja, dos espaços sociais constituídos por empresas, escolas, universidades, hospitais, partidos políticos, sindicatos, associações de classe, etc.

Tanto num como noutro nível, a democratização exigirá, como já se disse, a participação política das pessoas que nesses espaços sociais se encontram em relação. Parece importante considerar, no entanto, que essas relações são permeadas por determinadas idéias dominantes nas sociedades modernas que penetram fortemente todo o tecido social e são importantes fatores na geração do padrão mais geral de pensamento e ação das pessoas.

Uma dessas idéias é a da própria ciência, erigida em conhecimento verdadeiro e irretorquível. Sem dúvida, em considerável medida, o desenvolvimento das sociedades, hoje, é devido à ciência — em parte, por ser justamente esta que define o que é desenvolvido e o que não é. Dessa forma, a ciência e suas derivações — a tecnologia e a industrialização — definem os parâmetros do que tem e do que não tem valor, parâmetros que muitas vezes ultrapassam o campo estrito em que foram pensados e acabam por penetrar outros setores da atividade humana.

Isto tem dois efeitos negativos em relação ao objetivo de democratização da sociedade:

- por um lado, difunde-se a falsa idéia de que deve haver consenso quanto às respostas encontradas para os problemas, que o conflito só existe porque a solução correta não foi encon-

trada, sendo, portanto, uma disfunção a ser eliminada o mais rapidamente possível;

- por outro lado, impõe-se como critério de julgamento das ações, tanto das instituições como das pessoas, um único e absoluto critério: o da eficiência.

Estes dois efeitos articulados tendem a funcionar como "liquidadores" da discussão, produzindo o consenso. No entanto, é útil lembrar que o regime do absoluto consenso é o regime totalitário.

*É preciso, pois, uma recuperação do conflito. "Contra todas as aparências!, (...) 'o conflito é um agente essencial da coesão social'. A luta instala um lugar comum, um 'mesmo' e cria um 'entre': discutir a organização social é afirmar-se como membro da mesma comunidade. A essência da organização social, pois, é o conflito de interesses (debate): é ser um problema de todos. O debate instala a historicidade - permanente reorganização social" (LIMA, 1980:p.255).*

Segundo CHAUI, o conflito é uma das "determinações constitutivas" do conceito de democracia e a contradição sua dimensão real. Perdida esta dimensão, "a democracia se reduz à capacidade para rotinizar conflitos, em lugar de trabalhá-los ou de por-se em movimento para superá-los..." (p.156-7).

Que pessoas teriam as melhores condições para viver situações de conflito, obtendo dessas situações o melhor proveito, no sentido das afirmações anteriores, quer do ponto de vista do social como do individual? Sem dúvida, pessoas que tiveram oportunidades de construir sua autonomia, ou seja, pessoas que tiveram oportunidades de exercer uma ação sem que esta fosse "determinada por um constrangimento externo".

O significado da autonomia está referido ao âmbito do poder; no caso de pessoas autônomas, supõe a interiorização, pelo sujeito, de uma parcela de poder, de forma a se contrapor ao outro, sem submeter-se mas também reconhecendo o poder do outro.

A autonomia dos sujeitos torna-se um valor na democracia, na medida em que a sociedade hoje - um dos paradoxos da democracia moderna, conforme BOBBIO (1979) - é cada vez mais uma sociedade de massa que estimula o conformismo e reprime o sentido da responsabilidade individual, atuação essa que se não impede, dificulta consideravelmente a construção de uma sociedade democrática.

Mas como se formam pessoas autônomas? A autonomia da pessoa só poderá ser construída por ela mesma e assim, terá sempre o caráter de uma conquista.<sup>6</sup> A estratégia para esta conquista resume-se numa prática de participação social, através da qual as pessoas se exercitem nesse jogo de ganhos e perdas e, principalmente, de incertezas, que é a democracia.

Dessa perspectiva, a contribuição da escola para a democratização da sociedade consistirá essencialmente na democratização da própria escola,<sup>7</sup> significando isso a transformação desta num espaço de participação social para a comunidade escolar que dessa forma desenvolverá sua capacidade de decidir a respeito dos rumos da escola e de sua ação educativa, exercitando-se no aprendizado da participação.

Se a sociedade deve ser entendida, repetindo Touraine (ver p.12), "como uma rede de relações e de movimentos sociais, de criação cultural e de lutas políticas" e se são os movimentos sociais "forças centrais" de produção da sociedade, então deve a escola - empenhada na formação do aluno<sup>8</sup> como sujeito político, cidadão do seu país - deixar-se permear por esses movimentos sociais, suas lutas, seus valores, transformando-se ela mesma<sup>9</sup> num instrumento de luta política em favor da democratização da sociedade.

- 
6. Conquista entendida como auto-criação, como construção pessoal, um processo de desenvolvimento de determinadas condições internas que possibilitem à pessoa se posicionar face ao social, numa recusa ao conformismo, à submissão, à passividade.
  7. Com isso não se quer dizer que a participação seja condição única e suficiente para a democratização da escola. Não significa também, de modo algum, a desobrigação do Estado com a manutenção financeira da educação pública.
  8. Formação que compreende o preparo intelectual, cultural, político e profissional do aluno.
  9. Não seria objeto da ação escolar a produção de indivíduos dóceis e submissos como aqueles produzidos pelas instituições disciplinares analisadas por Foucault (ver cap. III). A disciplina, nessa escola, ganharia novo significado: deixaria de ser um fim em si mesma para se tornar a base necessária ao êxito da ação educativa, a partir de regras estabelecidas com autonomia pela comunidade escolar.

## CAPÍTULO II

### O CONTEXTO EDUCACIONAL EM SANTA CATARINA

Até o final da década de 60, a educação em Santa Catarina, especialmente a educação pública, foi um setor pouco afeito a mudanças. Não que não ocorressem reformas do ensino; ao contrário, estas se sucediam com alguma regularidade. Tais reformas voltavam-se antes a reestruturações administrativas, que aos poucos foram ampliando e fortalecendo a burocracia do sistema de ensino, do que a mudanças que atingissem de modo significativo aspectos mais essenciais da educação, entendidos esses como os aspectos que dizem respeito mais diretamente à organização pedagógica da escola e do ensino.

FIORI (1975), em trabalho que analisa a evolução do ensino público em Santa Catarina, observa estarem presentes, mesmo após importantes inovações como a "elaboração e aprovação do Sistema Estadual de Ensino e a instalação do Conselho Estadual de Educação", introduzidas no sistema educacional no início da década de 60, "decisivos aspectos da filosofia e política educacionais introduzidas no governo Vidal Ramos..." através da Reforma Orestes Guimarães, em 1911 (p.198).

Estudos realizados na década de 60 (SANTOS, 1968 e SANTA CATARINA, 1967), buscando diagnosticar a situação da educação no Estado, apontam para práticas de condução do sistema educacional catarinense, que podem ser consideradas conservadoras, talvez até mesmo arcaicas. Tais práticas caracterizam-se:

- pela íntima ligação entre a educação e a política partidária, esta dominada por mecanismos tradicionais, dos quais o clientelismo é a maior expressão;

- pela abordagem dos problemas educacionais, pelas "autoridades competentes", sem qualquer perspectiva mais global dos mesmos, de forma isolada, fragmentada e descontínua;

- pela "permanência dos velhos padrões administrativos, onde a 'experiência' ou 'familiaridade' do administrador com certas parcelas da realidade formam as diretrizes sobre as quais repousam suas decisões";

- pela inoperância da máquina administrativa frente aos problemas propriamente educacionais: "questões como evasão, repetência, currículos, articulação dos diversos níveis de ensino, gastos com a educação (...) são invariavelmente deixados de lado pe-



los administradores do ensino ..." (SANTOS, 1968:p.14-9);

- pela preocupação maior com as funções administrativo-burocráticas do que com as pedagógicas, decorrente, em parte, possivelmente de falta crônica de pessoal especializado em todos os níveis do sistema;

- pela forma de designação de Inspetores Regionais, Inspetores Escolares e Diretores de Escola, como "cargos de confiança", de nomeação e destituição direta pelo Secretário da Educação e com vistas a atendimento de interesses político-partidários (SANTA CATARINA, 1967:passim).

Pode-se dizer, então, que forças conservadoras e tradicionais sempre estiveram presentes, atuantes e se constituíram nas forças que, até o final da década de 50, traçaram os rumos da educação escolar em Santa Catarina.

A leitura dos trabalhos citados acima, que expõem aspectos da realidade educacional catarinense, deixa a impressão de que também no setor educacional a oligarquia estadual<sup>1</sup> imprimiu fundas marcas, legando práticas retrógradas bastante ajustadas a mentalidades conservadoras e autoritárias.

A rarefação do ensino médio que se constata no início da década de 60, no Estado,<sup>2</sup> aliada ao predomínio da rede particular de ensino é, ao que tudo indica, uma manifestação desse arcaísmo das elites estaduais, tão indiferentes às necessidades educacionais da população quanto interessadas na manutenção de sua própria hegemonia.

A partir do governo Celso Ramos, no entanto, conforme estudado realizado por AMORIM (1984), instala-se no aparelho de Estado uma intensa atividade de planejamento, refletindo em parte o que ocorre no nível nacional - Plano de Metas do Governo Ku-

1. Desde 1945, o PSD - Partido Social Democrático -, e a UDN - União Democrática Nacional -, disputavam a hegemonia; esses "grandes partidos políticos de Santa Catarina sempre se fundamentaram na política da clientela" a partir de uma disposição hierárquica em cuja base estavam os cabos eleitorais e, na cúpula, o líder, o chefe. "Havia portanto, a liderança absoluta de um indivíduo sobre cada um dos grandes partidos políticos existentes em Santa Catarina, o que explica porque duas famílias mantêm a hegemonia sobre os destinos políticos do Estado ..." (SANTOS, 1968:p.47) domínio esse que vem de datas bem mais remotas.

2. Em 1960, há apenas 28.000 alunos matriculados no ensino médio, sendo apenas quatro os colégios gratuitos. (MELLO, apud SANTOS, 1968:p.74), isto para uma população de 2.146.909 pessoas, das quais 45,1% menores de 14 anos.

bistchek<sup>3</sup> - e que recebe todo um revestimento ideológico de cunho desenvolvimentista.

Essa linha de ação, de estratégia política e de governo, tendo seqüência nos anos seguintes, atinge o setor educacional que passa a ser visto como o setor incumbido de produzir os "recursos humanos" necessários ao desenvolvimento pensado no interior do aparelho de Estado e que coloca a seu serviço, para essa tarefa, as camadas locais mais intelectualizadas, representadas por "professores universitários e técnicos da burocracia pública".

Tal produção de recursos humanos para o desenvolvimento não significa outra coisa senão o preparo de mão-de-obra destinada principalmente à indústria. Um dos ideólogos desse período define a educação básica ("alfabetização e integração mínima na vida urbana") como a necessária para "os estágios iniciais da industrialização" e uma "preparação mais intensa" para os estágios mais avançados da industrialização (AMORIM, 1984: p.51).

O governo federal exigia dos Estados a apresentação de planos para a educação, como condição para liberação de recursos. Em Santa Catarina, dá-se início à ação governamental planejada; em 1962, é criado o Conselho Estadual de Educação, em 63, é aprovada lei reorganizando o Sistema Estadual de Ensino, são criadas a Faculdade de Educação do Estado e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, bem como construídas, no período 61-65, 2.500 salas de aula para o ensino primário e várias escolas para o ensino médio.

"O planejamento da educação em Santa Catarina passou a ser uma das questões-chave para o Estado". Esse novo modo de conduzir o sistema educacional, porém, se dá a partir de uma visão tecnocrática, segundo a qual sua gestão deve ficar a cargo de técnicos e burocratas, os únicos considerados competentes para viabilizar o projeto educacional formulado pela elite. Tal estratégia acaba promovendo, também no Estado, a exclusão dos professores das decisões, passando estes a serem objeto das medidas da Secre

---

3. É nesse período governamental que o país é associado à ordem capitalista internacional, definindo-se como país capitalista-dependente e se passa a produzir toda uma ideologia desenvolvimentista, intensificada no período pós-64 até o início dos anos 70. Os conceitos de "desenvolvimento econômico" e "planejamento" são associados, servindo de base justificadora para o avanço da tecnoburocracia.

taria da Educação - treinamentos, reciclagens - com vistas à execução dos seus planos (DUTRA et alii, 1984:passim).

A partir dos anos 60, intensificando-se na década de 70, a presença do Estado torna-se mais efetiva não só no setor econômico, mas em todos os setores da vida nacional e passa a marcar o setor educacional, com as suas próprias características de estado autoritário: a visão tecnocrática, comandada pela racionalidade econômica, serve-se da burocratização como estratégia para definir e impor seus próprios objetivos a todos os níveis e instâncias do sistema educacional.

RODRIGUES (1982), ao tentar "explicitar o destino da educação no Brasil como instrumento realizador de um projeto de desenvolvimento econômico", no período pós-64, constata que nesse período há uma mudança na direção imprimida à prática educacional:

*"... o discurso oficial, o planejamento governamental, a definição da função da escola que orientou a reforma de ensino implantada, e, como é óbvio, o pensamento dos intelectuais do projeto de desenvolvimento colocado em ação atribuem à Educação papel preponderante e necessário para o sucesso do projeto político de desenvolvimento econômico. Tal papel é atribuído à educação entendida não como instância formadora de consciência (pelo menos ao nível explícito), mas como instância geradora das condições do desenvolvimento" (p.14).*

Tal projeto de desenvolvimento, inserido na ordem capitalista internacional, em parte sustentado pela burguesia que, no plano interno, atua na economia nacional, tem no Estado o seu promotor, que toma para si a tarefa de desenvolver não só as condições infra-estruturais para a expansão e fortalecimento do capital, como também de garantir a manutenção da ordem social e da paz interna.

O domínio tecno-burocrático que aos poucos vai se ampliando sobre todo o país, garante-se contra possíveis interferências indesejadas, mediante medidas repressivas que descem sobre a sociedade para mantê-la à margem, para impedi-la de se manifestar, o que sempre é visto como uma ameaça à adequada condução e ao êxito do projeto. O Ato Institucional nº 5, a Lei Suplicy que proibiu a UNE - União Nacional dos Estudantes, o Decreto nº 477 que atribuía a "autoridades educacionais" o poder de demitir professores e desligar ou suspender estudantes envolvidos em atividades

consideradas perigosas para a segurança nacional, a Lei de Imprensa, a Lei da Greve foram medidas cujo objetivo era assegurar que a imposição do modelo de desenvolvimento se desse sem transtornos, já que se fazia às custas das camadas assalariadas mais pobres da população. Assim, as classes ditas subalternas são privadas de seus mecanismos de pressão e atuação; os sindicatos, os meios de comunicação de massa, as escolas são colocados sob estrito controle.

Dessa forma e para construir a nova ordem social desejada, o Estado autoritário atua "nos setores em que havia maior grau de organização política: os sindicatos e os movimentos estudantis, culturais, de um modo geral" (FELIX, 1984:p.149). O conjunto de dispositivos legais baixados então, ao mesmo tempo em que legitimava a ação repressiva do Estado, impedia a manifestação de oposição, fazia calar não só operários e imprensa, como também professores e estudantes, pois, como dizia o Ministro da Educação Suplicy de Lacerda, em 1964, "os estudantes devem estudar e os professores ensinar".

É, portanto, no clima altamente repressivo instaurado no país que se dão as reformas de ensino; que se imprimem, a partir dos gabinetes, os rumos que a educação passará a tomar. É a vez dos tecnocratas falarem.

A obra Teoria e prática do planejamento educacional, de Osvaldo Ferreira de Mello, coordenador da Comissão Superior de Estudos que em 1969 elabora o Plano Estadual de Educação para o Estado de Santa Catarina e presidente do Conselho Estadual de Educação, revela o pensamento que passou a prevalecer na educação.

Partindo de uma visão "neutra" do planejamento, atividade que não tem "por si mesma, objetivos nem fins" e cujos "mecanismos de operação" são "meras técnicas", privilegia a tecnocracia na condução da educação, entendendo que "depende do preparo do planejador e da estratégia a ser usada, o êxito dos trabalhos, ou seja, a utilidade e aceitabilidade social da ação realizada". (Op. cit.:p.15).

A relação que é estabelecida entre educação e política passa pela definição desta como "uma das ciências em que se fundamenta a administração pública e toda a teoria do Estado". A educação, "um tema de interesse coletivo" não pode estar sujeita à po-

lítica se esta for entendida "apenas como ação partidária, ou atividade demagógica, envolvendo interesses pessoais ou de grupos" (op. cit.: p.15).

Dessa forma, o planejamento educacional será, "antes de tudo, decisão do Estado" e os "planos serão os instrumentos de que o governo lançará mão para a consecução de metas que tenha eleito, sob pressupostos de natureza técnica" (op. cit.: p.16).

O Plano Estadual de Educação aprovado por decreto governamental, em fins de 1969, pretendia definir "o que se deve fazer na área da educação", em Santa Catarina, ao longo de um decênio. Na sua introdução, são definidos os principais delineamentos a partir dos quais o plano se organiza. Logo de início esclarece qual o vínculo existente entre desenvolvimento, educação e ação das elites: "Acredita-se possa haver condições para o desenvolvimento, encarado no seu duplo aspecto - moral e material - quando as atividades educacionais se alicerçarem nas bases filosófico-constitucionais e a elite política conseguir aparelhar a sociedade para prestigiar as novas empresas e o comportamento inovador" (SANTA CATARINA, 1969:p.1).

Sob o título "Uma Filosofia da Educação", é apontada a necessidade de a escola, para atender as "exigências do desenvolvimento integral" adquirir uma "nova dinâmica adequada ao esse processo de transformação profunda e rápida". A tarefa é atribuída aos técnicos: "Compete aos planejadores da educação promover por todos os meios a seu alcance, uma mudança profunda na estruturação escolar..." devendo, para isso cooperar "... na criação do clima de mudança de mentalidade dos dirigentes, dos docentes, da família e da comunidade, dando-lhes consciência dos valores espirituais e morais da nacionalidade, do problema social do tempo presente e das responsabilidades novas da educação..." (op.cit:p. 1 - grifo da autora).

Segundo os delineamentos do Plano, o "valor espiritual da educação" se expressa através da educação moral e cívica que passa a ter por finalidade, entre outras: "a preservação, fortalecimento e projeção dos valores espirituais e morais da nacionalidade"; "o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições e instituições"; "o culto à obediência à Lei, à fidelidade no Trabalho e à integração na comunidade", "o fortalecimento do espírito democrático, de modo a preservá-lo de ideologias materialistas e contrárias às aspirações dos brasileiros e aos interesses nacionais" (op.cit:p.2).

A educação tem também um "valor econômico": é "meio de aceleração do desenvolvimento", pois que não se "desconhece que os portadores de curso médio e superior estão mais preparados para se adaptarem às novas condições sociais e econômicas do que aqueles que têm apenas instrução básica, ou sejam analfabetos" (op.cit:p.2).

Finalmente, o Plano define que a educação, para ser fator de desenvolvimento e mudança, deve objetivar: "formação de mão-de-obra necessária ao sistema produtivo; elevação da renda individual e a conseqüente aquisição de novos hábitos de consumo"; "o estabelecimento de novos padrões de mobilidade social"; "o fortalecimento de valores novos modificadores da visão do mundo tradicional" e "o estabelecimento das condições necessárias à participação particular nos mecanismos institucionais, referentes às decisões da sociedade global" (op.cit:p.3 - grifo da autora).

Determina-se, portanto, que a educação em Santa Catarina deverá ser profundamente modificada, necessitando-se mesmo mudar a mentalidade não só das pessoas que atuam na área, mas também das famílias e das comunidades. Mudanças essas a serem promovidas pelos planejadores da educação, dos quais se exige inclusive que "dêem" às pessoas consciência de valores espirituais, morais, sociais e educacionais. Valores que se expressam na submissão dos indivíduos tanto às leis, como às instituições e ao trabalho, já que aquelas deverão ser cultuadas e a este se deve fidelidade; se expressam num "espírito democrático" que requer isolamento de algumas ideologias a priori definidas como contrárias às aspirações das pessoas; expressam-se, por fim, numa visão de educação, não como promotora de formação de pessoas, mas formadora de mão-de-obra, de consumidores, de indivíduos atomizados que participem nessa qualidade e particularmente dos "mecanismos institucionais".

Tais orientações de nítida inspiração autoritária e tecno-burocrática, são tributárias de um processo de burocratização generalizado, que, embora seja anterior a 64, intensificou-se após essa data, com a instauração de uma forma de Estado autoritário, no qual "o aperfeiçoamento burocrático é uma exigência do novo projeto de desenvolvimento em que o Estado se associa ao capital nacional e estrangeiro" (FELIX, 1984:p.29).

Em análise que faz do processo de burocratização do sistema de ensino brasileiro, FELIX (1984) afirma que na sociedade

capitalista, através da mediação do Estado, o sistema escolar tem suas funções definidas pela estrutura econômica. A primeira dessas funções consiste "na preservação da divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual", o que é obtido através de uma escolarização diferenciada,<sup>4</sup> cujo efeito "é a manutenção da desigualdade hierárquica dos trabalhadores entre os que planejam e controlam e aqueles que executam o processo de produção" (op.cit: p.32).

A segunda função do sistema escolar brasileiro consiste no "aperfeiçoamento burocrático da sua estrutura de forma que possam ser neutralizadas as forças antagônicas, mediante o estrito controle do processo educativo ..." (op.cit:p.32).

Uma terceira função, ainda, está relacionada à criação de novas funções na escola – por exemplo, as de supervisão escolar e orientação educacional – que trazem para o seu interior uma organização do trabalho baseada na divisão, em decorrência do que a escola vai se tornando uma organização complexa, burocratizada.

As orientações do modelo de desenvolvimento econômico, de cunho tecno-burocrático e cientificista, que se valem da ideologia desenvolvimentista e de mecanismos difusores dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, acabam por impregnar todo o sistema escolar, produzindo efeitos muitas vezes desarticuladores da escola. Assim é que

*"... a principal função da administração escolar no processo de desenvolvimento do capitalismo, é, ao tornar o sistema escolar, cada vez mais, uma organização burocrática, permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-la ao econômico, descaracterizando-a como atividade humana específica e submetendo-a a uma avaliação cujo critério é a produtividade no sentido que lhe atribui a sociedade capitalista" (op.cit.p. 192).*

São esclarecedores, nesse sentido, os resultados de um estudo realizado por SILVA (1981) sobre as atividades de diretores de Escolas Básicas do Estado de Santa Catarina. Alguns desses resultados indicam que:

---

4. Escolarização diferenciada que se manifesta quer quando a escola deixa de atender grandes contingentes de crianças e adolescentes das camadas populares; como quando são os alunos oriundos dessas camadas justamente os mais atingidos pelos fenômenos da evasão e da repetência.

- os diretores têm pouca participação no planejamento das atividades de sua escola, isto em razão da sua não participação "em decisões em níveis superiores do sistema e o desconhecimento de elementos básicos referentes a esta área da ação administrativa";

- os diretores gozam de pouca autonomia para promover o aprimoramento da escola;

- os diretores envolvem-se mais nas atividades-meio da escola (atividades de apoio referentes aos aspectos de pessoal, material ou orçamento e finanças) do que nas atividades-fins ("ligadas ao processo de escolarização propriamente dito e aos objetivos sociais da escola");

- o controle que os diretores exercem nas escolas é direcionado a aspectos da rotina administrativa ("Parece inexistir uma preocupação, por parte desses profissionais, em controlar os aspectos substantivos da organização...");

- muito pouco se voltam os diretores para atividades de promoção do pessoal docente, técnico-administrativo e auxiliar, assim como para atividades relativas a serviços de apoio ao aluno (op.cit:passim).

A partir do estudo, a autora conclui que os "administradores escolares de Santa Catarina se preocupam muito em controlar o comportamento do seu pessoal, isto é, a ênfase do controle é mais nas pessoas, do que nas tarefas" (op.cit:p.109). Tal fato se explica quando se constata que o Diretor, não sendo o coordenador da escola, "transforma-se em mero executor de regulamentos e cumpridor de formalidades" (op.cit:p.110).

Tem-se assim uma visão, ainda que parcial, dos efeitos desse processo geral de burocratização que atingiu a escola nos últimos anos, transformando-a, em alguns casos, numa escola administrativamente eficiente porém pedagogicamente pouco competente<sup>5</sup>. Os objetivos e as razões da ordem burocrática tornaram-se, nessa escola, mais significativos do que os objetivos e as razões do ensino.

Neste sentido, SILVA (1981), após analisar o concreto da administração escolar catarinense, conclui: "... se o objetivo principal da organização escolar for a ordem, e as tarefas forem, em grande parte, rotineiras, o meio mais eficiente de conseguir-se a submissão é o coercivo" e o "preço que se paga por esta efi

5. É preciso, no entanto, admitir que esta mesma escola tem uma determinada competência pedagógica, ou seja, é eficiente reforçadora das desigualdades sociais e econômicas.



ciência é que o envolvimento dos participantes é do tipo alienado" (p.111).

A condução do sistema de ensino a partir de um núcleo central, integrado por técnicos mais ou menos distanciados da realidade escolar, porém impregnados de concepções economicistas e tecnicistas da educação acaba por produzir o descompromisso dos que atuam na base do sistema com as medidas que, a partir dos planos elaborados por aqueles, atingem o ensino catarinense. Assim se deu com uma das metas do Plano Estadual de Educação para o decênio 69-80, a que mais distinguiu a reforma de ensino em Santa Catarina, qual seja a implantação do sistema de avaliação por avanços progressivos na escola de 1º grau da rede pública.

Em estudo que analisa os antecedentes, as bases teóricas e as condições de implantação desse sistema de avaliação no ensino de 1º grau em Santa Catarina, bem como seus efeitos na realidade das escolas, DUTRA et alii (1984) mostram toda a divergência, oposição mesmo dos pontos de vista de técnicos e professores, ou seja, dos que conceberam a reforma e dos que a executaram. As autoras verificaram que os primeiros defendem a medida por considerá-la por si mesma boa, justa e adequada, atribuindo os erros a sua aplicação, quando o professor se desresponsabiliza pela aprendizagem do aluno. Quanto aos professores, atribuem justamente ao "novo" sistema de avaliação a queda da qualidade do ensino, vendo-o ainda como fator desarticulador da prática pedagógica tradicional e desmobilizador da comunidade escolar, isto em razão de sua implantação ter significado para as escolas um conjunto de novas exigências, sem que lhes fossem dadas condições para tal (p.69-81).

Mediante a análise dessa proposta de avaliação, que busca contextualizá-la política e filosoficamente, as autoras concluem:

*"É este o sentido político-pedagógico mais profundo da reforma do ensino, o de difundir uma educação que legitima a desigualdade entre os homens mediante a criação de mecanismos e 'teorias' que visam a impedir o acesso das classes populares ao instrumental fornecido pela educação, exatamente porque é muito mais fácil a dominação quando se está desprovido das armas do pensar e do saber" (op.cit:p.88).*

Estes são, em linhas bem gerais, alguns dos aspectos que marcaram a educação não só em Santa Catarina como no país todo.

Já desde as suas origens, tem-se uma escola cujo caráter autoritário se firma à sombra do Estado que a utiliza na medida da conveniência e dos interesses da elite dominante<sup>6</sup>, mantendo-a firmemente sob controle, quer seja pela via das dotações orçamentárias , tradicionalmente aquêm das necessidades, quer seja pela via burocrático-legal da imposição de leis, regulamentos e dirigentes nos vários postos do sistema educacional.

Nos últimos 20 anos verifica-se toda uma reorganização do sistema educacional, no sentido não só de ajusta-lo, como também de torna-lo um coadjuvante útil ao projeto de modernização do país, pela via do aprofundamento de sua inserção na ordem econômica mundial.

A educação – assim como as escolas – sofre um processo de racionalização burocrática, que intensifica a separação e a especialização das funções. Tal processo – cuja base teórica é de inspiração tecnicista – gera nos meios educacionais um discurso e uma prática pedagógica privilegiadora dos meios. A eficiência passa a ser medida por critérios econômicos, os únicos a conferir à educação o almejado status de investimento, condição necessária para o recebimento de recursos, como setor periférico, embora de alguma utilidade ao setor econômico.

A organização racional do ensino e da escola, o planejamento em bases sistêmicas, a divisão das tarefas, a separação entre os que planejam e executam, a racionalização dos meios, a eficiência do ensino buscada pela introdução de tecnologias sofisticadas, são propostas que passam a orientar a ação das escolas. Nessa concepção tecnicista da educação, professor e aluno são deslocados para posição secundária. Cresce a burocracia, tanto da escola como do sistema de ensino. Cumpre aos professores e alunos se adaptarem ao processo educacional que é decidido e imposto sem a sua participação.

Ao lado desse quadro, e como decorrência das medidas repressivas adotadas pelo regime no final dos anos 60 e início da década de 70, visando a desmobilização da sociedade civil, especialmente da parcela representada pelos professores e estudantes, tanto as Universidades como as escolas são envolvidas por uma ónda de repressão, talvez nunca antes vivida, que gera o medo, o silêncio, a apatia, o não envolvimento. Se a escola no país nasceu com a marca original da alienação das coisas que a cercavam, é nesse período que a alienação torna-se exercício obrigatório de

6. Esse caráter autoritário em parte se deve ao jesuitismo, matriz do sistema educacional brasileiro; o fato de se ter uma educação de caráter classista e de dominação também tem a mesma origem (ver BERCER 1980: p. 216-24).

professores e alunos. O poder do regime burocrático-autoritário perpassa a sociedade inteira e de modo especial a escola que, como instituição social depende, na sua organização e funcionamento, das relações de forças sociais e políticas. Desse modo, na escola, com tantas instâncias a decidir e a impor — o Ministério da Educação e Cultura secundado pelo Conselho Federal de Educação, a Secretaria da Educação e Conselho Estadual de Educação reproduzindo, no âmbito de sua atuação, as práticas autoritárias dentro do Estado, as direções de escolas dançando conforme a música — o professor torna-se um tarefeiro, ao qual cumpre executar acriticamente aquilo que não planejou. O aluno, em nome do qual teoricamente o sistema existe, não passa de um número expresso em milhares de matrículas que, no fundo, afinal, servem para justificar todos os cargos, todos os postos, na burocracia em expansão.

À imagem do regime, a escola aprofunda sua feição burocrático-autoritária: são criados cargos, hierarquias, funções especializadas, "modernizando-se" a escola, e ao mesmo tempo instalam-se e aperfeiçoam-se estratégias de controle, de disciplina, voltadas principalmente aos alunos, essa massa que suscita estranhos temores às autoridades.

Pode-se dizer que no período pós-64 o apelo à ordem é a tônica que inspira a ação das autoridades em geral e particularmente das autoridades educacionais. Essa sede de ordem vem aliada a um modo de pensar e agir tecno-burocrático que encontra no autoritarismo vigente o lastro necessário para sua plena instalação. Se a educação brasileira (e conseqüentemente as práticas escolares) sempre foi, nas suas próprias origens e ao longo de sua história, eminentemente conservadora e autoritária, nesse período essas características se aprofundam, reforçadas pela repressão, por um lado, pelo tecnicismo e burocratismo por outro, que passam a marcar as atividades educacionais.

É nesse nível do sistema, o da organização escolar, que se dá de modo muito concreto, o exercício do autoritarismo não só do regime, como da sociedade tomada globalmente, pois, nas palavras de Foucault, o "interessante não é ver que projeto está na base de tudo isso, mas em termos de estratégia, como as peças foram dispostas" (1982:p.152).

A partir dessa intenção de ver "como as peças foram dispostas", começa-se a perceber as escolas como espaços privilegia-

dos para o exercício da dominação, não exatamente aquela dominação global de um grupo sobre o outro, "mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer", "as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social".

Nesse sentido, como se afirma a competência da escola ? Essa competência se revela antes na eficiência com que impõe a ordem e submete a todos, do que na eficiência propriamente do ensino que ministra.<sup>7</sup> Transformado o professor em mero repassador de conteúdos de duvidosa utilidade, pela via da burocratização de todo o sistema, a prática pedagógica deste se encolhe, resumindo-se ao cumprimento dos programas, cujos conteúdos são cuidadosamente descarnados de seus significados políticos, cuidado necessário para garantir sua sobrevivência no sistema. O que mais se vê é o professor internalizar o modelo autoritário e tecnocrático de educação, e o aluno, uma série de valores de ordem e submissão que se encontram subjacentes tanto à organização e administração do cotidiano escolar, como à prática pedagógica do professor, na sala de aula, prática essa que tanto se apoia como reproduz aqueles mesmos valores.

É fácil, assim, se identificar o projeto de intensificação das relações capitalistas de produção, que passa a orientar os rumos imprimidos à sociedade no período que se consolida em 64, como o núcleo gerador de um processo que lhe é tributário, qual seja, a organização das escolas como locais de formação de indivíduos submissos e disciplinados, afeitos à ordem burocrática, "recursos" fundamentais para a preservação do tipo de sociedade correspondente ao capitalismo industrial.

Porém, a partir da metade dos anos 70, começaram a aparecer de forma mais clara os sinais de que o modelo econômico entrava em crise no país. Essa crise do modelo econômico, à medida que se aprofundava, não só deixava descoberto a situação de falência da "área social" – educação, saúde, habitação, etc. – como expunha a perda de legitimidade do próprio regime, em face das classes médias e populares e, por último, das classes empresariais.

A abertura política, iniciada em 1979, tem, então, o sentido de conseguir uma sobrevivência para o regime que caminhava para o esgotamento, dada "... a consciência, por parte do próprio núcleo de poder, de que a desconcentração do regime passa a ser de interesse para a sua própria sobrevivência (LAMOUNIER e FARIA, 1981:p.40).

7. Ineficiência que constitui a sua própria eficiência, na medida em que ensinar coisas desvinculadas do real na escola, pode ser um aspecto de um projeto político para a educação, que, desse modo, não representa ameaça

Os espaços que vão se criando no interior desse processo de abertura política – um processo de mudanças políticas gerido pelo núcleo do poder burocrático-militar – permitem que, aos poucos, a "sociedade civil" recupere sua capacidade de se organizar, de defender seus interesses, de se manifestar politicamente. A campanha pela anistia, as greves que a partir de 1978 se sucedem no país, a campanha eleitoral seguida das eleições de 1982 e a campanha pelas eleições diretas que marcou de modo indelével o país no início de 1984, são momentos decisivos na trajetória em direção à democratização da nação e de suas instituições. Uma trajetória feita de avanços e de recuos, mas que vai aos poucos fortalecendo os setores mais organizados da sociedade civil e aumentando a distância que separa povo e governo.

Também a educação é tocada pelo desejo urgente, inicialmente de oposição, de crítica, de manifestação da inconformidade dos professores quanto às condições de trabalho e de remuneração, quanto à desqualificação do trabalho escolar. Os educadores, como categoria, aos poucos vão se organizando, já que "a retomada desse processo (de abertura) na educação é parte de fenômeno mais amplo: do fortalecimento da sociedade civil; da atuação da classe operária; do 'novo' sindicalismo, embasado na vigorosa organização das duas grandes greves de 1979 e 1980; das inúmeras associações que passam a lutar por direitos sociais mais reais; do peso das comunidades eclesiais ..." (COVRE, 1984:p.86).

Nas Universidades se fortalecem as Associações Docentes; adquirem maior expressão as entidades de classe dos professores de 1º e 2º graus e dos especialistas em educação. Em Santa Catarina, a APUFSC – Associação de Professores da Universidade Federal de Santa Catarina – desenvolve, no final dos anos 70 e início dos 80, uma ação sindical importante, exercendo uma liderança nacional, ao lado de outras Associações Docentes, na organização do movimento docente, que culmina com a criação da ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior. A ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina – que congrega os professores licenciados de 1º e 2º graus, lidera em 1980 uma greve dos professores estaduais que acaba vitoriosa, fortalecendo-se assim a própria entidade.

Se os primeiros alvos dessas articulações são, em geral, as questões salariais e de carreira, aos poucos a ação dos professores, tanto dos universitários como dos de 1º e 2º graus, se volta também para os problemas mais agudos cujo tratamento irrespon

sável tem degradado a educação pública do país, em todos os níveis do ensino: a escassez de verbas, o progressivo "encolhimento" do ensino público e gratuito, a imposição de dirigentes, de políticas e de medidas ou estratégias técnicas e administrativas de várias ordens, cujo efeito, em geral, tem sido a desarticulação da escola, a desmobilização dos professores.

Alguns centros de formação em nível de pós-graduação, na área de ciências humanas e sociais, particularmente em educação, embora tenham se constituído a partir de uma política "determinada pela instância econômica" e "tendo em vista a concretização dos objetivos nacionais do Desenvolvimento com Segurança", desempenharam a partir dos anos 70 um papel importante, através de uma reflexão, concretizada em sua produção acadêmica, que colocava a descoberto os principais problemas da educação no país, contribuindo para "a emergência de consciências de indivíduos que passam a ter uma postura crítico-reflexiva frente à situação escolar e contextual ..." Muitas teses de mestrado e doutorado produzidas nesses centros de pós-graduação, "que 'desvelam' a verdadeira essência da interrelação entre a educação e as bases do atual 'modelo de desenvolvimento brasileiro'", passam a instrumentar a busca da compreensão da origem das contradições no âmbito da educação, possibilitando uma ação mais consciente e, portanto, mais consequente, dos professores contra os desmandos que atingiram nesses anos a educação brasileira (OLIVEIRA, 1980:passim).

Como exemplo do que se afirmou, têm-se dois trabalhos realizados sobre uma das medidas implantadas em 1969, quando o ensino em Santa Catarina foi reformado: o sistema de avanços progressivos. O primeiro desses trabalhos, uma pesquisa realizada por professores do Centro de Ciências da Educação da UFSC, constata que a "realidade da reforma de ensino em Santa Catarina, especialmente no que se refere às implicações da implantação do Sistema de Avanços Progressivos, demonstra, claramente, como o Estado, através de um discurso aparentemente democrático e 'humanitário', constrói a banalização do ensino oferecido nas escolas públicas, descomprometendo-se em fornecer as condições necessárias à realização de uma educação efetivamente de boa qualidade para grande parte das crianças matriculadas no 1º grau" (DUTRA et alii, 1984: p. 14).

O segundo estudo (OLIVEIRA, 1984) procura captar na realidade de uma escola de 1º grau da capital do Estado, os efeitos

dessa medida no trabalho pedagógico dos professores, na organização da escola, nas relações desta com as famílias. Revela toda a inconformidade dos professores com as medidas que são "baixadas" pelos órgãos superiores do sistema, os modos como se contrapõem a tais medidas e também ao descaso com que suas justas reivindicações são recebidas pelas autoridades. Mostra também o estudo, como alguns professores vão percebendo, a partir de reflexões sobre as condições concretas sob as quais seu trabalho se realiza, as articulações da política educacional com a política mais geral, quer a nível estadual, quer nacional, e a partir daí a crescente certeza de que é preciso lutar para obter as transformações necessárias. Conclui a autora, após um ano e meio de vivência na escola, colhendo depoimentos e fazendo observações, que "esta realidade (a do fracasso/sucesso do sistema de avanços progressivos), ao ser apreendida pelos professores (e já o foi por um grupo significativo deles) resultará numa luta em busca da garantia das condições que viabilizem um novo projeto político" (op.cit.p.156).

Simultaneamente ao desenvolvimento de trabalhos como esses, foi se consolidando entre os professores de Santa Catarina, através de suas lideranças, a certeza de que mudanças profundas na educação se faziam necessárias e urgentes, no Estado.

Apesar de ser muito recente e quase incipiente, a prática política contestatória e reivindicatória dos professores de 1º e 2º graus de Santa Catarina já tem obtido alguns êxitos de muito significado. Como um dos desdobramentos importantes da greve dos professores estaduais de 1983, as entidades de classe que reúnem docentes e "especialistas" (orientadores educacionais e supervisores escolares) conquistaram a participação na comissão encarregada da elaboração do Plano Estadual de Educação para o período 84-87.

Esta comissão, graças à pressão exercida no seu interior pelos representantes das Associações, propôs, em 1983, a deflagração de "um processo educacional fundamentado na ampla participação dos catarinenses", buscando "traduzir os anseios da nossa sociedade e mais especificamente da comunidade escolar que quer participar efetivamente do processo de educação da gente catarinense" (SANTA CATARINA, 1983:p.5).

O processo educacional deflagrado no ano de 1984, tomando como conceito básico de democratização a participação, propunha

transformar a escola, todas as escolas, em "ponto de partida do processo de democratização", em não "apenas o cenário, mas o agente, sujeito do processo", a partir do entendimento de que qualquer solução para a educação catarinense deve partir da escola e que a escola são "os professores, os pais, os especialistas, os alunos, os diretores e funcionários" (SANTA CATARINA, 1984).

O processo já alcançou um êxito parcial<sup>8</sup>: as deliberações dos 538 delegados das 20 regiões educacionais do Estado, reunidos em Congresso Estadual na cidade de Lages, em outubro de 1984, foram finalmente acolhidos, ainda que de forma ambígua, pelo Conselho Estadual de Educação (Resolução nº 02, de 12 de março de 1985) que passou a entendê-las "como instrumento alimentador das ações de governo no campo educacional". E essas deliberações, que de início foram tomadas como "sugestões" pelas autoridades educacionais, já são vistas como medidas a serem implantadas, embora com muitas resistências da parte da administração do sistema.

No momento, as entidades de classe dos professores e especialistas, escolas, a UFSC, entidades estudantis, como a União Catarinense de Estudantes, algumas delas representadas na Comissão de Implantação do Plano, mobilizam-se novamente com a determinação de garantir a implantação das decisões do Plano, travando verdadeiras batalhas com a Secretaria da Educação, que não parece estar disposta a abrir mão, como órgão operativo da política governamental para a educação, de seu enorme poder na condução do sistema de ensino.

Isso tudo mostra que educação não é só essencialmente acomodação à realidade social, quando consegue captar "a íntima dialética da relação entre a escola e sociedade, carregando a primeira de perspectivas revolucionárias e inovadoras" (BETTI, 1981: p.82), ou seja, quando vem unida à idéia de transformação social.

As perspectivas que se colocam, no momento, de transformação social, política, cultural e econômica do país, certamente serão aproveitadas pelos educadores para a produção de um novo projeto educacional que contribua para a democratização da sociedade brasileira.

---

8. O próprio processo em si se constituiu num grande êxito, pois que, além do envolvimento de aproximadamente 1.5 milhão de pessoas nas discussões dos problemas da educação no Estado, realizadas nas escolas, produziu nessas efeitos dos mais importantes quanto a perspectivas transformadoras.



Considerando-se que, segundo a visão de Gramsci, "o homem, que é o resultado de suas condições de vida, é também o sujeito de uma transformação determinada quer pela mudança do conjunto das relações sociais, quer pela tomada de consciência dessas situações objetivas e pela vontade de querer servir-se delas" (LOMBARDI:p.43), a escola pode transformar-se e está se transformando num espaço privilegiado para a democratização da sociedade.

Nesse sentido, será preciso trabalhar, juntamente com as questões "maiores" – a função da escola, suas relações com a sociedade e o Estado, as verbas, a produção de novo projeto educacional – as questões "menores", mas não menos importantes: a democratização interna da escola, a escolha dos seus dirigentes, as relações de poder no seu interior, de modo que cada escola recupere sua competência como agente de formação de cidadãos.

## CAPÍTULO III

### A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO DISCIPLINAR

Afirmou-se no capítulo precedente que no período pós-64, é difundida, pela tecno-burocracia que dirige o Estado, uma concepção de educação como instância geradora das condições de desenvolvimento,<sup>1</sup> em detrimento de uma concepção de educação como formadora de consciências.

O clima repressivo vigente no país penetrou, nesse período, todo o tecido social, não ficando imunes a ele, as escolas, instituições imersas e, até certo ponto, determinadas pelo social. Não só não ficaram as escolas imunes, como o absorveram amplamente em muitos casos, não de forma passiva mas ativamente, convertendo-o em práticas autoritárias que se incorporaram às práticas escolares, recebendo estas contornos específicos de uma determinada ação pedagógica articulada aos interesses de formação de indivíduos, cujos parâmetros estariam definidos pelas exigências do modelo político-econômico desmobilizador e excludente.

É significativo lembrar que nas orientações filosóficas do Plano Estadual de Educação para o período 69-80, não se encontram referências a uma educação promotora de indivíduos críticos, atentos às questões do seu tempo, que busque orientá-los para sua inserção no social com autonomia e responsabilidade; mas se encontra uma concepção de educação que a reduz à formação de mão-de-obra, de consumidores, de indivíduos atomizados dos quais se espera, participem, "particularmente" dos "mecanismos institucionais".

A finalidade deste capítulo é mostrar a forma concreta que tais orientações gerais, presentes com muita força no país — força tanto originária das ações do Estado autoritário instalado em 64, como das tradições autoritárias atuantes desde a formação da sociedade brasileira<sup>2</sup> — se atualizam nas práticas disciplinares de uma escola e os efeitos que geram nas relações internas ao microcosmos escolar, contribuindo para a construção de um padrão de socialização dos indivíduos, conforme se julga, contrário aos objetivos de uma escola comprometida com a democratização da sociedade.

---

1. Ver, no capítulo anterior, as funções do sistema escolar no processo de burocratização do sistema de ensino brasileiro, segundo FÉLIX, à p. 29.

2. Ver FAORO, Raymundo. Os donos do poder. Porto Alegre, Globo, 1977.

A inspirar a construção do texto está a afirmação de R. FAUSTO (1983): "A crítica das macroviolências é de fato muito pouca coisa, sem crítica das microviolências" (p.4).

O Instituto Estadual de Educação - IEE - situa-se no centro de Florianópolis, à rua Mauro Ramos, limitando-se ao norte pela rua Anita Garibaldi e ao sul pela rua Bulcão Vianna; tem uma área construída de 17.638 m<sup>2</sup>, num terreno de 42.070 m<sup>2</sup>, sendo, por isso e pelo número de alunos matriculados - 6.485, em 1984 - um estabelecimento de grande porte, o maior do Estado de Santa Catarina.

O estabelecimento é uma construção que combina "alas" - grandes construções onde se localizam, no piso superior, as salas de aula, que podem ser percorridas por longos corredores, abertos para os pátios - áreas cobertas, e pátios; há ainda, áreas para estacionamento de carros na área externa na frente e nas laterais e, ao sul, quadras para esportes. A construção é do final da década de 50, início da de 60, tendo sido o prédio inaugurado em 1962.

O Colégio é cercado por um muro de pedras, ao qual foram acrescentadas cercas de arame. Há três portões de acesso: o principal que dá para a Av. Mauro Ramos, um lateral, no lado norte e um outro permitindo o acesso à Av. Hercílio Luz.

No interior da escola, alunos e professores, bem como a administração, têm espaços de trabalho e de circulação bem delimitados, cuja distribuição obedece a uma estratégia de separação e de controle que produz determinados efeitos e tem, portanto, sua funcionalidade no interior da escola, pois favorece determinado tipo de relações e restringe ou impede outras.

A distribuição e circulação dos alunos no espaço escolar é determinada de vários modos, no IEE, pela articulação entre as disposições arquitetônicas, as normas escolares e a ação de funcionários e professores.

As disposições arquitetônicas compreendem as cercas que demarcam o espaço da escola e o fecham, separando-a do circundante, impedindo tanto a entrada de "indesejáveis", mas principalmente a saída do aluno da escola, a não ser quando permitido.

Diz um aluno: "Ah, realmente estão querendo nos engaiolar, eu acho. Pra que esse número de cercas e muros? Pra proteção

do aluno ou pra não deixar o aluno sair? Pô, eu acho que não se está vivendo num colégio, mas sim numa prisão".

Ao conjunto cercas-portões foram acrescentadas recentemente (1984) guaritas, destinadas a abrigar os vigias dos portões, cujas funções consistem em fazer cumprir as normas que regulam a entrada e saída de pessoas autorizadas e impedir a entrada de pessoas não autorizadas. Compreendem as disposições arquitetônicas corredores e locais específicos de vigilância: as salas dos Coordenadores de Ala, situadas ou em ponto central do corredor para o qual se abrem as portas de todas as salas de aula, ou no ponto de acesso ao corredor, de tal modo que a pessoa que passar por este, obrigatoriamente passará pelo Coordenador de Ala.

A essas disposições arquitetônicas articulam-se normas que demarcam precisamente o espaço do aluno, criando áreas permitidas e áreas interditas. Conforme FOUCAULT, a "regra das localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares, codificar um espaço que a arquitetura deixava geralmente livre e pronto para vários usos. Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil" (1977: p.131-2). Novamente, um aluno fala: "O Instituto ... isso aqui era tudo aberto. Começaram a colocar grades e mais grades e muros. (...) o Instituto tinha um pátio gostoso, a gente passeava ali, agora não, encheram de muro, grades, portões de ferro. Fecharam aquela parte ali também, do setor infantil, fecharam tudo ali, pras crianças não sair; as crianças vinham para cá, se misturavam com o pessoal aí; agora se restringiram cada uma a sua parte".

Com isso, alunos, professores, funcionários e administração são separados cuidadosamente no interior da escola, restando as áreas tidas como mais "nobres" interditas aos alunos; interdições essas constantes da relação de "proibições" do manual do aluno: "Entrar no estabelecimento pelo Hall frontal"; "Frequentar as salas dos professores", além de "Ocupar os sanitários dos professores e/ou professoras"; completadas pelas determinações contidas no "Manual do Coordenador de Ala" que, por exemplo, veta ao aluno "o uso da rampa que dá acesso ao Hall frontal".

O aluno reconhece essa separação existente no interior do espaço escolar: "Eu sou um que não conheço nem como que é a sala do Diretor Geral, cinco anos aqui dentro!" E ainda: "São totalmente restritas (separadas) as duas partes, os alunos se enca-

minham (circulam) numa parte, a direção totalmente na outra".

Essas disposições disciplinares estabelecem diferenças funcionais e hierárquicas, porquanto privilegiam uns ao mesmo tempo em que discriminam outros em relação a determinados espaços. Essas, por sua vez, "realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos (...). São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais pois projetam sobre essa organização, caracterizações, estimativas, hierarquias" (FOUCAULT, 1977:p.135).

Quanto à ação de funcionários e professores como elementos do sistema de controle, é organizada de tal modo que, no interior da escola dificilmente o aluno foge à vigilância constante. Dentro da sala de aula, é inegável o papel que o professor cumpre nesse sentido. As saídas dos alunos da sala de aula só são permitidas na pausa e no término do período, pois mesmo durante os intervalos de aula é proibido sair da sala (manual do aluno, artigo 3º, item 52). Durante o período das aulas, a ida do aluno a qualquer ponto do estabelecimento é controlada pelo Coordenador de Ala, por um sistema de comunicação registrada num formulário impresso que o aluno deverá entregar ao funcionário no lugar para o qual se dirige. Assim, a disciplina "individualiza os corpos por uma localização que (...) os distribui e os faz circular numa rede de relações".

Os 6.017 alunos matriculados no 1º grau (5ª a 8ª série) e no 2º grau,<sup>3</sup> que frequentam a escola em três turnos - 2.000 alunos por turno, em média - têm a sala de aula como espaço próprio, encontrando-se distribuídos por aproximadamente 48 turmas por turno, cada turma com 42 alunos, em média.

As salas de aulas são pequenas para as turmas, o que permite que no seu interior apenas se coloquem as carteiras individuais dos alunos e respectivas cadeiras, geralmente dispostas em filas, sobrando à frente, onde está colocada numa mesa para o professor, estreito corredor que possibilita a utilização do quadro de giz. Este, aliás, é o único equipamento de que dispõem as salas de aula, além do mobiliário mencionado.

---

3. Nº de alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau e de 2º grau, por turno, em 1984: turno matutino: 2.091 alunos, turno vespertino: 2.046 alunos; turno noturno: 1.880 alunos. Neste último turno, não há turmas de 5ª a 8ª série.

Do ponto de vista do professor, a quantidade elevada de alunos dentro da sala de aula influi diretamente na qualidade do seu trabalho. No dizer de uma professora entrevistada: "... as salas de aula são apinhadas, mal se consegue passar entre as carteiras e isso dificulta um trabalho mais individualizado para resolver ou atender as dificuldades ou deficiências dos alunos". Pode-se inferir daí algumas das condições sob as quais se dão as relações pedagógicas no interior da escola, quando o professor tem 200 alunos ou mais, distribuídos em turmas grandes, espremidas em salas "apinhadas", nas quais permanece por 45 minutos, o tempo de duração de uma aula. No dizer de um aluno, "o professor não dá conta nem da metade da turma, pra explicar".

Embora o exterior da escola estivesse com bom aspecto, no início do ano letivo de 1984, todo pintado de novo nas cores azul e branco, as salas de aula tinham aparência tristonha e desleixada, com suas paredes em dois tons de verde, escuro embaixo e mais claro em cima, de pintura antiga e manchada, às vezes suja e estragada. Impressão reforçada pelo piso, com tábuas descoradas e de aspecto empoeirado. Nenhum armário, nenhuma estante para guardar ou expor qualquer coisa, nenhum quadro, nenhum mural, nenhum vestígio de qualquer trabalho do aluno, nada. As janelas largas, que ocupam todo um lado da sala, de grandes vidraças, pouco ou nada contribuem para amenizar o espaço feio e hostil da sala de aula, espaço de confinamento dos alunos no interior da escola.

O espaço da sala de aula guarda o aluno durante sua permanência na escola, mas o guarda não de qualquer maneira, possibilitando-lhe qualquer atividade de sua iniciativa; guarda-o da maneira determinada pela escola, de vez que há restrições para o seu uso, para ali estar, permanecer e dali sair; segrega as turmas de modo a garantir que o trabalho escolar decorra sem transtornos, interrupções, empecilhos de qualquer natureza, que flua conforme o previsto, como um relógio, mecanicamente, rotineiramente.

A distribuição do indivíduo no espaço é técnica disciplinar, no sentido elaborado por FOUCAULT (1977), ou seja, é técnica de controle do indivíduo, que tanto lhe acrescenta forças – pelo adestramento que aumenta a eficácia do gesto, do corpo e a produtividade do trabalho que o corpo faz – como lhe rouba essas forças – pela sujeição, pela docilidade, pela obediência que exige e que efetivamente produz.

Dessa forma, o conjunto dos alunos do IEE, como nas escolas em geral, está separado, inicialmente em três turnos – matutino, vespertino e noturno; esses três grupos nunca ou só raramente se encontram. Em cada turno, há outras separações: a gerada pela graduação curricular, do que resultam as séries – mesmo na série há separações, como, por exemplo, a identificação de turmas "fortes" e "fracas", de turmas "pesadas", "difíceis" – há a separação em alas – conjuntos que abrigam de 10 a 12 salas de aula sob a vigilância e o controle de um Coordenador de Ala e seu auxiliar – e, por fim, a separação por turmas.

A escola organiza, distribui os alunos em hierarquias, que articulam dois elementos: a idade e o nível de "adiantamento" dos alunos em relação ao currículo escolar. A criança, desde cedo, se "acostuma" – pois a escola se encarrega de lhe ensinar – a reconhecer as hierarquias sociais, às quais eventualmente correspondem interdições e permissões, discriminações e privilégios. Pelo exemplo constante da organização hierarquizada da escola, ela aprende a ver o social como uma escada; à semelhança da escola, cada degrau uma série que os melhores conseguirão subir, não passando dos degraus inferiores os menos aptos, os menos capazes.

*"A escola tradicional é fundamentalmente hierárquica; as idéias de crescimento e de elevação cultural nela estão ligadas à de competição. Tornar-se grande é elevar-se acima dos outros. Para isso, é preciso reprimir seus desejos, disciplinar-se, fazer esforço por gosto ao esforço e obedecer..." (CHARLOT, 1979:p.190)*

Essa hierarquização dos alunos é resultante, em parte de dispositivos disciplinares de distribuição dos indivíduos no espaço, que objetivam organizar a massa – como de outra forma "manobrar" essa multidão de 6.000 alunos? – "segundo o princípio da localização imediata ou do 'quadriculamento'". "É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa... Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos..." (FOUCAULT, 1977:p.131)

Foucault expõe a gênese desse ordenamento disciplinar, desse quadriculamento que permite a colocação de cada indivíduo em seu lugar. O sistema antigo de ensino, no qual o professor trabalhava com um aluno, deixando os demais sem seu olhar vigilante, permitia a ociosidade e a desorganização do grupo, trocas de toda

a espécie entre os indivíduos, impossíveis de controlar; representava por outro lado grande desperdício de tempo, já que somente o aluno que estava junto ao mestre, naquele tempo determinado, desenvolvia o "gesto útil", produzia.

*"Pouco a pouco - (...) - o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileira, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; (...) alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente".*

*"A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais, tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar" (op. cit.:p.134).*

No interior dessa máquina não há lugar para o querer, para o desejo, a vontade, geradores do inesperado e do espontâneo. A máquina só admite o programado, o previsto, só age conforme regulamentado. Segundo Foucault, trata-se de dominar o múltiplo, submetê-lo à ordem.

Distribuídos os indivíduos nos seus espaços próprios - são ao todo quase 6.500 alunos,<sup>4</sup> 319 professores e 300 funcionários que "circulam" diariamente na escola - é necessário organizar seu período de trabalho com rigor, não permitindo tempo ocioso, potencialmente desagregador, desorganizador da minuciosa distribuição. O deslocamento dos professores entre uma sala e outra, bem como o movimento maior dos alunos nos três momentos do período: entrada, pausa e saída, é rigorosamente controlado por sinais - no caso do IEE, uma sirena que até mesmo numa fábrica ou numa prisão chamaria a atenção do visitante, sem deixar dúvida a respeito do caráter da ordem instaurada.

Os sinais comandam as atividades, determinando seu início e seu final, assim os alunos devem ir para as salas de aula

---

4. 138 alunos na pré-escola; 330 alunos nas quatro séries iniciais do 1º grau, 2.634 alunos de 5ª à 8ª série do 1º grau e 3.383 alunos de 2º grau.



após soar o primeiro sinal; antes desse, aquelas são espaços interditados a eles. O segundo sinal comanda os professores que se dirigirão às salas de aula, significando também que os alunos já devem lá estar; ao terceiro sinal, passa a ser contado o tempo de duração da aula.<sup>5</sup>

O sinal, além disso, mobiliza os Coordenadores de Ala, que vigiarão a entrada dos alunos de sua ala, verificando se estão uniformizados ou se trazem o uniforme completo.

O sinal é um elemento integrante do estabelecimento disciplinar, não só enquanto organizador do tempo previamente dividido, mas como sistema de comando que dispensa a explicação ou mesmo a formulação da ordem. "Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de acordo com um código..." (FOUCAULT, 1977:p.149).

O cotidiano escolar é regido por um sistema de horários, sinalizados por uma sirena, ao comando da qual se estabelecem e se rompem as relações do professor com uma turma. O horário e o sinal, elementos fundamentais da "boa" ordem cotidiana, regem as relações pedagógicas, instituindo-as e desfazendo-as, mecanicamente, indiferentes ao seu conteúdo.

O confinamento na sala de aula, a relativa imobilidade do aluno na sua carteira<sup>6</sup> conjugados ao reduzido desafio intelectual que as aulas representam, já que se baseiam em grande parte, na exposição do professor e em exercícios de repetição dos alunos, resultam num treinamento disciplinar cujo maior mérito é conformar o aluno à ordem instaurada, seja a vigente no interior da escola, seja na sociedade mais ampla.

Esse treinamento, verdadeiro adestramento, tem como base uma estrutura de relações próprias da escola tradicional. Na sala de aula, o aluno está sozinho na sua carteira individual e tem na sua frente o saber do professor e o modelo que tanto este como a própria escola reproduzem. A classe não funciona como um coletivo que realiza um trabalho comum - o da educação de todos e de cada um.

---

5. Recentemente (março/84) houve alteração de três para dois sinais.

6. De acordo com o manual do aluno, é dever deste permanecer em "sua carteira", ao sinal para troca de professores (art. 29, item 29).

Na escola tradicional, a única relação pedagógica válida é a do aluno com o professor.

Assim, um entrevistado referiu-se aos depoimentos dos alunos repetentes da 1ª série do 2º Grau, em resposta a um questionário que lhes foi dirigido pela escola, no início do ano de 1984, nos quais reclamavam dos professores o fato destes não permitirem que, em sala de aula, um aluno sente perto do outro para estudar a matéria; exigem o livro texto – o que já é um problema em razão do baixo poder aquisitivo de muitas famílias – "mas ao mesmo tempo exigem que cada um tenha o seu". Ou seja, o professor, ao exigir a estrita separação dos alunos, apoia-se num modelo individualista de ação e o impõe aos alunos, ao mesmo tempo que se impõe como o único pólo legítimo para as relações dentro da sala de aula.

A organização física da sala de aula traduz essa estrutura de relações. "A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente o mestre, empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um e ser visto por cada um, e dispondo do quadro negro sobre o qual se inscreve a verdade. Em face do mestre, as crianças, que não são separadas dele se não por costas; assim se realiza materialmente o face-a-face do mestre e da verdade com cada criança..." (CHARLOT, 1979:p.164).

A disposição das carteiras individuais – o mobiliário escolar "evoluiu" do banco de três ou mais lugares, para carteira de dois lugares, e, por fim para a individual – em fileiras, reduz a possibilidade de comunicação entre os alunos, favorece a única relação considerada legítima: a de cada aluno com o professor. Há inconvenientes, é claro. Quando o professor escreve no quadro, esta relação se rompe, pois depende em boa parte do olhar vigilante sobre todos e cada um, e se ampliam as relações "clandestinas", pois dificilmente o professor consegue impedir todo o tempo que se instaurem relações entre os alunos. Este fato – a ampliação das relações entre os alunos, ilegítimas na escola tradicional – aparece como potencialmente perigoso para o professor ajustado a esta ordem tradicional: ele pode ser acusado de não ter suficiente "domínio de classe". Deve-se lembrar que a escola tradicional é a escola da ordem formal, o que, na prática, significa estarem os esforços voltados para a instauração de uma rotina – a "boa organização" da escola – e a sua manutenção. Conforme observação de um especialista integrante de um dos serviços técni

cos da escola, há uma ênfase no "administrativo" que pretende que estejam" ... as coisas tudo em ordem, silêncio absoluto, os alunos uniformizados..."

Para manutenção da ordem na sala de aula, o professor sabe que tem no regime disciplinar da escola um aliado, mais do que isso, um instrumento de poder à sua disposição, que pode ser acionado quando for de sua conveniência. Nas palavras de um professor: "Quanto ao aluno, não se tem problemas porque tem o manual do aluno; ali está tudo que ele pode e que ele não pode fazer".

## 1. O COORDENADOR DE ALA

Peças fundamentais do mecanismo de vigilância e controle dentro da escola são os Coordenadores de Ala, verdadeiros "olhos e ouvidos do rei", apelidados de "xerifes" pelos alunos da escola, ou, na visão de um professor, "verdadeiros chefes policiais da Escola".

São quatro as alas, a menor com 10 salas de aula (turmas) e a maior com quatorze, cada qual a cargo de um "Coordenador", auxiliado por um bedel; nos três turnos de funcionamento da escola, atuam, então, doze Coordenadores de Ala e doze bedéis.

A função do Coordenador de Ala é uma função disciplinar. Um dos coordenadores entrevistados exemplifica: "Agora controlo a assinatura dos pais dos alunos na caderneta; os alunos já foram avisados que essa assinatura deverá estar na caderneta. Ontem tive que suspender dois alunos que esqueceram de fazer assinar a caderneta. É o regime da casa".

Os Coordenadores de Ala integram o corpo de funcionários da escola, embora a maioria deles tenha formação de professor, até mesmo de nível superior. Cumprem "horário de funcionário", não se beneficiando, como os professores, de uma semana de quatro dias e de um período mais longo de férias. Mas são beneficiados no salário, porque enquanto o professor ganha por 20 horas semanais, os coordenadores ganham por 30 horas, embora, bem verdade, devam cumprir um horário diário mais alongado, superior a quatro horas.

As tarefas do Coordenador de Ala estão definidas num "manual" cujo objetivo, conforme consta da apresentação do mesmo,

é "... levar a você (ao Coordenador) normas disciplinares e orientações nas diversas situações que surgem no seu trabalho diário, proporcionando uma uniformidade nas tomadas de posição" (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1981a). Dessa forma, o manual prevê a ação do Coordenador para enfrentar o cotidiano escolar, desde o caso em que o aluno esquece sua caderneta ou falsifica a assinatura dos pais na mesma, ou que algum professor falta ou se atrasa, até determinações sobre o comprimento das saias das alunas - "quatro dedos acima do joelho, caso a aluna não atenda a solicitação, perderá as aulas do dia..." reza o manual do Coordenador de Ala.

Os Coordenadores de Ala estão diretamente ligados ao Diretor de Turno, cujas funções igualmente se relacionam com o regime disciplinar da escola, pois tanto uns como outros são encarregados de aplicar punições aos alunos; aqueles as mais leves, como as suspensões por até três dias, esses as mais "pesadas".

Uma das principais funções do Coordenador de Ala é a vigilância do aluno de sua ala. Assim, na entrada dos alunos, no início do dia escolar, o coordenador deve "insistir junto aos alunos para que encaminhem-se para suas alas, sempre pelas respectivas rampas..." evitando, portanto, o trânsito dos alunos por aqueles lugares que lhes são interditados, como, por exemplo, a rampa de acesso ao hall frontal. A esse controle da circulação do aluno, acrescenta-se o esquadramento do seu vestuário, do uniforme. "... ele fiscaliza o uniforme, se o aluno está de uniforme ou não; se está, ele fiscaliza por baixo, se a camisa está por baixo (de algum casaco ou pullover), se não está. Olha o sapato; ele fica na ala... tem uma ala que só tem uma entrada, que tem um portão de ferro ... fica observando se o aluno está sem a meia da cor, o aluno tem que justificar, ou trazer uma justificativa por escrito, ou ele volta. Dependendo da vontade... (do Coordenador) ... É uma vontade muito arbitrária, muito autoritária".

Esse depoimento de um professor entrevistado é confirmado mais tarde, na entrevista com um Coordenador de Ala: "Se o aluno não vem com alguma parte do uniforme deve ter justificativa na caderneta - eu permito que ele entre quando a assinatura coincide" (coincide com aquela assinatura que foi registrada na caderneta do aluno como sendo do seu pai, mãe ou responsável, no início do ano letivo). "Se ele vem sem uniforme, é mandado para casa - a decisão é minha; claro que se o aluno explica direitinho as razões porque está sem uniforme, posso deixá-lo entrar. Mas aí tem

que se ver com os outros, que não podem ficar sabendo que ele não tinha justificativa na caderneta. É difícil o trabalho".

Este depoimento permite discutir alguns aspectos do exercício do poder e da autoridade dos Coordenadores de Ala, de acordo com a ordem estabelecida pela organização escolar.

Em primeiro lugar, essa ordem aqui se expressa no uniforme, preferencialmente no uniforme completo. Mas parece que não tem tanto a ver com a exigência de que os alunos estejam todos vestidos igualmente ou que possam ser de imediato identificados como alunos, pela visibilidade que o uniforme garante, de vez que é possível vestir outras peças sobre o uniforme; antes estaria mais relacionada com a exigência de permanente obediência ao regulamento. E nesse caso, esta obediência aparece como o objetivo maior, maior mesmo do que aquele relativo à atividade tida como mais importante da escola: as aulas, de vez que o aluno pode, por essa razão, ser impedido de assisti-las. A função declarada da escola é ensinar, mas é antes de tudo ensinar a obedecer, a "cumprir as normas disciplinares da escola" a "acatar as ordens e determinações das autoridades escolares", conforme esclarece o Manual do aluno ser dever deste (art. 2º, itens 15 e 16). Por outro lado, a não observância da norma em sua totalidade — estar com o uniforme incompleto — requer uma contrapartida da parte do aluno, ou seja, este deve apresentar ao Coordenador de Ala uma justificativa, por escrito, para o fato. O descumprimento de uma norma coloca de imediato o infrator perante outra norma, num sistema que prevê para cada infração uma expiação, ou seja, uma nova submissão.

O depoimento acima permite ainda algumas reflexões acerca do poder do Coordenador de Ala sobre os alunos. De onde provém esse poder? Tanto da organização interna da escola que determina a existência do Coordenador de Ala e o investe em funções que define claramente, como do conjunto dos seus regulamentos — o manual do aluno e do Coordenador de Ala — que estabelecem uma série de interditos e de obrigações ou "deveres", exigindo obediência e submissão dos alunos; provém ainda da disposição do Coordenador de Ala de exercer suas funções disciplinares e da disposição do aluno de se submeter a tudo isso. Além do mais, o poder do Coordenador encontra, de certa forma, apoio na "cumplicidade" que o professor estabelece com o regime disciplinar vigente na escola, no qual vê um aliado seu na garantia da ordem interna da sala de aula, o que lhe possibilita tanto ministrar suas aulas sem despen

der grande esforço, como lhe garante, até certo ponto, não ser contestado pelo aluno.

Na "hierarquia de autoridade" da escola, o Coordenador de Ala é um dos elementos que mais próximo está do aluno; através do relato acima, percebe-se que o poder que tem sobre o aluno, pode se manifestar de vários modos: retendo o aluno para explicações, exigindo-lhe justificativas; julgando se as justificativas apresentadas são satisfatórias ou não e, finalmente, decidindo se permite ou impede que o aluno assista às aulas do dia.

De sua análise da disciplina, do poder disciplinar, Foucault conclui que este não é um poder triunfante, "é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente". Seu êxito resulta do "uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame" (1977:p.153).

É quando se desvia do regulamento que a autoridade do Coordenador se torna arbitrária, porquanto exige do aluno, por exemplo, explicar "direitinho" as razões pelas quais está sem uniforme ou parte dele, esta exigência abrange não só o conteúdo da explicação do aluno, mas principalmente a atitude deste face ao Coordenador, que deverá ser uma só: de respeito e de submissão. Podendo-se estabelecer ainda uma cumplicidade entre o aluno e Coordenador, quando este, aceitando suas explicações verbais, deixa-o entrar sem a justificativa por escrito, burlando ambos, nesse caso, o regulamento. Esta cumplicidade momentânea não significa, no entanto, quebra ou subversão da hierarquia disciplinar, pois o Coordenador terá sempre à sua disposição os instrumentos de poder que sua função lhe facilita.

Assim como o Coordenador de Ala é investido, pela ordem escolar, de uma autoridade, especialmente sobre os alunos, que é, de um modo geral, reconhecida por todos – professores, alunos, técnicos – dentro da escola, assim também lhe são conferidos alguns instrumentos para garantir o exercício dessa autoridade e desse poder.

Um desses instrumentos é o "Manual do Coordenador de Ala" que faz as vezes de um código de normas para o procedimento desses "chefes policiais da escola", peças-chave da sua engrenagem disciplinar. A maior parte das disposições do manual diz respeito ao aluno, inicialmente à caderneta escolar, instrumento de que a

escola se vale para obrigar o aluno a permanecer no interior da escola, durante o período letivo, bem como de controlar e manter a família do aluno informada de qualquer irregularidade no seu comportamento escolar, quer seja referente a faltas, doenças, desobediências ou qualquer outro desvio da regra estabelecida pela escola. As disposições referentes ao aluno abrangem ainda as que dizem respeito às restrições quanto ao uso do espaço físico da escola, já aludidas anteriormente. Abrangem também uma série de disposições sobre o uniforme escolar, a obrigatoriedade do seu uso, além de especificações sobre o tipo de tecido e uso de outras peças de roupa sobre o mesmo. Há disposições referentes, além disso, ao controle de faltas e chegadas tardias dos professores.

Dessa forma, o Coordenador de Ala desenvolve uma ação, no que respeita ao aluno, que consiste em vigiar sua conduta e estabelecer ou organizar sua circulação de acordo com os espaços, horários e modos permitidos. Dizia um professor, em entrevista, explicando a função dos Coordenadores: "Na verdade, a vida dos alunos, o que pode e o que não pode fazer, geralmente é quase tudo eles que controlam".

Mas a ação do Coordenador não se resume à vigilância, ela se completa com a aplicação de punições. Disso resulta o temor que esses funcionários acabam por infundir nos alunos, conforme se verifica através do depoimento de um professor: "Os alunos têm muito medo dos Coordenadores de Ala. Porque ele é o policial direto, o mais perto dele, que está ali de guarda. Porque depende dele uma série de coisas, fica em jogo uma série de coisas: ele ir pra casa, ele ser suspenso, ele ser excluído".<sup>7</sup>

Para, de certo modo, viabilizar o sistema de punições, conferindo às autoridades escolares o necessário respaldo, o Coordenador de Ala dispõe de um outro instrumento: a "Ficha de Ocorrência", ou "Ficha de Controle". Consiste em ficha individual do aluno que o acompanha ao longo de toda a sua permanência na escola; as fichas ficam armazenadas em arquivos, nos gabinetes dos Coordenadores de Ala. Assim, cada Coordenador dispõe da ficha de cada um dos alunos cuja turma se localiza na sua ala.

---

7. As palavras "excluído", "exclusão" referem-se ao ato de expulsar o aluno da escola. É interessante notar que professores, alunos, técnicos que foram entrevistados não usam a palavra "expulsar", preferindo outras mais suaves. O Manual do Aluno, por exemplo, quando relaciona as penalidades, fala em transferência do aluno.

Qualquer fato que ocorra com os alunos - quer se trate de uma chegada tardia, de uma ida ao médico, da comunicação, pelo professor, de indisciplina na sala de aula, de saída antecipada - será registrado nessa ficha. Há, até mesmo, um duplo registro, conforme determina o manual do Coordenador de Ala: "Toda irregularidade do aluno deverá ser comunicada ao responsável através de caderneta, com registro na ficha de ocorrência".

Após a última aula do período, o Coordenador encaminha ao Diretor de Turno todas as fichas nas quais foram feitos registros. Dessa forma tudo que se passa com o aluno, vagamente definido como irregularidade, é não só registrado nessa ficha como comunicado à instância imediatamente superior. Tais disposições da organização escolar, de modo especial vinculadas ao sistema de vigilância e punição, são percebidas de um modo particular pelo aluno, conforme o seguinte depoimento permite constatar:

"Cada um tem a sua ficha, com fotografia, e ali consta tudo o que o aluno faz. Por exemplo, se o aluno saiu da sala de aula porque teve uma discussão com o professor, é colocado naquela ficha o problema que está ocorrendo (...) É uma ficha que cada aluno tem, onde são colocados... um foi dispensado pelo médico, colocam ali; o aluno foi advertido pelo professor, foi suspenso durante não sei quantos dias, por causa de sua disciplina na sala de aula; aí vão sendo colocadas todas as informações negativas dos alunos; do positivo realmente eles não falam".

Do ponto de vista da escola, a ficha de ocorrência existe "... para que possamos acompanhar o histórico dos alunos, em termos disciplinares também", conforme esclarece um Diretor de Turno em seu depoimento. Quanto ao conteúdo dos registros feitos, ele diz: "A advertência escrita que é feita na caderneta, ela também é feita na ficha de ocorrência... Agora, nós não só anotamos punições, advertências, anotamos muitas vezes também, já tem ocorrido, atitudes que surpreendem a colegas, a professores, atitudes positivas do aluno, até isso nós registramos". O que, de certa forma, confirma a visão que o aluno tem da ficha de ocorrência e de sua finalidade, tanto que a denomina de "livro negro" e se preocupa, quando chamado à presença do Diretor de Turno, por qualquer razão, se o fato será "registrado na minha ficha, (se) isto vai sujar a minha ficha".



## 2. EFEITOS DO PODER DISCIPLINAR

Esse sistema permanente de registro é dispositivo que garante de forma bastante concreta a submissão do aluno à ordem disciplinar vigente no interior da escola e o faz não de forma aleatória, ao acaso, mas regularmente, burocraticamente. De um lado, há o registro de todas as "ocorrências" com o aluno na ficha que o acompanha ao longo de sua vida escolar, enquanto aluno do estabelecimento. De outro lado, e na falta de um regimento escolar oficial, há o "manual do aluno", conjunto de disposições disciplinares a respeito deste, que suprem nesse particular, a ausência do documento maior e que é apresentado como o conjunto de "normas que regem o corpo discente da casa".

O que dispõe este "Manual" sobre as penalidades a que estão sujeitos os alunos da escola? Dispõe que as penalidades são quatro (art. 4º):

a) advertência verbal, b) advertência escrita; c) suspensão e d) transferência.<sup>8</sup>

A seguir, é dito (parágrafo 1º do mesmo artigo) que: na "determinação das penalidades serão considerados os fatores: gravidade, reincidência e antecedentes do aluno, ficando a critério da direção de turno as penalidades a serem aplicadas" (os grifos são da autora). Percebe-se, dessa forma, a articulação da ficha de ocorrência e seus registros com o sistema de punição, tão amplamente indefinido. O parágrafo 2º desse artigo 4º diz ainda que o "aluno de comportamento irregular, assim devidamente caracterizado perante os respectivos responsáveis, poderá ter indeferida a sua matrícula no ano letivo seguinte" (mais uma forma de apresentar a expulsão do aluno: impedimento de matrícula no ano seguinte).

Ou seja, os registros cumulativos de "toda irregularidade do aluno" permitem, por um lado, fornecer à escola, quando julgar conveniente, as "provas" de que necessita para "excluir" o aluno de seus quadros, seja transferindo-o, seja negando-lhe nova matrícula. Por outro lado, permite a "normalização" do aluno ou, no dizer de FOUCAULT, "... exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam

---

8. Conforme já se observou, a palavra "expulsão" não é usada; trata-se, nesse caso, de uma "transferência compulsória", de vez que pedir transferência de uma escola para outra é direito de qualquer aluno.

obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina. Para que todos se pareçam". (1977: p.163).

Bem analisado, é extremamente rigoroso o parágrafo 3º (art. 4º) do manual do aluno, que segue aos dois anteriormente visados: "Poderá ser penalizado com transferência o aluno reincidente nas infrações dos itens do art. 3º (Das proibições), após análise pela Direção de Turno, das ocorrências registradas em ficha própria". As proibições aqui referidas são em número de vinte e sete, abrangendo os mais variados aspectos do comportamento e da vida do aluno dentro da escola, indo desde condutas objetivamente negativas como "apresentar-se na escola, sob o efeito do álcool ou de qualquer substância tóxica" ou "apresentar-se à escola com objetos explosivos", até condutas que não são negativas em si mesmas, como por exemplo: "entrar no estabelecimento pelo Hall frontal", "frequentar as salas dos professores" ou ainda "estacionar veículos nas dependências da Escola" ou "permanecer em sala de aula, durante o recreio". Mas a penalidade prevista para o aluno reincidente em qualquer dessas "infrações" é a mesma que para as anteriores: transferência da escola, ou seja, expulsão.

É assim que, segundo a percepção de um técnico da escola entrevistado, o Coordenador de Ala é a "figura principal" de todo o esquema de controle que a escola coloca em funcionamento, visando especialmente o aluno: "O aluno muitas vezes é convidado a se retirar,<sup>9</sup> exatamente porque o Coordenador de Ala faz aquela ficha (...) chega um determinado momento, o destino daquele aluno está por um fio, porque o diretor, então, documenta em cima da ficha, e o aluno é convidado, então, a se retirar da escola porque é um aluno não grato, que não contempla as normas disciplinares. E este Coordenador de Ala, na estrutura do poder, me parece que é a pessoa que mais poder tem..."

Vê-se dessa forma que a ação de vigilância do Coordenador de Ala, articulada com a ficha de ocorrência — instrumento eficaz de controle, de vez que não permite o esquecimento, o "desaparecimento" de qualquer "irregularidade" cometida pelo aluno, pelo contrário, ao registrá-las de forma cumulativa, vai realizando uma espécie de "capitalização" do negativo que joga contra o aluno e a favor da ordem escolar — garante a manutenção da disci-

---

9. Novamente, não se usam as palavras "expulso" e "expulsão".

plina, a obediência do aluno, impondo-lhe uma conduta no interior da escola cujas linhas demarcatórias são, por um lado, muito estreitas e, por outro lado, de pouca nitidez para o aluno.

Com relação ao primeiro caso, ou seja, a limitação que sofre o comportamento do aluno na escola, as restrições chegam ao detalhe da sua postura ao sentar, passando, em outras circunstâncias, ao uso de certos espaços da escola, em determinados horários nos quais esses espaços são interditados aos alunos. Alguns depoimentos expõem isso de forma bastante clara.

Com relação ao primeiro aspecto – o comportamento na sala de aula – um aluno vê assim as exigências do professor: "Sentar-se de uma mesma maneira, não mastigar nada. Eu acho que às vezes o professor de repente até se torna neurótico, porque ele tem que vigiar todo o espaço, se o aluno está mastigando, se o aluno está sentado, se o aluno está conversando..." Já outro aluno entrevistado, vê um pouco além: "... em sala de aula, ... o aluno não pode dizer certas coisas, por exemplo, ele não pode sentar da forma que ele quer. Porque a idéia que se tem é que se o aluno começa a sentar da forma que ele quer, se todo mundo sentar de forma que quer, um colocando os pés prá frente, outro se jogando de lado, outro apoiando a cabeça sobre o ombro, na carteira e coisas assim, é que se vai perder o controle da disciplina da turma". Em outras palavras, ele percebe claramente a articulação existente entre o controle permanente do pequeno, do detalhe – "a disciplina é uma anatomia política do detalhe" (FOUCAULT, 1977: p. 128) – com o controle mais geral que, no caso, ele vê como o "controle da disciplina da turma", mas que outra coisa não é senão o exercício contínuo do poder disciplinar da escola que requer a todo momento a submissão do aluno. Por outro lado, os dois depoimentos acima também nos remetem ao que Foucault diz a respeito do controle da atividade via ocupação integral do tempo, pela "... anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de construir um tempo integralmente útil" (1977:p.137).

Assim como o comportamento do aluno, na sala de aula, é limitado, controlado por imposições e exigências, também fora da sala de aula, está sujeito à vigilância que opera a partir de restrições que lhe são colocadas especialmente à sua circulação no espaço escolar, como transparece dos depoimentos seguintes:

"... a gente está na Educação Física, né, às vezes a gente sai suado, coisa e tal... quer ir no bar, tomar um copo de re

frigerante ou coisa parecida; chega um senhor que sempre fica ali embaixo, o dever dele é tirar a gente dali, porque a direção diz que não pode permanecer ninguém no pátio enquanto houver aula. Mas, pô, acho que se o pessoal tá ali, todo mundo comportado, sentado numa boa, pode tomar seu refrigerante numa boa e sair, né?"

"... por exemplo, no período de aula, que o pessoal está tendo aula, você não pode ficar circulando no pátio lá embaixo; lá embaixo não tem sala de aula, só aqui em cima, mas tu não pode ficar circulando lá embaixo. Vem toda hora aquele vigia que eles chamam de "Moscão", eles tem o hábito de chamar de "Moscão", os caras ficam te perseguindo, tu não pode ficar parado lá embaixo".

Com relação ao segundo aspecto mencionado — a falta de nitidez das normas escolares para o aluno — percebe-se que este é capaz de captar de que modo tal ausência de clareza compõe, juntamente com o conjunto das disposições disciplinares da escola, uma rede de poder que o deixa indefeso. No seu depoimento, um aluno analisa como na escola se materializa essa falta de nitidez dos limites entre o permitido e o proibido, entre o que é considerado correto e incorreto.

"Não se estabelece um critério definido para se saber o que é certo e o que é errado, aqui... aliás, não se estabelece um critério definido para a maioria das coisas, porque aí deixa vago o espaço para se atribuir gravidade ao que se quer atribuir. É porque é cômodo, é muito cômodo eu deixar em aberto; eu digo assim: - O que é errado vai ser punido. Daí, eu pego um aluno fazendo uma coisa que me desagrada e eu digo: - Isso aí é errado e o que é errado, é punido. Daí o aluno é punido. E a maioria dos alunos não tem conhecimento disso; se têm, não colocam... se têm, se calam... ou não querem nem discutir esse tipo de coisa, ou temem... ou até nem temem, porque acham que vai ser uma coisa até "intangível", nunca eu vou cometer um ato que vai me levar a ser transferido, expulso da escola, nunca... A maioria dos alunos tem essa idéia, mas nunca se sabe, de repente o aluno fazendo um inocente... como que eu vou dizer... aliciamento, como eles colocam... dizer assim pros companheiros, pros colegas de classe, que o que se está fazendo é desonesto, de repente isso aí pode... pode vir a colocar ele em situação difícil".

Ao que parece, o aluno percebe o sentido da ação dos vários mecanismos da organização escolar, distinguindo aqueles que

se vinculam com a "esfera pedagógica" daqueles que se relacionam com a esfera meramente disciplinar, de manutenção da ordem. Isto fica claro no seguinte depoimento de um aluno, quando diz que o Instituto, em certos aspectos, corresponde à idéia que o aluno faz de uma boa escola:

"Ah, o Instituto tem departamentos, tem vários setores e a gente sempre sonha com a escola cheia de setores que atendam todo tipo de necessidade... Setores tipo o audiovisual, setores de atividades extraclasse e ... departamento de esportes ..., de música ...". E mais adiante: "A gente não sabe porque existem coordenações de ala que ... eu acho válido que estão ali permanentemente para orientar o aluno, mas ao mesmo tempo, elas ... como eu vou dizer? elas agem como instrumento de repressão. O Coordenador (de Ala), ele não transmite aquela imagem de que ele está para orientar o aluno, pelo fato de o Instituto ser muito grande e que precisa de alguém sempre em contato com o aluno, para ele saber o que ele deve fazer, não é. E a idéia que se tem, não... é que ele está ali policiando, para saber se o aluno está fazendo o que ele deve fazer, se ele está entrando..., se está saindo... se ele está andando... se está parado... O sistema de Direção, inclusive ... Oi, eu achei ótimo quando eu entrei aqui, o fato de a gente ter uma direção geral, uma direção administrativa, uma direção do ensino, além da direção de turno... isso é ótimo... Depois de algum tempo, eu me assustei tanto com isso aí, eu achei assim era tão... como vou dizer... um sisteminha de patrulhamento, não é, que eu disse assim: Pô, pra que tanta gente? Tanta gente, olha aí, parece que eles têm medo de nós. Precisa muita gente pra poder controlar os ímpetos de toda essa massa de estudantes que fica aqui dentro".

É possível argumentar que as dimensões da escola passaram a atuar no sentido de uma "especialização" de funções ou papéis. Isto é, funções da escola que na maioria dos colégios (menores) estão reunidas e são desempenhadas pelo mesmo grupo de pessoas – o professor na escola pequena dá aulas e exerce a vigilância, tanto dentro como fora da sala de aula – aqui se dividem, quase que se destacam, dando origem, pode-se dizer assim, a um "aparelho de ensino", do qual se encarregam os professores, e a um "aparelho de vigilância e controle". A este último pertencem os Diretores de Turno, os Coordenadores de Ala, os vigias de pátios e portões e também o "Plantão Pedagógico".

Isso não quer dizer, em todo o caso, que o aparelho de ensino só ensine; nem que o aparelho de vigilância e controle apenas vigie, controle e puna. O aparelho de ensino tem como função própria, específica e declarada o ensino; exerce, no entanto, secundariamente, uma função de vigilância e controle, de vez que os professores tanto se valem ou se apoiam, para garantir sua autoridade e a manutenção da disciplina na sala de aula, do aparelho de vigilância e controle, como exercem, sob certas circunstâncias, diretamente esse papel. Por outro lado, e especialmente por se localizar numa instituição educacional, o aparelho de vigilância e controle também realiza um trabalho pedagógico: o ensino da ordem, através do exercício permanente de sua observância, valendo-se de uma estratégia que lhe é própria: a vigilância e a punição.

É necessário salientar, entretanto, que esse poder da escola que limita, reprime e constrange o comportamento do aluno, que lhe demarca espaços de estar e de circular, que lhe estabelece uma determinada postura para sentar, que se imiscui até mesmo no seu relacionamento tanto com os professores como com os próprios colegas, que, enfim, lhe tolhe a liberdade dentro do espaço escolar – um espaço apenas teoricamente definido como seu – não é um poder exclusivamente repressor e, nesse sentido, negativo. É um poder que constrói, produz pessoas, não quaisquer, e sim pessoas feitas sob medida para a sociedade de classe e autoritária, portanto pessoas que saibam reconhecer "seu lugar" nessa sociedade, que respeitem as hierarquias sociais existentes por todo lado, quer seja na igreja, no sindicato, na empresa, na fábrica ou no partido político, submissas à ordem estabelecida, cumpridoras das normas vigentes. Ou dito de outra forma, nas palavras de Foucault: "as disciplinas funcionam cada vez mais como técnicas que fabricam indivíduos úteis" (1977:p.185).

Essa "lógica produtiva" da disciplina, que visa a produção do indivíduo normatizado, conformado, bem comportado e aplicado,<sup>10</sup> cuja utilidade reside exatamente nisso, está presente em todo o esquema disciplinar que acaba por se estender sobre a instituição numa "rede de poder". Não tem outro significado o depoimento de um aluno ao comentar o modo pela qual a escola evita, impede, dificulta a organização dos alunos: "A princípio... seria intimidando, como eu já te falei, nas coisas mais simples, eles podam as coisas mais simples da pessoa, a liberdade de dar um beijo no pátio ou nos corredores, porque intimidando nesse sentido, podan-

10. O indivíduo, segundo Foucault, é uma produção do poder, uma "realidade fabricada" pela disciplina (1977:p.172). Pode-se argumentar que o proibido e o permitido – a norma, enfim – gerem uma certa "desresponsabilização" do indivíduo por seus próprios atos.

do coisas tão simples que a pessoa jamais pensaria em organizar um movimento, se estruturar, fazer uma organização dentro do Instituto para fazer oposição a certa coisa que estivesse acontecendo ou então a todo o regime da escola. Desta maneira é que eles fazem o intimidamento, que a pessoa não se vê com coragem de fazer qualquer coisa contra eles".

O relato feito expressa a percepção do aluno dos "efeitos de poder" da disciplina, que tem na vigilância constante uma de suas estratégias, cuja articulação Foucault esclarece: "Quem está submetido a um campo de visibilidade e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis: torna-se o princípio de sua própria sujeição" (1977:p.179).

Os alunos não são, no entanto, os únicos alvos sobre os quais se exerce a vigilância e o controle, no interior da escola. Embora esta se ocupe em boa medida de produzir a partir de cada aluno um "indivíduo útil", tais esforços também se desenvolvem na direção dos professores.

Assim como a conduta do aluno é balizada pelas determinações do "Manual do Aluno", o comportamento dos professores é definido, até certo ponto, pela escola, de vários modos, explícitos ou não, ostensivos ou não. Um desses modos explícitos é o "Manual do Professor", uma pequena publicação da escola, dirigida aos professores, sob a forma de "algumas normas que devem ser observadas" por estes, para "melhor desempenho administrativo e pedagógico", conforme esclarece sua apresentação.

Estas normas são agrupadas em duas categorias: normas "de ordem administrativa", que aparecem em primeiro lugar, organizadas em vinte diferentes itens, seguidas das normas "de ordem pedagógica", em número de treze itens.

Boa parte das "normas de ordem administrativa" consiste na repetição das proibições a que estão sujeitos os alunos - por exemplo, proibição de sair de sala de aula; exceção feita à pausa; proibição de deixar a escola antes do término da última aula; proibição de fumar na sala de aula - porém com a delegação ao professor da responsabilidade pelo seu cumprimento. Dessa forma,

a escola tem em cada professor uma extensão do aparelho disciplinar, que assim invade a sala de aula, espaço específico de atuação do professor e no qual a autoridade do Coordenador de Ala cessa.

Por outro lado, a vigilância que o Coordenador de Ala exerce no corredor de sua ala e que se dirige explicitamente ao aluno, acaba também por invadir a sala de aula e se dirigir, de um modo talvez sutil, ao comportamento do professor. Tal fato fica de certo modo evidente quando se atenta para o item 18 das "normas de ordem administrativas" constantes do "Manual do Professor", que diz: "procurar manter uma boa disciplina, que estará colaborando com a Direção e evitará dissabores para si..." (sic). Em outras palavras, o professor é um colaborador da Direção enquanto atuar no mesmo sentido da atuação do que se tem chamado de "aparelho disciplinar", ou seja, na manutenção da ordem interna da escola, garantindo a observância, pelos alunos, das normas disciplinares; para aquele professor cuja atuação seguir rumo distinto desse, faz-se uma ameaça, não tão velada, de "dissabores".

O professor sabe, assim, que há olhos e ouvidos que estão sempre voltados para sua sala de aula e que o "nível de ruídos" da aula passa a ser a medida concreta dessa "boa disciplina" pela qual as regras da casa o tornam responsável. Os depoimentos de dois professores a seguir, deixam isso bem claro. O primeiro mostra como o Coordenador de Ala mantém a direção informada sobre os professores:

"Os Coordenadores (de ala), eles são os auscultadores dos Diretores de Turno, são escutados pelo Diretor ... porque eles podem dizer se tem muita baderna na aula, a gente ouve o comentário. Quer dizer, às vezes vaza um comentário que o Coordenador tal falou que tal professor não mantém disciplina... Então isso vai decorrer em informações sobre aquele professor pro Diretor da parte pedagógica".

O segundo depoimento aponta outros pontos além da disciplina na sala de aula, sobre os quais incide a vigilância: "Então o cumprimento rigoroso da disciplina se estende à fiscalização do comportamento do professor". E especifica: "A utilização do guarda-pô; é obrigatória a utilização do guarda-pô; existe cobrança em cima do professor". Aponta o responsável por esta "cobrança" e mostra que



ela vai além até mesmo das normas explícitas, escritas: "O diretor de turno, é ele que faz essa cobrança; é uma das figuras que vê o comportamento do professor em sala de aula; eles consideram o professor que por vezes se apoia na mesa, um exemplo, senta sobre a mesa, compreende, eles entendem que o professor não está tendo uma conduta adequada com a sua função".

Mas há um outro ponto a partir do qual também se vigia o comportamento do professor e nesse sentido, se exerce poder: o próprio aluno. Só que esse poder se insere de uma forma particular na rede de poder instituída pela organização escolar, antes dela se aproveita do que a integra, visto não ser "legitimado" pelas normas e pela hierarquia escolares.

O aluno — aquele que é a razão da escola e nesta, paradoxalmente, só "é dono do momento de ficar dentro de sala de aula, quietinho, assistindo às aulas", como observou um professor — indefeso para enfrentar essa organização destinada a mantê-lo disciplinado e submisso, vai aprender a usar as mesmas estratégias que cotidianamente são apontadas contra ele, para se proteger de alguma forma do autoritarismo reinante. Ele usa então a seu favor a exigência de disciplina na sala de aula que a escola coloca para o professor, como o seguinte depoimento de um docente deixa entrever: "Às vezes a gente percebe que tem professor que não mantém a disciplina. Mas ele não bota ninguém pra fora<sup>11</sup> que é pro aluno não acusá-lo de não manter a disciplina".

Estabelece-se assim uma "vigilância hierarquizada" que permite ao poder disciplinar tornar-se um "sistema integrado", estreitamente relacionado aos objetivos da instituição onde se insere e é exercido.

---

11. "Botar para fora" significa mandar o aluno sair da sala, durante a aula. Embora não esteja inscrita entre as penalidades previstas no "Manual do Aluno" (art. 4º), atua como tal, pois costuma seguir-se a atos de indisciplina do aluno, dentro da sala de aula, além de ter, normalmente como consequência, o encaminhamento do aluno à Coordenação de Ala, para que a "ocorrência" seja devidamente registrada. Além disso, é a punição com a qual a escola instrumenta o professor, para a manutenção da ordem dentro da sala de aula, conforme se conclui do conteúdo do "Manual do Professor" (itens 9 e 10 das normas administrativas); "9. Toda e qualquer exclusão de aluno de sala de aula, deverá ser acompanhada de comunicação escrita, para possível providência. A exclusão implica no encaminhamento do aluno ao Coordenador de Ala, para os devidos registros; 10. Outras sanções disciplinares são da competência exclusiva da Direção de Turno".

O Coordenador de Ala se subordina ao Diretor de Turno, e, assim como tem a função de vigiar, sabe-se também vigiado. Isso transparece do depoimento de um Coordenador de Ala, ao comentar a primeira providência que tomou quando um aluno de sua ala não foi encontrado, "havia sumido"; sua primeira medida foi relatar o fato ao Diretor de Turno "... para não ficar dono da culpa; não dá para esconder as coisas, porque senão se fica mal".

Embora não se possa falar de subordinação do professor ao Coordenador de Ala, porque efetivamente ela não existe do ponto de vista da hierarquia administrativa, pode-se perceber que a presença constante e antes de tudo vigilante e atenta, do Coordenador de Ala em sua sala ou no corredor, do lado de fora da sala de aula, exerce sobre o professor e sobre sua conduta um determinado efeito. Por um lado, porque é o Coordenador de Ala que aponta, registra, comunica a falta do professor ou mesmo sua chegada tardia, de vez que é sua obrigação não deixar qualquer turma abandonada a si mesma, sem vigilância. Compete-lhe, na falta do professor, acionar o "Plantão Pedagógico", um setor escolar criado com a finalidade de preencher as lacunas de tempo e de espaço que a falta eventual e imprevista de algum professor ocasiona. Essa função de controle do Coordenador de Ala sobre o professor, no que respeita a sua presença ou ausência da escola é explícita e reconhecida por todos. Por outro lado, a prática adotada pelo aparelho disciplinar de registro permanente das "irregularidades" do aluno, faz com que o Coordenador de Ala necessariamente seja informado de qualquer conflito mais sério ocorrido na sala de aula entre professor e aluno que tenha como consequência a "exclusão" deste - para usar a linguagem comum na escola - da sala de aula. Desta forma, o Coordenador de Ala acaba por reunir informações - um "saber" - sobre os professores e seu relacionamento com os alunos, com as turmas, especialmente naquilo que lhe diz mais respeito, a manutenção da ordem, a observância da disciplina.

Além disso, o efeito da presença do Coordenador de Ala sobre o professor guarda marcas, possivelmente, de práticas passadas, atualmente modificadas pelo abrandamento do regime disciplinar (do qual se falará em outro ponto deste trabalho). O depoimento de um professor, admitido na escola em 1973 e seu ex-aluno, esclarece "sempre, desde o tempo que fui aluno do Instituto, (...) era direção de turno, coordenação de ala, depois, então, vinha o professor e o aluno. Agora, ... o Coordenador de Ala é uma autori

*lizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um "chefe", é o aparelho inteiro que produz "poder" e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo".*

É importante colocar aqui que o autoritarismo do professor na sala de aula, embora não seja uma característica de todos os professores porque há exceções (como diz um aluno: "... em sala de aula ... alguns professores ... se colocam como autoridade máxima e são um ditador dentro da sala de aula"), não pode ser visto como consequência exclusivamente do regime disciplinar da escola; no entanto, muitas vezes é seu reflexo.

Um professor entrevistado, por exemplo, reconhece que a "prática de muitos de meus colegas é extremamente autoritária — escreve não leu, vai o aluno para a direção de turno; o negócio é bravo mesmo". Este mesmo professor relata ter vindo há alguns anos de outra cidade, estando acostumado a ter com os alunos "relações mais diretas, menos desassombradas". E conta sua experiência: "Então eu tentei isso aqui e me deparei com um alunado acostumado à terapia da palmatória, então eu reagi, porque para mim era difícil ter este tipo de comportamento autoritário. Mas eu, aos poucos, acabei por adquirir este tipo de comportamento também. Realmente, eu não consegui absorver este tipo de coisa, mas às vezes eu me vejo sendo forçado a ter uma atitude bastante autoritária com alunos".

Mas se deve reconhecer que, de um modo geral, o professor não coloca maiores objeções ao rigor disciplinar na escola. Em boa medida, porque isto "... lhe torna a vida mais cômoda. É isso mesmo, facilita o trabalho. Para que eu vou me preocupar em discutir com o aluno em pé de igualdade e respeitar a individualidade do aluno, em suma, alterar meu próprio comportamento, se eu tenho toda a direção que apóia a minha posição de estar alguns degraus acima do aluno? A situação é cômoda, como está atualmente, é muito cômoda para os professores".

Esse reconhecimento da utilidade do regime disciplinar está implícito na resposta que uma professora deu, ao lhe ser indagado sobre as condições de trabalho oferecidas pela escola: "Quanto ao aluno, não tem problemas, porque tem o manual do alu-

no; ali está dito tudo que ele pode e que ele não pode fazer".

### 3. O PLANTÃO PEDAGÓGICO

O Plantão Pedagógico é um dos setores da escola que integra o que se está designando de aparelho disciplinar. A finalidade de desse dispositivo consiste em ocupar as lacunas no horário escolar que a falta eventual dos professores acarreta.

A implantação desse setor na escola data de 1972, sendo justificada pela necessidade representada pela "ausência de membros do corpo docente, engendrando uma situação limite" (por exemplo: perturbação da harmonia na sala de aula, indisciplina, etc) (e que) estava a exigir uma solução" (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1973). A solução encontrada e colocada em prática foi a criação desse setor que mantém professores<sup>12</sup> - os plantonistas - de prontidão para a emergência, qual seja, uma turma sem vigilância, entregue a si mesma, em razão da falta de algum professor. Desse modo, a disciplina é garantida de modo permanente, não se permitindo qualquer espaço para que "situações incontroláveis" surjam, mantendo-se ao mesmo tempo, os alunos sob controle, pela vigilância constante e permanente da sala de aula.

Para a direção da escola, as dimensões desta são a razão da existência desse "serviço", como a explicação de um Diretor de Turno entrevistado deixa claro: "Eu, por exemplo, tenho no momento quarenta e oito turmas de alunos em aula; destas quarenta e oito turmas, vá que me falte um professor, dois professores, tudo bem; mas nós temos dias em que cinco professores faltam. Nós não temos condições de fazer com que estas cinco turmas fiquem no pátio, porque daí como é que vão continuar com as aulas normais assim?" Desse modo, o Plantão Pedagógico é visto como uma necessidade pela administração da escola e também, até certo ponto, pelo professor que, embora reconheça o papel que cumpre na organização interna da escola, justifica-o da mesma forma: "O

---

12. Integram o Plantão Pedagógico, além da Coordenadora Geral do setor, 5 professores no turno matutino, 6 no vespertino e 5 no noturno (um dos professores atua em dois períodos). Em cada turno, um dos professores atua como coordenador.

plantão acabou sendo um mecanismo disciplinador... é, de disciplina; então ele (o plantonista) ia para a sala de aula cuidar à medida que o professor faltasse, por causa da disciplina. E no Instituto se falta um percentual de professores que está dentro da normalidade, mas mesmo assim como ele é muito grande, faltar dez professores é mínimo para duzentos e tantos professores, mas dez salas de aula sem professor é um problema sério para o Coordenador de Ala, por exemplo".

A função disciplinadora do Plantão Pedagógico também está muito clara para o aluno que não o vê com simpatia e se declara francamente oprimido pela excessiva precaução da escola em evitar perturbações da ordem cotidiana: "Daí o aluno se sente sufocado, o Plantão Pedagógico é uma idéia dessas (...) Que ele já tem professores demais, tem orientadores demais, tem coordenadores, tem assistentes sociais, diretores, não é, tem toda uma equipe para ele; parece assim estafante a idéia de, de repente, se ter um professor na sala de aula a mais, mesmo para substituir um professor que falta; tanto que a maioria das turmas prefere não ter aula com o Plantão Pedagógico". O aluno, embora reconheça a "importância" da sua existência dentro da escola, ressentido-se da vigilância de que é alvo, porque esta lhe impede até mesmo de, eventualmente, na ausência de um professor, fazer qualquer coisa que lhe agrade: conversar com um colega ou estudar para uma prova ou não fazer nada, simplesmente. Na visão do aluno, os professores do plantão "muitas vezes eles são chatos, com raras exceções, eles trazem matérias chatas, assuntos chatos... e a gente tenta descobrir porque eles são chatos e eles colocam que eles têm uma responsabilidade, por exemplo, que eles têm que cumprir a função de ... também de mais um policial na vida do aluno, de não necessariamente chegar em sala e deixar o aluno livre".

Desde o início houve, ao que parece, a preocupação de dar um "revestimento pedagógico" a este setor da escola que, integrado por professores, estava vinculado tão explicitamente a mera manutenção da disciplina dos alunos, pela via do preenchimento da sua hora ociosa. Desse modo, o documento que relata a sua criação explica a "função pedagógica" do Plantão: "Em outra dimensão, trabalha para uma real evolução do aluno, possuindo trânsito amplo e móvel para desenvolver temas impossíveis de serem analisados por professores efetivos, por razões naturais (inclusive, a existência de currículo e de pouco tempo disponível)" (INSTITUTO ESTA-

DUAL DE EDUCAÇÃO, 1973). A vigilância exercida pelo plantonista nesses horários produzidos pela falta de professor é recoberta por uma atividade pedagógica que, ao mesmo tempo em que a disfarça, acrescenta-lhe um conteúdo moralizador, explícito num dos objetivos gerais do setor: "contribuir para o desenvolvimento cultural e espiritual do educando, através de aulas de conteúdo formativo, aproveitando sua hora ociosa, causada pela ausência do professor" (op. cit.). No dizer de um dos diretores de turno entrevistado: "... eu vejo ... o Plantão Pedagógico como aquele elemento que vai levar uma formação um pouco mais integral ao aluno (...) Nós temos tido textos distribuídos, analisados, comentados, discutidos, concluindo em mensagens muito boas, então isso ajuda na formação do aluno; eu caracterizo acima de tudo o trabalho do Plantão neste sentido, ele tem ajudado muito".

Essa "dimensão pedagógica" do Plantão, por suas próprias características, se constitui num desafio para o professor que atua no setor, especialmente para aquele consciente da sua função disciplinadora: "o Plantão é como experiência pedagógica uma coisa muito interessante ... é um espaço onde um professor, que requer antes de tudo versatilidade em termos de conteúdo, de tudo, está em contato direto com os alunos e sem cobrança, porque ele não faz avaliação (...) então, ou o professor se coloca na sala de aula pelo conteúdo ou ele está malado, ele não se coloca, ele é rejeitado (pelos alunos)".

Talvez justamente por sua principal função, o Plantão Pedagógico é um setor pouco considerado na escola. Pelos alunos, como já se viu, é rejeitado, escassamente aceito, se tanto. Na percepção de um Coordenador de Ala - "os alunos não dão valor para o Plantão Pedagógico, porque eles trabalham conteúdos fora das disciplinas, teminhas assim, mais rotineiros" - é desvalorizado porque não se relaciona às atividades ditas curriculares, trabalha com temas do cotidiano, da atualidade. A administração da escola, contradizendo um pouco as palavras elogiosas do diretor de turno, praticamente ignorava sua existência, pois segundo uma professora do setor "... eles não conheciam, por exemplo, o regimento interno do Plantão, como funcionava o Plantão, nada, eles não sabiam nada do funcionamento...". Enfim, a mesma professora reconhece o setor como "uma coisa muito desprezada dentro da escola" razão pela qual "nenhum professor queria ficar no plantão ...

era onde quem não tinha vaga, ia para o plantão, um negócio assim...". A busca de afirmação do setor dentro da escola é tentada justamente pelo lado do pedagógico, procurando atender aos interesses dos alunos, através de temas indicados por estes, elaborados e trabalhados pelo setor no sentido de cativar o aluno, quebrar a rejeição que este lhe opõe. Diz uma professora do Plantão "... de três anos para cá que se está tentando dar uma qualidade profissional ao Plantão, porque não tinha, era aquela coisa de bedel, de substituir o professor para cuidar da disciplina, do aluno, para não berrar dentro da sala de aula; saiu disto, a gente sente também, temos muita dificuldade de aceitação às vezes com o aluno, mas já estamos conseguindo...".

#### 4. DIRETOR DE TURNO: O ADMINISTRADOR DA DISCIPLINA ESCOLAR

A presidir o "aparelho disciplinar" da escola, estão os Diretores de Turno, um para cada turno, com seu auxiliar. Embora suas funções sejam bastante amplas, abrangendo o cotidiano da escola como um todo, aquelas relacionadas com a manutenção da ordem, de certa forma, se destacam.

Um dos integrantes da Direção Geral da escola descreve assim as funções do Diretor de Turno: "A área de atuação do Diretor de Turno está mais ligada, mais envolvida com o aspecto disciplinar da escola, com o controle do aluno em si, no que se refere ao uniforme do aluno, aos atrasos, às faltas, ao encaminhamento dos alunos aos setores afins, dependendo do problema que ele apresenta (...) E também o contato com o professor; ele controla a frequência do professor e a disciplina em sala de aula, é este o trabalho da direção de turno".

A função do Diretor de Turno é evidentemente disciplinar no sentido proposto por Foucault, de "técnica de exercício de poder", de modo "de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-los ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los" (FOUCAULT, 1982:p.105). Assim vê um Diretor de Turno sua própria atividade: "... o Diretor de Turno é aquela pessoa que na verdade faz com que a casa funcione (...) ele é o coordenador, digamos, o centro que coordena o andamento dos trabalhos da ca-

sa..." Atribui ao cargo, e portanto a si mesmo, o poder de fazer os outros trabalharem, "funcionarem". Do seu ponto de vista, sua autoridade é o motor que coloca os demais em atividade. Sua ação se desenvolve no sentido de, por um lado, aumentar a produtividade das pessoas e, por outro, controlar sua atividade. Seu poder se exerce de acordo com o princípio "segundo o qual se deve propiciar simultaneamente o crescimento das forças dominadas e o aumento da força e da eficácia de quem as domina", ou seja, ao mesmo tempo em que aumenta a eficácia dos corpos e a produtividade do trabalho que lhes é exigido, lhes rouba a força através do controle permanente, pela sujeição que provoca, pela obediência que requer.

A própria localização espacial do gabinete do Diretor de Turno fornece indicações sobre a base que informa as relações entre dirigentes e dirigidos na escola. Enquanto que a Direção — o conjunto formado pelo Diretor — Geral, Diretor de Ensino e Diretor Administrativo — está instalada em área distinta das áreas onde se dá o ensino, próxima à entrada da escola e gozando de um certo isolamento, o gabinete do Diretor de Turno se localiza numa das alas superiores, onde estão as salas de aula — a ala norte — em local, portanto, que facilita, pela proximidade, sua função de "coordenação", entendida esta como a capacidade de fazer os outros funcionarem. Torna clara, por outro lado, sua qualidade de intermediário ao qual compete verificar o cumprimento, pela base, das decisões produzidas na cúpula, ou seja, na Direção Geral.

Na escola, os Diretores de Turno são reconhecidos como os que têm o poder de aplicar as punições, sendo em razão disso, os que concentram as informações não só sobre os alunos e seu comportamento, mas também sobre os professores. Nesse sentido, a autoridade do Diretor de Turno se exerce na escola de um modo quase que absoluto, ditatorial. Um Diretor de Turno reconhece: "... Diretor de Turno era aquela autoridade que falou, está falado; ele disse, cumpra-se". Em outro ponto da entrevista, fala de si, de sua atuação, analisando os excessos: "... nós eramos aquelas pessoas que pelo fato de nós termos autoridade, nos supúnhamos as únicas pessoas corretas e se alguém falhasse, nós nos valíamos da autoridade, eu fiz isso muitas vezes, de simplesmente dar a punição e se o aluno tentasse abrir a boca, eu dobrava a punição".



O "mecanismo penal"<sup>13</sup> em vigor na escola obedece a uma escala de gradação, quanto ao rigor da punição, que, em princípio, deveria ser correspondente à gravidade da transgressão, mas que em razão da reincidência do aluno pode resultar na penalidade máxima, qual seja, a sua "exclusão" da escola. É um Diretor de Turno que explica essa gradação: "O aluno era excluído,<sup>14</sup> a primeira exclusão, ele levava uma bronca que quando eu começo a analisar as situações criadas, eu acho até ridícula para mim mesmo, então era uma bronca tremenda. Na segunda exclusão, ele não era ouvido, eu apenas encaminhava a punição, ele era suspenso um dia. Na terceira, ele era suspenso três dias; na quarta, ele era excluído do colégio".

O relato acima permite algumas observações sobre a severidade desse "mecanismo penal" gradativo, certamente eficaz para a manutenção da ordem dentro da sala de aula. A "exclusão" do aluno da sala de aula é sanção disciplinar aplicável pelo professor, como já foi explicado, em princípio, por atos de indisciplina do aluno dentro da sala de aula, mas a inteiro critério deste. Esse ato de "exclusão" do aluno da sala de aula, pelo professor, já é, em si mesmo, uma punição, isto porque: 1) marca de forma considerada negativa pela escola a conduta do aluno, dando-lhe destaque; 2) tem como consequência, a ida do aluno à presença do Coordenador de Ala, já que é proibida a saída do aluno da sala de aula, em período de aula e, além disso, requer a informação àquele tanto do próprio fato – sua expulsão da sala de aula – como dos motivos que o causaram e, finalmente, 3) implica, necessariamente, no registro do fato, na ficha de ocorrência do aluno. É em cima disso tudo que se dá a ação do Diretor de Turno: "bronca tremenda" na primeira exclusão, suspensão de um dia na segunda, de três dias na terceira e expulsão do colégio na quarta exclusão. Deve-se lembrar aqui que a ficha de ocorrência fixa inapelavelmente cada uma dessas "vezes", já que há uma só ficha para toda a vida escolar do aluno e não, por exemplo, uma ficha para cada ano letivo.

---

13. Diz Foucault: "Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal" (1977: p.159).

14. "Excluído da sala de aula pelo professor" – o significado dessa expressão já foi explicado anteriormente.

O efeito desse "mecanismo penal" sobre a conduta do aluno no pode ser facilmente imaginado. Numa conversa informal com uma professora, esta relata um episódio ocorrido durante uma aula que dava, quando um aluno estava visivelmente inquieto, não conseguia se concentrar na exposição, nem no trabalho solicitado, mal conseguia ficar sentado. A professora, percebendo a inquietação do aluno e querendo ajudá-lo, aproximou-se dele e disse que fosse caminhar um pouco no pátio, "arejar" um pouco, disse ainda que não estava "excluindo-o" da sala, que saísse "numa boa" e depois voltasse, se quisesse, quando estivesse mais calmo. Mas, à sugestão de sair da sala, sentiu que o aluno se retraía visivelmente, como se quisesse desaparecer da vista do professor. Embora tentasse, não conseguiu convencê-lo a sair da sala; ele continuou sentado, agora não mais agitado, inquieto, mas encolhido na sua carteira, quase imóvel, apático em relação ao que se passava à sua volta.

A ação do Diretor de Turno está voltada para a regularidade do funcionamento da escola, para a normalidade, para a ordem e a rotina, portanto. Para cumprir suas funções, ele se apoia em informações; que tipo de informações? Todas aquelas que tiverem algo a ver com o rompimento, com a perturbação dessa ordem, dessa normalidade e que indicam a necessidade de sua intervenção: um ato de indisciplina do aluno, um conflito na sala de aula entre professor e aluno, rebeldia de uma turma, faltas e atrasos dos professores, reclamações do aluno sobre alguma disciplina, faltas e atrasos dos alunos, etc. O fluxo de informações do que acontece nas várias alas, onde estão as salas de aula, chega ao Diretor de Turno através dos Coordenadores de Ala que são os encarregados de repassar essas informações, tomando na sua ala as decisões que garantam a regularidade do funcionamento da escola.

O controle que o Diretor de Turno exerce incide indiretamente sobre os alunos, através dos Coordenadores de Ala — a não ser quando se trata da aplicação de uma punição mais severa, este encaminha o aluno ao diretor de turno — e diretamente sobre os professores e "especialistas", isto é, o pessoal que atua nos setores de orientação educacional, supervisão escolar e serviço social. Embora estes setores não estejam subordinados aos Diretores de Turno, este é informado de todo o trabalho que está em andamento. Um desses técnicos da escola, explicando essa relação dos

serviços pedagógicos com o Diretor de Turno conclui que a função deste "é nesse sentido, de informações e controle".

Mas também no controle do professor, o Coordenador de Ala sustenta a ação do Diretor, mantendo-o informado: "... o único controle que o Coordenador de Ala tem com o professor, é verificar se a turma está sendo atendida pelo professor, isto é, se o professor veio ministrar a aula, se o professor costumeiramente não se atrasa, prejudicando a turma, ele deve apenas nos comunicar, a conversa com o professor, em um primeiro momento, é nossa, da direção de turno".

No que se refere principalmente ao aluno, mas também aos professores, ser olhado, controlado de um ponto central que reúne informações sobre todos - onde os outros são "objetos de uma informação", raramente "sujeitos de uma comunicação" - é a garantia da ordem.

Mas qual o sentido dessa ordem, a serviço de que ou de quem ela se coloca? É FOUCAULT também que esclarece esta questão, ao falar da utilidade da disciplina:

*"Pode fazer diminuir a 'desutilidade' dos fenômenos de massa: reduzir aquilo que, numa multiplicidade, faz com que esta seja muito menos manejável que uma unidade; reduzir o que se opõe à utilização de cada um de seus elementos e de sua soma; reduzir tudo o que nela possa anular as vantagens do número, é por isso que a disciplina fixa; ela imobiliza ou regulamenta os movimentos; resolve as confusões, as aglomerações compactas (...) Ela deve também dominar todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada; deve neutralizar os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios - tudo o que pode se originar das conjunções horizontais. Daí o fato de as disciplinas utilizarem processos de separação e de verticalidade, de introduzirem entre os diversos elementos do mesmo plano, barreiras tão estanques quanto possível, de definirem redes hierárquicas precisas, em suma, de oporem à força intrínseca e adversa da multiplicidade o processo da pirâmide contínua e individualizante" (1977:p.192-3).*

A ordem pretendida é a ordem da sociedade capitalista regida pela divisão do trabalho no plano da produção, pela centralização do poder no Estado no plano político, pela distribuição profundamente desigual dos bens materiais e imate-

riais produzidos, no plano social. É exigência do projeto de manutenção de uma sociedade de tal forma alienada, que essa ordem seja mantida, pois representa verdadeira barreira à organização do coletivo, impeditiva da cooperação enquanto promotora da atomização dos indivíduos e da sua sujeição como massa às hierarquias institucionais.

Face a este quadro, parece necessário submeter a uma crítica a questão da disciplina escolar, tanto no que respeita às suas fontes, como ao seu sentido.

Considerando-se as exigências da aprendizagem, ou seja, a necessidade do esforço do aluno (e do professor) no sentido da aquisição de uma disciplina intelectual — posto que a educação não é um processo de amadurecimento espontâneo — tudo indica que a disciplina no interior da escola seja um meio e não um fim em si mesma.

Por outro lado, indaga-se se é possível abolir o poder das relações entre dirigentes, educadores e alunos, na escola ou na sala de aula. Ou se não seria mais útil analisá-lo justamente no interior dessas relações, para distribuí-lo mais adequadamente, a partir de regras estabelecidas pelo conjunto dos envolvidos, num exercício de autonomia coletiva, entendida esta como a capacidade de se negociar as estruturas sociais em que se vive.

Em suma, a ordem disciplinar que visa submeter e dominar os indivíduos, produzindo-os como indivíduos úteis para uma sociedade marcada pela alienação, realiza uma ação pedagógica de sinal invertido, desde que se entenda educação como um processo de construção, pelo indivíduo, de sua autonomia.

## CAPÍTULO IV

### AS RELAÇÕES DE PODER NO INTERIOR DE UMA BUROCRACIA PEDAGÓGICA

Com o advento de 64 e a partir da ação adotada pelo regime do tipo burocrático - autoritário então instalado, e que afeta todos os setores da vida nacional, inicialmente aos poucos e posteriormente com maior determinação e clareza, a educação escolar do país é vestida com novas roupagens, de toques modernizantes, tecno-burocráticos.

Em Santa Catarina, essa tendência já se iniciara antes disso com a ampliação e modernização da estrutura político-administrativa do Estado, promovida pelo Governo Celso Ramos, cuja ação se inseria no projeto desenvolvimentista de Kubitschek.

No setor educacional, esta modernização se expressou em várias ações, entre as quais, na reorganização da Secretaria da Educação (1961) e na reorganização do Sistema Estadual de Ensino (1963), que já dão indicações do cunho tecno-burocrático que se pretendia imprimir à educação, o que, no entanto, só acontecerá amplamente na década de 70. Entre as disposições dessas duas leis - nº 2.975 de 18.12.61 e nº 3.191 de 08.05.63 - reveladoras dessa incipiente orientação burocratizante, podem-se destacar:

- a criação da carreira de técnico de educação;
- a criação do Conselho Estadual de Educação;
- a caracterização dos estabelecimentos de ensino como órgãos de execução, subordinados ao Departamento de Educação, definido como órgão de direção;
- a criação de serviços escolares como a "assistência social escolar" e a "orientação educativa";
- a criação, nas escolas oficiais de "grau médio", de "departamentos pedagógicos que reunirão professores de uma mesma disciplina, ou disciplinas afins".

Mas é a partir das reformas do ensino de 1968 (Reforma do Ensino Superior) e de 1971 (Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau) que a burocratização do sistema escolar se amplia e aprofunda, de

vez que tais reformas se dão no interior e como parte integrante de um processo de burocratização do Estado brasileiro (FÉLIX: 1984).

Para a compreensão dos efeitos desse processo de burocratização sobre o sistema educacional e sobre o interior da escola especialmente, é importante considerar que foi conduzido por um regime de tipo autoritário (burocrático-militar) que se caracteriza:

- pela autonomização do Estado em relação à sociedade; (O'DONNEL, 1979:p.57);

- pela despolitização e apatia, seja deliberadamente provocada, seja pela ausência de uma ideologia que apresente componentes utópicos ("... regimes militares autoritários burocráticos tendem a refletir mais a mentalidade de seus governantes");

- pela ascensão de uma tecno-burocracia, isto é, pessoas treinadas em técnicas de produção, planejamento e controle que vão ocupar funções tecnocráticas que se criam em quantidade como decorrência das exigências colocadas pela "modernização" de todos os setores da vida nacional;

- pelo privilegiamento, na ação dessa tecno-burocracia, da solução técnica dos problemas, da rejeição "da política como obstáculo para soluções racionais e uma definição do conflito como disfuncional" (LINZ: 1979).

O Instituto Estadual de Educação, inserido nesse contexto e como instituição localizada bastante próxima ao centro de poder do Estado, terá sua organização moldada por essas determinações mais amplas, que geram, por sua vez, no seu interior, relações marcadas pelo caráter que o regime conseguiu imprimir à sociedade brasileira de um modo geral e, especialmente, às instituições escolares.<sup>1</sup>

O Instituto Estadual de Educação, cuja origem remonta a

---

1. Segundo LAPASSADE, é possível "formular a hipótese de que a burocratização geral de nossa sociedade provoca a das organizações sociais que a constituem" (1977:p.176).

1892, com a criação da "Escola Normal Catarinense", sempre dispôs de uma situação bastante particular dentro do conjunto de escolas públicas da rede estadual. Ainda em 1935, quando é criado o Departamento de Educação do Estado de Santa Catarina, que futuramente daria origem à Secretaria da Educação, o Instituto de Educação constituía um dos seus órgãos, tendo como função "a formação do magistério e funcionalismo técnico de educação".<sup>2</sup>

No Governo Celso Ramos, é organizado o Sistema Estadual de Ensino, com vistas à modernização do setor educacional, no sentido de adequá-lo às exigências do desenvolvimento que se buscava para o Estado. Esta reforma<sup>3</sup> definirá o Instituto Estadual de Educação como "um órgão superior de estudos e experimentação pedagógica" integrado por:

- "a) faculdade de educação;
- b) curso normal;
- c) curso secundário;
- d) escola primária de aplicação".

Embora a criação da faculdade de educação se desse desvinculada do Instituto de Educação, esse é tornado autônomo em relação à Secretaria da Educação (nota-se que não é mencionado na Lei nº 2.975 de 19.06.61 que organizou esse órgão). Essa autonomia é definida por legislação estadual,<sup>4</sup> significando autonomia administrativa — subordinação direta ao Governador do Estado e competência para dispor sobre todo o seu pessoal; autonomia didática — dispor sobre currículos e programas, classes experimentais, etc.; e autonomia financeira — dotações próprias no orçamento geral do Estado, serviço próprio de tesouraria e contabilidade...

Essa situação singular conferia à escola — evidentemente não só por isso, mas porque situações privilegiadas atraem ou geram outros privilégios — prestígio e destaque, sendo reconhecida como estabelecimento de elite. Depoimentos de professores sobre essa época — seja daqueles que a viveram, seja daqueles que ouvi-

2. Decreto nº 713 de 05.01.35.

3. Lei nº 3191 de 08.05.63.

4. Lei nº 3191 de 08.05.83; Decreto N.SE 1671 de 24.06.64.

ram relatos de episódios de colegas mais antigos – apontam para diretores da escola que "despachavam diretamente com o Governador"; para um órgão colegiado integrado por professores efetivos – a "congregação" – cujos poderes faziam prevalecer a vontade dos professores sobre as determinações da direção; apontam ainda para um movimento estudantil vigoroso estimulado por um "grêmio livre" atuante, para um "clima de ebulição" dentro da escola, na qual os professores se sentiam livres, onde, no dizer de uma professora, "não via ninguém atrás de mim".

A partir de 1970, a situação do Instituto Estadual de Educação é redefinida no interior da reforma que reorganiza todo o aparelho administrativo do Estado, em obediência às diretrizes do governo central, visando a "modernização do sistema político-administrativo e econômico que introduziu critérios de eficiência no funcionamento dos setores públicos e privados, aperfeiçoando, assim, a ação direta e indireta do Estado" (FÉLIX, 1984:p.159).

Essa reforma administrativa do Estado<sup>5</sup> orientava-se por uma racionalidade técnica, privilegiadora da esfera administrativa, segundo uma estratégia de fortalecimento do poder executivo. Assim é que define como princípios fundamentais das atividades da administração estadual: o planejamento, a coordenação, a descentralização, a delegação de competência, o controle, a racionalização e a produtividade (art. 6º).

MENDES, comentando as mudanças políticas no setor educacional, ocorridas no período pós-64, aponta o caráter da ação do Estado: "Na verdade, a estratégia política do Estado se baseia, a meu ver, pela técnica do compartimentismo e pelo desvio tecnocrático. (...) Pretende esvaziar o desenvolvimento (consciência e processo) de sua substância política, substituindo a 'ratio' política pela 'ratio' técnica. O desvio, no plano metodológico, consiste em opor a idéia de eficiência (conceito ambíguo) à de participação. O pretexto é a complexidade das estruturas, na qual a tecnocracia corta fácil, e o lucro é a neutralidade, que afasta a controvérsia" (1980:p.10-1).

---

5. Lei nº 4547 de 31.12.70.



Embora a reforma administrativa tivesse por princípio fundamental a descentralização, o Instituto Estadual de Educação, desde 1963 definido como instituição autônoma, passa a ser um dos "órgãos centrais" da Secretaria da Educação (art. 36, inciso IV, alínea a), definidos esses como os órgãos que estão "situados em linha de sujeição direta" (art. 5º, § 2º, alínea a), no caso, ao titular da pasta.

É, então, a partir dessa reforma da administração do Estado, da reorganização do ensino no âmbito estadual, em 1969, e da própria reforma do ensino de 1º e 2º graus, em 1971, que o Instituto de Educação vai tomando as feições que hoje apresenta. É uma escola de grande porte, com uma matrícula, em 1984, de 6.485 alunos - destinada, portanto, ao ensino de massa e com um corpo docente e técnico-administrativo de 319 professores e 300 funcionários.

Na sua organização podem-se identificar duas áreas: a administrativa, à qual estão afetos os setores de pessoal, de empenho, de serviços gerais, médico e odontológico, de patrimônio e de desenho, e a pedagógica que reúne o setor de estatística, a Escola de Aplicação, a secretaria de escolaridade, os serviços de orientação educacional, de supervisão pedagógica de 1º e 2º graus, o Plantão Pedagógico, o setor de esportes, biblioteca, setor de audiovisual, extra-classe, o serviço social escolar e laboratórios.

A Direção da Escola está a cargo de um Diretor-Geral, secundado pelo Diretor de Ensino, ao qual estão subordinados os setores que integram o que se está denominando de área pedagógica, e pelo Diretor Administrativo, encarregado da área correspondente. Esses três diretores constituem o núcleo dirigente da escola, que centraliza as decisões e atua com muita autonomia em relação ao restante da "comunidade escolar", aqui entendida como o conjunto de professores, especialistas<sup>6</sup> e alunos.<sup>7</sup>

---

6. "Especialistas" é a denominação usada na escola para designar os supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e assistentes sociais.

7. Embora os funcionários sejam parte dessa comunidade escolar, não os consideramos nesse trabalho, exceção feita aos Coordenadores de Ala, em razão de sua atuação direta junto aos alunos.

Integram ainda a Direção, três Diretores de Turno, um para cada turno - matutino, vespertino e noturno - e seus respectivos assistentes.

Esses diretores participam do núcleo de poder constituído pela Direção Geral, antes como guardiões do cumprimento de suas decisões, do que propriamente partícipes da produção dessas decisões.

Os depoimentos colhidos e a análise de alguma documentação da escola permitiram que se desenhasse um quadro muito particular da organização escolar e das relações no seu interior. O que mais chama a atenção nesse quadro é a distribuição assimétrica do poder que possibilita à Direção o exercício de um autoritarismo inequívoco, centralizando todas as decisões. Chama a atenção também o sentido de muitas determinações, que se revelam como estratégias que objetivam a desmobilização do conjunto de professores e alunos, a manutenção da ordem, a supressão deliberada do conflito, a busca de uma eficiência que geralmente se revela como o bom funcionamento dos serviços de apoio (datilografia, mecanografia) e de controle da disciplina (silêncio nos pátios, alunos nas salas de aula, disciplinados...). No outro extremo dessas relações de poder, podem se perceber a obediência, a submissão, a ausência de discussão, a apatia, a não-participação. A análise que segue procurará revelar as múltiplas formas através das quais essas relações assimétricas de poder se expressam no interior da escola.<sup>8</sup>

## 1. A CÚPULA DIRIGENTE

Já na forma de escolha do Diretor-Geral ficam evidentes as barreiras que existem entre dirigentes e dirigidos. A comunidade escolar ou mesmo qualquer dos seus segmentos não participa da escolha da direção, sendo que algumas das pessoas entrevistadas mostraram ter apenas um conhecimento muito difuso e vago sobre a mudança da direção e a forma de sua indicação.

---

8. Essa análise expressará muito mais a situação da escola vivida sob direções anteriores à que assume em 1983, já que, a partir daí algumas transformações passam a se dar na escola, alterando esse quadro de autoritarismo e disciplinamento. Essas transformações serão discutidas em outro capítulo.

"E a escolha nos parece que é política; não é assim uma escolha pelos funcionários da casa, não ... Quando muda o governo, muda a direção ... Salvo alguma mudança que ocorre durante o período...", diz um dos especialistas da escola.

Um professor entrevistado aponta para a esfera em que é decidida a escolha do Diretor Geral: "... porque a coisa mesmo se resume na briga entre meia dúzia de pessoas lá dentro até do mesmo partido, lá por cima. Linhas de interesse, não são de pensamento, linhas de interesse mesmo, particulares, de fulano ou beltrano que estão governando. Então numa hora o fulano diz que o Instituto é dele, outra hora, o beltrano diz que o Instituto é dele. Quer dizer, cada um quer ter o poder de decidir quem vai ficar de diretor...". Segundo sua percepção, essa decisão se dá absolutamente desvinculada da escola, dentro de um processo de repartição de cargos entre as várias facções ou grupos do partido que se encontra no poder e conclui: "... a educação que se lixe, se o cara é bom, se não é, não interessa. Então nós estamos lá embaixo, em termos de educação... a gente sente isso, a gente não consegue chegar lá, não consegue nem arranhar a estrutura de poder, infelizmente".

A direção da escola no Estado, é um cargo chamado "de confiança", sendo os diretores indicados, no caso do Instituto de Educação, pelo Secretário de Educação e nomeados pelo Governador do Estado. Uma professora relata que "... houve uma época que a gente tentou fazer a escolha interna, mas não deu resultado. Não houve possibilidade... Foi proposta de alguns professores, tentando assim fazer a escolha mais democrática, há uns cinco anos atrás, mais ou menos ... mas não deu certo porque pouca gente aceitava..."

Também quanto à periodicidade de renovação da Direção, não há certezas na escola, de vez que não existe um Estatuto oficialmente em vigência, ou qualquer outro documento que a defina.<sup>9</sup>

---

9. Foi cedido à autora, por membro da comissão encarregada de elaborar o Regimento da Escola, um regimento interno, acompanhado de duas informações verbais: a) que teria sido elaborado no ano de 1972 e b) que não chegou a ser formalmente aprovado, embora efetivamente refletisse a organização do IEE, à época. Esse documento não faz qualquer referência à forma de escolha da Direção, bem como à duração do mandato.

Questionada sobre isso, uma professora que ingressou no Instituto em 1967, diz: "Eu não sei muito bem... Pra mim, me parecia assim ... que não tinha um prazo. Trocava um ficava anos, como A... ficou muitos anos no Instituto ... e a gente nem percebia quando é que devia mudar. Por isso que eu digo que não havia processo de decisões internas. Porque muitos deles não agradavam os professores, mas não se conseguia tirar, porque não eramos nós que estávamos dirigindo... Então não havia, pelo menos para nós, uma definição clara disso..."

O Diretor Geral, uma vez indicado, escolhe os demais diretores. Também dessas decisões a comunidade escolar está alijada e não tem uma idéia muito precisa de como se dá. Indagada sobre como os vários diretores são escolhidos, uma especialista diz: "Isso eu não posso te adiantar, porque realmente a gente não participa, entende? A gente só aguarda..."

É o Diretor Geral quem informa sobre as práticas vigentes no Instituto de Educação, quanto à escolha dos vários diretores. Segundo ele, os diretores de ensino, administrativo e de turno, bem como os coordenadores de todos os setores da escola, subordinados a essas direções, sempre foram escolhidos pelo Diretor Geral, até então. Faz ver também as relações hierárquicas que existem no interior da Direção Geral: "No nosso organograma, fica o Diretor Geral, tendo como seu assessoramento o Secretário e o Conselho Departamental. Logo em seguida, vem o Diretor de Ensino e o Diretor Administrativo, ligados aos dois vêm os Diretores de Turno e seus assistentes, logo embaixo então vem os coordenadores de ala e aí vêm professores e alunos".

Do que foi dito até agora sobre a organização da escola, no que respeita às disposições gerais sobre a composição da direção, a forma de indicação do Diretor Geral e da escolha dos demais integrantes da direção, pode-se dizer que se está delineando uma forma burocrática de organização, embora compreensivelmente, não corresponda fielmente ao tipo puro de dominação burocrática.<sup>10</sup>

---

10. "Y la tipología sociológica ofrece al trabajo histórico concreto por lo menos la ventaja, con frecuencia nada despreciable, de poder decir en el caso particular de una forma de dominación lo que en ella hay de 'carismático', de 'carisma hereditario', de 'carisma institucional', de 'patriarcal', de 'burocrático', de 'estamental', etc., o bien en lo que se aproxima a uno de estos tipos..." (WEBER, 1977:p.173).

Assim, a nomeação do Diretor Geral por ato do Governador do Estado, mediante indicação do Secretário de Educação, a nomeação dos demais diretores pelo Diretor Geral, bem como a designação dos coordenadores dos vários setores pela Direção, configura o "princípio de nomeação dos funcionários", que garante a "pureza" da dominação burocrática. Segundo WEBER (1977:p.176), "uma hierarquia de funcionários eleitos não existe com sentido igual ao de uma hierarquia de funcionários nomeados; de imediato, a disciplina não pode nunca naturalmente alcançar a mesma severidade ali onde o funcionário subordinado depende do igual modo que o superior, de uma eleição, e não precisamente do juízo deste último".

As tarefas de direção da escola distribuem-se pelos diretores, a partir da definição (não muito precisa) de áreas de atuação que no entanto não está assentada em documentos escritos, como seria de se esperar em uma organização burocrática. Tal divisão de áreas é, não obstante, reconhecida na escola, pelo menos assim o demonstraram as entrevistas. Ao Diretor Geral competem atribuições de coordenação interna e de relacionamento externo, este entendido no sentido de relacionamento com órgãos do governo e instituições da sociedade em geral, e de atendimento ao público. Nas palavras do Diretor Geral, sua função consiste principalmente em "procurar harmonizar toda a estrutura, todo o andamento em termos de trabalho pedagógico ou administrativo e principalmente a função maior é o contato externo, procurando fazer com que as coisas sejam mais facilitadas a nível dos recursos, projetos, contatos com a Secretaria de Educação ..."

O Diretor de Ensino relaciona suas atribuições "... ao aspecto pedagógico, à parte de ensino mesmo do Colégio; então se envolve com matrícula, com o planejamento das atividades didático-pedagógicas, com avaliação..." Os setores pedagógicos da escola estão subordinados à Direção de Ensino: a supervisão pedagógica de 1º e 2º graus, a orientação educacional, o serviço social, o setor de áudio-visual, de estatística e outros.

Ao Diretor Administrativo subordinam-se os setores que tem a seu cargo o controle do pessoal, dos recursos financeiros, dos recursos materiais e outros serviços.

A competência dos Diretores de Turno é claramente identificada como relacionada ao controle das pessoas que trabalham na

escola e à manutenção da ordem e disciplina.

Se a posição dos Diretores de Ensino e Administrativo é clara tanto com relação à área de atuação, como em relação à escala hierárquica, ou seja, são subordinados apenas ao Diretor Geral, o mesmo não acontece com relação aos Diretores de Turno. As declarações colhidas nas entrevistas permitem admitir que há uma certa ambigüidade em relação à esfera – se administrativa ou pedagógica – na qual se insere a atuação desses Diretores.

Enquanto para alguns os Diretores de Turno estão "ligados" aos dois Diretores, de Ensino e Administrativo, ao mesmo tempo, outros os situam na "esfera administrativa", pela identificação de suas funções: controle disciplinar do aluno quanto a uniforme, faltas, atrasos, observância de normas, controle do professor e especialistas quanto a faltas, atrasos, cumprimento do horário de trabalho, controle da disciplina em sala de aula. Um dos Diretores de Turno diz que "em princípio (está subordinado), ao Diretor Administrativo, embora normalmente quem nomeia, quem indica (...) é o Diretor Geral; agora, há também situações em que não há uma determinação específica de que eu esteja ligado diretamente ao Diretor Administrativo, pelo menos ninguém até hoje conseguiu me afirmar isto". No depoimento de um especialista também se capta certa dúvida quanto à posição do Diretor de Turno: "O tripé de toda a ação administrativa da escola são os três diretores: geral, de administração e de ensino. Num organograma, o diretor está no ápice e o administrativo e de ensino ao lado. E os Diretores de Turno estão mais diretamente subordinados ao diretor de administração, se bem que nunca podemos separar uma coisa da outra, estão interligados..."

Pode-se admitir que esta ambigüidade em situar mais precisamente o Diretor de Turno na hierarquia administrativa da escola está relacionada com o caráter de suas funções. Os Diretores de Turno são o "braço disciplinar" da Direção Geral, pois que seu poder é de natureza disciplinar, estendendo-se a tudo e a todos, no interior da escola.<sup>11</sup> Sua situação é assim descrita: "... é aquela pessoa que na verdade faz com que a casa funcione; por

---

11. Ver capítulo anterior.

exemplo, se há falta de um professor, a primeira pessoa que vai perceber normalmente é o Diretor de Turno, se há falta de um servente, é com o Diretor de Turno, se há que abonar um cartão de ponto é com o Diretor de Turno, se um aluno está passando mal, mesmo com a existência do gabinete médico, o Diretor de Turno é que aciona. Há um problema, um simples problema de relacionamento aluno-professor, todo mundo bate primeiro aqui..." Identifica-se nos Diretores de Turno a instância onde se exerce a "vigilância administrativa" que objetiva submeter os funcionários a "rigorosa disciplina", segundo a caracterização da ordem burocrática proposta por WEBER (1977:p.176). Nesse sentido, o Diretor de Turno está vigilante para que a casa funcione, seu poder consiste em fazer trabalhar, em dirigir; em outras palavras, é ele que administra o cotidiano escolar.<sup>12</sup>

É, então, a Direção Geral que constitui a cúpula dirigente da escola. Qual a sua atuação, as relações que estabelece com professores e especialistas integrantes dos setores pedagógicos, com alunos, como é vista por esses segmentos da "comunidade escolar", como se percebe a si mesma, é o que se tentará analisar a seguir.

## 2. A SEPARAÇÃO ENTRE DIRIGENTES E DIRIGIDOS

Os depoimentos das pessoas entrevistadas revelam com muita nitidez um quadro de extrema separação entre esta cúpula dirigente e o restante dos integrantes da escola. Esta separação se concretiza tanto fisicamente como no plano do exercício do poder, especialmente no que respeita às decisões tomadas.

Os contatos que a Direção da escola em geral mantinha com professores e pessoal técnico (especialistas) integrantes dos setores pedagógicos, eram extremamente raros; as reuniões costumavam se dar apenas com os Chefes de Departamento e Coordenadores de Setores que então repassavam aquelas informações que deveriam chegar, quer aos professores, quer aos especialistas. Assim expõe uma professora integrante de um dos setores: "... tínhamos umas

---

12. Segundo WEBER, o "tipo de quadro administrativo racional legal é suscetível de aplicação a todas as espécies de situações e contextos. É o mais importante mecanismo para a administração dos assuntos quotidianos. Pois nesta esfera o exercício da autoridade e, mais amplamente, o exercício da dominação consistem, precisamente, em administração" (1976:p.19).

reuniões esporádicas, então, com a direção à qual nós éramos diretamente subordinados, com a direção de ensino, mas muito raramente. As poucas reuniões que a gente fez com a Direção Geral eram reuniões informativas, eles sempre vinham com um ar muito pedante, assim ar pedante de fiscais e nunca davam uma palavra de elogio ou mesmo se dignavam a questionar sobre a importância do nosso trabalho..."

As raras reuniões gerais da Direção com o conjunto dos professores e especialistas da escola tinham o caráter informativo, de repasse de comunicados. Uma professora, com dois anos de atividade no Instituto, se confessou espantada com a ousadia de alguns professores (antigos na casa), de questionarem a validade, a utilidade de tais reuniões, abertamente, na presença de todos, diretamente à Direção: "... a própria postura da Direção era distante, os professores não tinham acesso, nas reuniões. Eu fui a uma ou duas reuniões gerais de professores, eram reuniões meramente informativas; vinham professores mais velhos e eu achei até assim incrível, porque eu os achei ousados de dizerem isso na cara do diretor, que eles não estavam ali para perder tempo, para vir a reuniões colher informações que ele podia fazer por uma circular, aonde os professores não podiam discutir, etc... As decisões já vinham prontas e eram apenas informadas".

Outro professor, procurando definir os obstáculos para a participação das pessoas diz: "... a grande questão é que há uma atitude extremamente centralizadora; realmente a direção dispõe de muito poder".

Essa atitude centralizadora desconsidera até mesmo as raras decisões produzidas com a participação de professores, de ocorrência mais recente. No início do ano de 84, alguns professores estavam surpresos por terem recebido um comunicado escrito da direção anulando decisões firmadas no final do ano anterior sobre alterações no sistema de avaliação da escola, que haviam sido discutidas por eles, no decorrer do ano. O que fez com que um professor afirmasse: "As reuniões (de professores) não tem valor nenhum, o que a direção quer que seja feito, já sai estipulado".

Uma professora, questionada sobre a participação dos docentes nas decisões, é contraditória em suas percepções: "Os professores participam de tudo que é projetado: reuniões de Departa



mento, reuniões de Direção... no entanto, são tantas as opiniões que surgem, mas ... acaba prevalecendo sempre a da Direção". Exemplifica citando o mesmo fato (discussão de novas propostas para o sistema de avaliação): "... depois disso (da discussão) levaram nossas vontades para a Direção e no início do ano (de 84) recebemos um comunicado de que tudo continuaria na mesma" (grifos da autora).

Aqui se coloca de forma muito nítida a separação entre dirigentes e dirigidos e é neste contexto que se dá a contribuição desses nas decisões; contribuição, diga-se de passagem, limitada na forma e no conteúdo pela própria Direção, já que é esta que decide quando, como e sobre que questões os professores serão consultados. Além disso, a participação dos professores, restrita à discussão nos Departamentos, é neutralizada quanto a possíveis efeitos diretos e imediatos na ordem instalada, e potencialmente ameaçadores, porquanto "suas vontades" precisam ser levadas à Direção, não havendo qualquer garantia de que se efetivem na prática. Torna-se nítido também o papel de intermediário que os Chefes de Departamento cumprem na ordem burocrática, na qual há necessidade de porta-vozes, para que a cúpula possa ouvir o que vem do conjunto dos dirigidos (quando o desejar, bem entendido) em razão da atomização desses últimos.

O estilo autocrático, "fechado", da Direção Geral tem como efeito a exclusão das pessoas, na medida em que produz nítidos obstáculos à sua integração no ambiente escolar, principalmente pela escassez das informações que circulam, contribuindo para a compartimentação, ou seja, as pessoas sabem das coisas que dizem respeito ao seu departamento, ao seu setor, à sua disciplina e sentem-se incompetentes em relação ao restante, ao conjunto.

Quando um professor comenta: "... mas muitas determinações que são dadas, elas não saem de uma maneira muito clara, decididas em conjunto pelos professores, em reuniões... elas são decididas a portas fechadas...", ele está reconhecendo uma série de situações: a) que há um centro expedidor de ordens, de determinações; b) que é a ele, professor, que tais determinações são dadas; c) as relações que se estabelecem entre a cúpula que expede ordens e os professores que as recebem, acabam por definir a posição e o papel destes na escola: o de executores, excluídos, portanto, do grupo dos mentores; d) esta exclusão se evidencia de

forma muito concreta, física: há um local de produção dessas decisões do qual ele está separado, de vez que as portas lhe estão fechadas; e) as determinações não são perfeitamente claras para o professor, pois desconhece tanto as suas razões, como o processo que as gerou;<sup>13</sup> portanto, não as domina, é dominado por ela.

Depoimentos de alunos colocam esta separação da cúpula dirigente em relação ao restante da escola, em níveis mais imediatos: "Mas é que os Diretores nunca entram em contato conosco, nós não sabemos como chegar aos Diretores; a não ser em 'manifestações', não é, para ver a pessoa fisicamente na nossa frente. Não há entrosamento com a Direção, não. Pelo contrário, há uma barreira que impede, que afasta uns dos outros".

Os Diretores, exceção feita ao Diretor de Turno, cujo gabinete se situa numa das alas onde estão as salas de aula, são entidades quase invisíveis para os alunos - "Nunca ele (o Diretor) chegou numa sala de aula para conversar com os alunos" - que habitam espaços que lhes são interditados - "Eu sou um que não conheço nem como é a sala do Diretor Geral, cinco anos aqui dentro" - ocupando-se com atividades que os alunos não conseguem visualizar - "... é muito cômodo para o Diretor Geral, e para os outros diretores ficarem lá sentadinhos, eu não sei o que exatamente eles fazem lá embaixo; acredito que têm uma série de responsabilidades sobre eles, mas eu nunca vi o trabalho deles, eu não sei exatamente o que eles fazem..."

Mas essa realidade de separação, gerada em boa medida por práticas autocráticas da direção, tem uma outra face: a apatia das pessoas, resultado da aceitação da própria situação de exclusão, da aceitação do papel de "espectadores-tarefeiros", resignação pela perda do papel de "atores-produtores".

As reuniões de Departamento, lembra uma professora, "... eram extremamente passivas, não havia nenhuma contestação, tudo passava; uma ou outra pessoa que levantava o braço, eu já tinha fama... era quase a única". As decisões não surgiam dos professores, pois estes se dispensavam de pensar a escola: "... pra te

---

13. "A decisão burocrática é obscura. (...) num sistema burocrático é difícil saber onde é tomada a decisão, quando e como ela é tomada". (LAPASSADE, 1977:p.177).

dizer a verdade, eu não sei de nenhuma decisão que tenha sido tomada a partir dos professores, pra transformar qualquer coisa no ensino. Todas as decisões que eu sei são tomadas lá; em qualquer área, são de cima pra baixo. Porque a única vez que eu me envolvi profundamente pra começar um trabalho pra que a gente pudesse mexer em alguma coisa, pra começar a discutir educação, fui 'cortada'".

Os professores, reconhecendo-se excluídos do grupo dirigente, abdicam de sua condição de membros participantes da organização escolar com direito à sua gestão. "Eu acho que as decisões mesmo ficam com a Direção. Inclusive, isso está assim tão incrustado na vida das pessoas, tão incutido que elas mesmo delegam, entende? Dizem: Não, isso quem vai decidir é a Direção".

A não participação é interpretada por vezes como um "não querer" que fica todo por conta dos professores, que não sabem utilizar as oportunidades "dadas". Assim responde uma professora (na escola desde 1965), questionada sobre a escassez de relações entre cúpula dirigente e comunidade escolar que se verificava na escola: "Sempre houve uma tentativa (de abertura); é lógico as pessoas não estavam tão esclarecidas, é uma questão de processo, do tempo. A gente trabalhou com vários diretores; o Prof. A ... era uma pessoa que dava inteira liberdade, o próprio professor era que muitas vezes não queria, mas havia possibilidade de você chegar, as portas estavam abertas. Não se provocou nunca este tipo de coisa, mas dava (...). o Diretor B ..., sei lá, cada pessoa tem aquele cunho especial ... ele se fechou um pouco também por uma questão de personalidade, de temperamento, não fazendo muitas reuniões, falava com aquele que viesse ... então nunca fechou". Percebe-se que a explicação está centrada em características pessoais tanto dos professores que não estavam esclarecidos, como dos diretores, tanto o que 'dava liberdade' como o que era de temperamento introvertido. Mas se percebe também que somente para manifestações, proposições individuais "as portas estavam abertas", de vez que "não se provocou nunca esse tipo de coisa", ou seja, a discussão coletiva, a participação nas decisões.

Porque dentro de uma escola, de uma boa escola pública em muitos sentidos – pois que conta com professores qualificados, boas instalações físicas, infra-estrutura administrativa e de serviços invejável se comparada à maioria das escolas públicas, re-

cursos financeiros senão suficientes, mas capazes de sustentar razoavelmente a escola, uma escola, enfim, de certo prestígio — por que se encontra um quadro como esse, tão marcado pela não participação, pela ausência de discussão, pela acomodação, pela submissão e também pelo seu reverso: o centralismo, o autoritarismo, a busca da ordem, da disciplina, da harmonia aparente?

Certamente as explicações não se encontrarão todas somente no interior da própria escola, no intrincado das relações que ali se estabelecem entre Direção, docentes, alunos. Pois estas relações não começam nem acabam na escola, extravasam seus limites, tanto se nutrem de componentes externos como os traduzem internamente, alimentando-os com práticas próprias que lhes dão novos revestimentos, novos alentos, porque lhes conferem novas aplicações. Antes, no entanto, de se olhar com um pouco de detalhe para esses laços entre o interior e o exterior da escola, devem-se tornar um pouco mais nítidos os contornos internos.

### 3. CONSELHO DEPARTAMENTAL, DEPARTAMENTOS E CHEFIAS: POSIÇÃO E FUNÇÕES NA ORDEM BUROCRÁTICA

Junto à Direção Geral da escola, funciona o Conselho Departamental, constituído pelo Diretor Geral, Diretor de Ensino, Chefes de Departamentos<sup>14</sup> e Coordenadores dos Serviços de Supervisão Pedagógica de 1º e 2º Graus. Nos últimos anos (83 e 84), o Conselho Departamental teve sua composição ampliada pela inclusão, entre seus membros, dos Coordenadores do Serviço Social e de Orientação Pedagógica e da Diretora da Escola de Aplicação.

O Conselho Departamental organiza-se, tendo suas reuniões formalmente registradas em atas, a partir de 1979, e é definido por uma espécie de regimento próprio, publicado pela escola em 1980, como um "órgão consultivo e colaborador didático-pedagógico" da Direção da escola.

As competências que lhe são atribuídas dizem respeito ao "estudo e solução das questões técnico-pedagógicas", em colaboração com a Direção. Sempre nesse sentido, de colaborar com a Dire

---

14. São 11 os Departamentos existentes (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1982).

ção, compete-lhe propor cursos para aprimoramento de professores, funcionários e alunos, propor novos cursos regulares ou de extensão, sugerir modificações nas estruturas, currículos e programas dos cursos, propor admissão, designação ou demissão de professores e técnicos, opinar sobre aplicação de penalidades, opinar sobre a destituição do Chefe do Departamento, apreciar propostas sobre a criação de novos departamentos, entre outras atribuições (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1980:p.2-5).

Este Conselho, embora não participe do poder da Direção Geral, no que respeita às decisões sobre a escola — e nesse sentido não integra propriamente o que se chamou até aqui de "cúpula dirigente" — constitui, para os professores e especialistas da escola, um órgão débil, porque meramente consultivo e que também por isso não representa os interesses dos professores face à Direção Geral.

À pergunta: "que órgãos de decisão há no Instituto de Educação", um professor responde: "Teoricamente eu acho que seria o Conselho Departamental, que seria o órgão que teria que ter caráter deliberativo. Mas o que se vê na prática é que ele tem caráter consultivo, entende, e de legitimação. Ele não tem poder de barganha, de levar a posição dos professores, de negociar com a Direção da escola ... Não existe assim, é muito fraco".

Depoimentos de integrantes do Conselho dão indicações para se entender sua debilidade, sua inexpressividade como lugar de poder na escola:

"... mas o que a gente percebe é que eles (os membros do Conselho) não têm uma posição formada, definida, em relação à política de ação da escola ficam muito assim, numa linha de ouvir e acatar as decisões que vêm de cima".

"As reuniões do Conselho Departamental ocorrem todas as 5<sup>as</sup> feiras e, uma vez por mês ou quando surge a necessidade, com a Direção da escola e ... assume um caráter de importância quando a Direção participa". É explicado que, comparecendo a direção, "a frequência é maior, então há realmente a frequência de cem por cento ... são secretariadas as atas ...".

"O que é o Conselho Departamental?" ri um Chefe de Depar

tamento, "sabe que ainda está se procurando definir uma ação desse Conselho Departamental ... Olha, o Conselho Departamental, como se coloca na gíria, é uma vaquinha de presépio". E acrescenta: "A Direção dizia que tal e tal, então o Chefe do Departamento tem que transmitir essa decisão, as decisões da Direção ... E por vezes nós tentamos ... na antiga Direção, por vezes nós tentamos discutir, verificar a essência das proposições e a gente não tinha respaldo, para que se efetuasse uma discussão mais ampla das proposições da Direção e discutisse formas do encaminhamento dos trabalhos; enfim, era uma coisa tremendamente centralizada nessa figura da Direção Geral e sendo o Conselho Departamental apenas um repassador de recados... A gente percebe que basta um olhar da Direção Geral que tem gente que estremece..."

A análise das atas do Conselho Departamental relativas a esse período de funcionamento (1979-1984) mostra que boa parte das reuniões destinam-se a comunicados e informações da Direção para os professores e integrantes dos setores pedagógicos, incumbidos os Chefes de Departamento e os Coordenadores do seu repasse ... Daí afirmar um Chefe de Departamento que, no Conselho Departamental, o Chefe é um "mero agente de recados", repassador dos recados da Direção. O que é de certa forma confirmado por um dos Diretores, ao comentar o funcionamento do Conselho Departamental: "... as comunicações que a Direção precisa fazer aos professores, então faz através dos Chefes e eles, nos seus horários disponíveis, fazem contato com os professores e assim se mantém a comunicação..."

Usa-se, para os integrantes do Conselho, a mesma estratégia de escassez de informações utilizadas para o conjunto dos professores, a que já se aludiu. Os membros do Conselho são convocados para as reuniões, mas não há uma pauta pré-definida para as mesmas. "A gente está colocando, procurando definir que deve haver uma pauta das reuniões. Quer dizer, que até então não se sabia, se ia pra reunião do Conselho Departamental despreparado e sujeito a tudo que fosse colocado".

Segundo as atas das reuniões, a maioria destas se desenrola conforme um padrão: inicialmente, a sequência de comunicados, informações sobre as várias decisões e atos da Direção; a seguir, os membros do Conselho - Chefes e Coordenadores - são solicitados,

pela Direção, e a se manifestarem. Nessas manifestações dos Chefes de Departamentos e dos Coordenadores são, em geral, pedidos esclarecimentos sobre a posição da Direção (em relação a, por exemplo, adoção de livros didáticos, realização de estágios); são apresentadas queixas (por exemplo: erros feitos no registro de notas ou na datilografia de provas, falta de limpeza); são feitas solicitações (aquisição de livros para a biblioteca, aumento de carga horária na disciplina X, alteração do programa da disciplina Y, compra de mapas).

Ao que tudo indica, o Conselho Departamental serve a dois propósitos: o primeiro, como instrumento da Direção para transmissão de suas decisões a professores e especialistas ("... quando a Direção quer transmitir alguma coisa referente ao funcionamento da escola e outras atividades referentes ao ensino, ou mesmo à parte administrativa, eles (os Diretores) vão ao Conselho Departamental e colocam para os Chefes e para os Coordenadores levarem aos professores e membros dos setores"); o segundo propósito relaciona-se à legitimação de algumas de suas decisões, especialmente aquelas que dizem respeito a normas de funcionamento interno da escola ("A direção procura o Conselho Departamental como legitimador. Parece ser mais homologatório, deliberativo não é mesmo e consultivo muito pouco").

Ao poder da Direção — que provém do fato de ser, em última análise, o núcleo de onde partem as decisões que orientam as atividades na escola, e também de ser por delegação desta que se exerce o controle sobre toda atividade — não se opõe qualquer outro poder, pois, como se viu, o Conselho Departamental, não tendo caráter deliberativo, está numa posição subalterna em relação à Direção. Muito mais como um grupo que se apresenta para receber as ordens e posteriormente fazê-las cumprir pelos escalões inferiores, do que um colegiado de representantes que, coletivamente, decide sobre os destinos da escola.

A inexpressividade do Conselho Departamental como lugar de poder está, por outro lado, ao que parece, associada aos Departamentos, ao papel que lhes é atribuído, bem como aos seus Chefes, na organização escolar e, bem entendido, ao papel que efetivamente desempenham.

Os Departamentos, no Instituto Estadual de Educação, se

constituem pelo agrupamento de professores de uma mesma disciplina ou de disciplinas afins.

É no documento que trata do Conselho Departamental, anteriormente citado, que estão definidas as atribuições dos Departamentos referentes a: execução de atividades de ensino; relacionamento com os outros departamentos; incentivo à pesquisa e publicação de trabalhos; aperfeiçoamento de seus docentes; relotação, admissão, afastamento dos mesmos, organização de listas tríplexes para a escolha do Chefe.

Os Departamentos, no Instituto de Educação, não têm um espaço próprio, assim como o têm vários outros setores como, por exemplo, a Orientação Educacional, a Supervisão Pedagógica, o Serviço de Estatística, o Plantão Pedagógico, etc. Assim, pode-se dizer que o Departamento existe quando seus professores se reúnem, o que ocorre uma vez a cada dois meses. A data dessas reuniões — a mesma data para todos os departamentos — já vem fixada no Calendário Escolar, definido pela Direção da Escola e impresso no diário de classe.<sup>15</sup>

A posição subordinada e dependente do Departamento em relação à Direção já transparece nesse pormenor das datas de reunião, reconhecendo um Chefe de Departamento: "Não temos autonomia (os Departamentos), as reuniões são bimestrais, marcadas pela Direção, já vêm marcadas, no Calendário Escolar; o Chefe pode convocar outras reuniões, além das fixadas, se tiver um motivo para isso, mas deve comunicar à Direção".

As reuniões, segundo entende uma professora, deveriam ter por finalidade "resolver os problemas pedagógicos, em cada disciplina, por exemplo, a questão dos métodos de ensino da disciplina..." Ou seja, os esforços do Departamento, enquanto conjunto de professores encarregados do ensino de uma disciplina, deveriam se voltar para sua finalidade principal: o ensino. "No entanto, as reuniões são repasses de recados da Direção, exclusivamente, porque os comunicados e ordens são tantos que quando acabam e se poderia discutir os problemas do ensino, a reunião está chegando ao

---

15. Livro de registro da frequência, da matéria ministrada e da avaliação de cada turma.



fim e as pessoas já vão se levantando para ir embora".

O Departamento é visto, então, na organização escolar, como "uma coisa, em princípio, vazia, vazia de poder".

Esse vazio de poder tem origem, por um lado, na centralização das decisões na Direção, prática que acaba por transformar todas as demais instâncias da escola em instâncias de execução, sem participação nessas decisões e que, para funcionarem, dependem das ordens que vêm "de cima". Por outro lado, o Departamento se esvazia na medida em que seus professores se encontram atomizados dentro da escola, em consequência da sua distribuição no espaço escolar e da organização de seus horários. Assim, "os professores (do Departamento), durante o ano inteirinho, a gente não se via".

Um dos Departamentos da escola é apontado por alguns dos entrevistados como constituído por um grupo coeso de professores, que define suas posições e, pelo menos, leva-as até o conhecimento da Direção, enfrentando-a por vezes. Curiosamente, esse Departamento dispõe de um espaço físico próprio: o laboratório, cujo funcionamento é de sua responsabilidade. Analisando a singularidade do seu departamento, o Chefe comenta: "... estou procurando estabelecer (no Departamento) uma atividade permanente há quatro anos, tentando dar uma forma realmente ao Departamento (...) o que de fato se precisa é talvez que as pessoas se reúnam".

Considera que, no âmbito da competência do seu Departamento — o ensino da respectiva disciplina — este tem autonomia. Solicitado a explicitar o conteúdo dessa autonomia, diz: "Quer dizer, na elaboração do programa, do plano de curso, na utilização do laboratório, então nós determinamos isso aí ... há dois anos atrás, a Direção procurou interferir na forma de elaboração do plano de curso, na elaboração do programa, até no aproveitamento do espaço físico, procurando interferir no modo que se deveria aproveitar o laboratório; nós tivemos intervenções dessa espécie; nós mostramos a eles, de uma forma unânime, como nós queríamos utilizar, de uma forma que nós tivéssemos maior autonomia". Mas essa autonomia é também restrita, pois é o próprio Chefe que admite: "Cabe a nós a organização do laboratório para este entrar em funcionamento, mas nós repassamos todas as necessidades à Direção

Administrativa, à Direção de Ensino, às vezes à Direção Geral..."

Dessa forma, a organização escolar, fundada na centralização do poder na Direção que se vale de estratégias de comunicação verticais, de cima para baixo, dificulta, impede, cerceia ou torna inócua a participação dos professores na construção e discussão da escola, na sua gestão. LOBROT, analisando o fenômeno burocrático, aponta: "O que é preciso reprovar na burocracia e nos burocratas é, antes de tudo, o fato de que alienam fundamentalmente os seres humanos, retirando-lhes o poder de decisão, a iniciativa, a responsabilidade de seus atos, a comunicação; o que é preciso reprovar na burocracia e nos burocratas, dito de outra forma, é que privam os seres humanos de sua atividade propriamente humana" (in: LAPASSADE, 1977:p.201).

A Direção da escola, ao administrá-la, vale-se de um modo particular do domínio, pelo exercício de um poder que consiste em dirigir, em determinar as ações dos outros, em fazer os outros trabalharem. Esse poder, por sua vez vale-se dos Chefes dos Departamentos que, nesse sentido, são uma "extensão da Direção". É uma professora, Chefe de Departamento, que define claramente: "O Chefe é o porta-voz da Direção junto ao Departamento, é o elo, o intermediário entre a Direção e os professores".

O caráter dessa intermediação fica explícito quando um chefe de Departamento enumera suas funções, entendidas como de "coordenação" dos professores de uma mesma disciplina:

- "controla os textos e as provas dos professores antes de serem mandadas para reprodução"; esse controle destina-se a verificar "se estão de acordo com o programa, se não estão pedindo textos em número excessivo"; para isto o Chefe deve "visar os textos";

- "trata das licenças dos professores e providencia seu substituto";

- "opina nas reuniões do Conselho Departamental com a Direção, sobre assuntos gerais do Colégio";

- "leva à Direção os problemas dos professores, mesmo quando são pessoais".

As funções acima são de fato identificadas pelos professores, como sendo as de um Chefe de Departamento; no entanto são identificadas também como parte dos obstáculos à participação que os professores enfrentam na escola.

Inicialmente, os professores não vêem nos chefes pessoas capazes de opor alguma resistência ao poder centralizador da Direção, embora, sejam na prática, eleitos por aqueles.<sup>16</sup> Isto porque, segundo um entrevistado, há "um esforço muito grande da Direção em colocar nas Chefias de Departamento, em privilegiar certas candidaturas, professores mais dóceis..." Assim, o professor percebe pouca disposição nos Chefes para contestar quer a Direção, quer a ordem instaurada: "... poucos elementos que se dispõem a fazer até mesmo uma oposição. Veja bem, não é fazer oposição pela oposição e sim se contrapor ao excesso de autoritarismo que tem aqui dentro".

O professor percebe também que o Chefe do Departamento atua antes no sentido da própria atuação da Direção, do que no sentido de defender uma posição do Departamento eventual divergente; em outras palavras, percebe que o Chefe parece preferir conformar-se ao estilo da Direção a assumir propostas originárias do Departamento, de modo especial quando potencialmente conflituosas. Um professor diz o que ocorre quando o Departamento, por solicitação da Direção, define sua posição em relação a um ou outro assunto: "... então a gente elabora as nossas propostas; as nossas sugestões e a gente sabe que muitas vezes a própria Chefia do Departamento não leva ao restante do colegiado (Conselho Departamental) estas informações, ela própria filtra ... ela filtra aquilo que ela leva como reivindicação do conjunto dos professores do departamento". O objetivo dessa filtragem é, segundo ele, "...dar uma falsa impressão ao Conselho Departamental de que nós do Departamento de ... estamos concordes com aquilo que o Conselho Departamental acha que a Direção quer..."

Na organização escolar, os Chefes de Departamentos destacam-se do conjunto dos professores – destacam-se no sentido de re

---

16. Os Chefes de Departamento são escolhidos pela Direção, a partir de uma lista tríplice organizada por votação dos professores do Departamento. Há um compromisso da atual Direção, "que o tem honrado", de escolher o professor mais votado, dentre os integrantes da lista.

presentarem um poder, que está acima deles, sendo mesmo um de seus instrumentos<sup>17</sup> especialmente se consideradas suas funções de controle. Chefes e professores entrevistados foram unânimes em identificar textos e provas como o objeto desse controle, mas os professores e um dos chefes percebem que, apoiando-se formalmente nos textos e nas provas, esse poder controlador extravasa ou pode extravasar tais objetos, em determinadas circunstâncias. Essa obrigação de "passar o visto" em textos e provas, com a finalidade declarada de verificar ou sua compatibilidade com o programa de ensino, ou a ausência de erros, ou mesmo de coibir o número excessivo de textos, faz com que o professor se sinta, em princípio, sob suspeita, o que o torna cauteloso, tanto na escolha desses textos, como na expressão pública de suas idéias dentro da escola.

Um dos Chefes de Departamento dá uma idéia da extensão desse controle que na realidade é um controle da Direção, através dos chefes, sobre os professores, que vai do mais "concreto" — a fiscalização das provas, o controle do cumprimento de determinações da direção — até o pensamento mesmo do pessoal até o pensamento do grupo, entende, as posições ideológicas, até (...). Em todos os assuntos em debate dentro da escola, posições políticas, partidárias das pessoas ... quando se percebe esse foco, vamos dizer de não aceitação, de não aceitação das determinações da Direção, por vezes, por exemplo, temos percebido Chefes de Departamento que vão e colocam à Direção as pessoas que não estão acatando, não estão aceitando as determinações que partem da Direção".

Pode-se reconhecer nesses depoimentos, a presença de alguns elementos que, entre outros, segundo LAPASSADE (1977), caracterizam uma "burocracia pedagógica", isto é, a organização burocrática do ensino:

- a não participação dos professores no "sistema de auto

---

17. "... na escola, eles são visto, são chefes, pessoas que estão muito próximos da Direção, com a Direção, com os serviços; então são pessoas que fazem ligação bem direta direção e professores; (há) reuniões semanais (dos Chefes) então eles são lá dentro elo de ligação da direção com os professores".

ridade, que estanca no nível da administração;<sup>18</sup>

- "ao nível central, a burocracia exerce um poder. Ao nível intermediário, ela é um sistema de ligações (com delegação de certos poderes)";

- há uma via hierárquica, dentro da qual "efetua-se uma certa delegação de autoridade. A hierarquia, define, por outro lado, um sistema de supervisão, de inspeção e de controle";

- "o 'universo burocrático' exprime-se ao nível do 'vivido' (...) A burocracia é encarada como fonte de julgamento e de sanção" (op. cit.: p.198-9).

#### 4. O PROFESSOR ADMINISTRADO

O controle que a direção exerce sobre o professor não se faz apenas por intermédio dos Chefes de Departamento. Também a supervisão pedagógica é percebida pelos professores como coadjuvante desse "sistema de supervisão, de inspeção e de controle".<sup>19</sup> Pois compete à supervisão, juntamente com os Chefes, visar textos e provas e também assistir às aulas dos professores. O visto em textos e provas pela supervisão foi abandonado, por pressão dos professores, continuando, no entanto, o controle, de vez que, se não passam pela supervisão antes de seguirem para datilografia, lhe são encaminhados depois, o que uma professora chega a perceber como abrandamento do controle sobre o professor: "Agora está diminuindo o controle, por exemplo: não se verificam as provas antes de serem aplicadas, mas depois ..."

Em torno dessa estratégia de controle da atividade do professor pela via da verificação de textos e provas, trava-se uma batalha surda entre a administração da escola — entendida aqui como a Direção e suas extensões, no caso, as Chefias de Departa-

---

18. Os membros da Direção são professores, mas não exercem a docência quando desempenham essas funções. A atual direção é quase que integralmente composta por membros da direção anterior, tendo ocorrido um remanejamento de postos.

19. Do controle disciplinar sobre o professor, da parte do Diretor de Turno e Coordenadores de Ala, já se falou no capítulo anterior.

mento e a Supervisão Pedagógica — e os professores.

Esses percebem tal controle como potencialmente ameaçador, isto porque sentem que na realidade ele não está dirigido para a qualidade do ensino, seu objetivo não é este; a garantia do ensino pela via do controle do cumprimento do plano é o pretexto, sendo outro o verdadeiro alvo. "... existem pressões de todo o tipo, por exemplo, ano passado eu fui alvo de um patrulhamento ideológico, aqui dentro da escola, conseguiram fazer com que o Chefe do Departamento me acusasse de eu estar fora do programa". Esclarece o professor que, sendo sua linha teórica distinta da dos outros docentes do Departamento, "consequentemente não estava seguindo os mesmos passos que o programa exigia e os demais colegas estavam cumprindo, então eles diziam que eu estava fora do programa". E conclui que há controle do programa "quando interessa", porque em caso contrário, "... eu já ouvi um Diretor de Ensino de gestões passadas me dizer, na minha cara, que para ele está muito pouco interessando o que o professor fazia em sala, mas sim que o professor estivesse na sala".

Assim como o professor não participa das decisões que dizem respeito à gestão da escola, sua autonomia, a possibilidade de sua efetiva intervenção é limitada até mesmo na sua atividade específica: a docência e tarefas correlatas. O relato a seguir dá a exata medida dos limites da sua autonomia, do enquadramento a que é submetida sua atividade.

"Eu não considero que o professor tenha autonomia pelo seguinte: teoricamente, no início do ano, na fase de planejamento do curso, a gente tem total liberdade para elaborar um plano de curso. O que ocorre na realidade é que por exemplo, no meu caso específico, minha Chefe de Departamento (...) traz os programas antigos e em geral se aproveita o programa anterior. Ora, isso pode ser por livre opção do professor, mas pode ser por imposição, como foi no meu caso; muitas vezes eu querer acrescentar e retirar certas unidades que eu via como desnecessárias (...) e não poder fazer isso, porque, em geral, eu estou atrelado a outros colegas que dão aula para mesmas séries, portanto, eu teria que cumprir um programa igual ao deles (...). Quando o professor, para qualquer tipo de atividade extra-curricular, (referia-se a trazer, para uma palestra a seus alunos, um professor da Universidade), tem que recorrer diretamente a sua Chefia de Departamento ou

e sempre às direções, de ensino ou Direção Geral, também está evidenciado aí que ele não tem autonomia, que ele não pode decidir por si aquilo que ele acha que é, e o que seria melhor para seus alunos".

Nessa luta entre administração e professores — que é essencialmente uma luta entre poderes: o de controlar e o de resistir — estes sentem que seu espaço por excelência é a sala de aula e procuram usá-lo numa tentativa de afirmação de sua autonomia, de sua liberdade para ensinar, mas sabem que esse espaço está sob constante ameaça, sujeito às tentativas de invasão da parte da administração da escola. A questão da assistência às aulas dos professores, pela supervisão pedagógica, é vista desta forma. Há na escola dois setores de supervisão pedagógica um de 1º grau que trabalha com as turmas de 5ª à 8ª série e seus respectivos professores, e outro de 2º grau, abrangendo os vários cursos e seus professores.

A supervisão "de 1º grau controla mais, assiste aulas, vê os planos de curso, faz anotações nos diários de classe..." Segundo uma supervisora, "existe uma diferença de comportamento entre os professores de 1º grau e de 2º (...) é outro negócio a reação deles (dos de 1º grau) frente a esses aspectos da assistência de aulas ...", eles se conformam com ela. Tal atitude é percebida por outros, com certa mordacidade: "Acredita que os professores de 1º grau de certa forma gostam?" O que se confirma pela entrevista com uma professora de 5ªs. séries, quando esta, após comentar o que entendia como abrandamento dos controles (exame das provas, pela supervisão, após sua aplicação), declarou-se favorável a um controle maior, até mesmo maior do que antes existia, embora reconhecesse que "o controle sobre o professor foi suavizado depois de tanta pressão dos professores".

Mas a supervisão do 2º grau não usa a assistência de aulas dos professores como prática costumeira; parece que, sentindo a oposição do professor, receia o confronto aberto. Durante o ano de 84, a Direção decidiu que, a exemplo do que ocorria com o 1º grau, a supervisão de 2º grau também passaria a assistir as aulas dos professores. Segundo um dos Diretores: "... nós fizemos uma reunião com os professores e comunicamos a eles, da necessidade da supervisão atuar também em sala de aula, verificar as técnicas

que os professores estão usando. Aquele professor que realmente está sendo admitido agora, como substituto sem qualquer experiência, então precisa de alguém que dê um apoio a ele, verificar realmente aonde ele está falhando..." Para esse Diretor, tal decisão foi bem acolhida pelos professores; houve, para ele "assim uma aceitação muito grande", de vez que até mesmo "os professores mais antigos na casa solicitaram também para dar uma olhada ... talvez a técnica que ele esteja usando não seja a melhor..."

No entanto, tal decisão foi contestada até mesmo por alguns Departamentos, mas, apesar disso, mantida pela Direção, num exemplo possivelmente de como não funcionam as comunicações no interior de uma burocracia. Diz LAPASSADE: "... num sistema burocrático as comunicações só circulam numa direção, do alto da organização burocrática para a base. A cúpula não recebe de volta informação quanto às repercussões e à recepção das mensagens (ordens, instruções) que emitiu" (1977:p.177). A referida decisão contou também com a resistência do setor encarregado de executá-la. Diz uma professora que o integra: "... a supervisão sempre resistiu a esse tipo de coisas. Até onde é válido a gente chegar em sala de aula para assistir aulas? Então, os nossos professores são licenciados, a maioria dos professores de 2º grau, principalmente à noite, são professores da Universidade; professores do 2º grau, em geral, são professores que estão há mais tempo no magistério, a gente tem que dar um voto de confiança (...) Então nós sempre resistimos um pouco e apesar de ter sido decidido essa ida às salas de aula, que não seria só da supervisão, ficou bem claro, seria de Chefes de Departamento e da Supervisão, ela não se efetivou".<sup>20</sup>

O professor sente que estas medidas o atingem na sua competência, pois percebe que a administração da escola lhe nega exatamente aquele "voto de confiança".<sup>21</sup> "Eu considero que um profissional, licenciado em X que vá dar aulas, (se é) iniciante, pode precisar, não de alguém pra dizer as coisas que deve fazer, mas de seus colegas pra discutir juntos, coletivamente, num Departamento... Então, eu considero que poderia discutir essas questões

---

20. "Essa ausência de feedback constitui um dos traços essenciais do burocratismo", diz LAPASSADE.

21. "A burocracia é um sistema fundado na angústia e na desconfiança" (LOBROT, 1974:p.107).



de meu trabalho com os meus pares, num Departamento, mas que eu, como profissional, não precisaria de vistos de quem quer que fosse sobre aquilo que desenvolvo", argumenta um professor, com 15 anos "de casa".

Mas ocorre que o Departamento não existe efetivamente, em quanto possível lugar de uma resistência coletiva dos professores aos avanços dos controles da administração sobre sua atividade. Não existe porque a escola está organizada de modo que o professor permaneça na mesma se possível, apenas o tempo necessário para dar sua aula. Assim, os horários dos professores são previstos, em geral, para que suas aulas se concentrem em quatro dias da semana — sendo o dia livre destinado em princípio às demais tarefas de preparo de aula e correção de trabalhos escolares e provas, o que pode (seria o mais correto dizer deve) ser feito fora da escola — e distribuídas de tal modo que o professor tenha o menor número possível de "janelas", ou seja, tempo vago entre uma aula e outra. Portanto, quando o professor está na "casa", está na sala de aula; na pausa (20 minutos) e durante as "janelas", o professor deve (?) permanecer numa das duas "salas de professores" existentes, que se situam em pontos bem distantes um do outro, onde, então, ele se avista com alguns colegas, cujos dias de aula ou "janelas" coincidem. Esses encontros são apreciados pelos professores que, em geral batem papo, ou até mesmo discutem um ou outra questão do seu trabalho, mas sem qualquer possibilidade de continuidade, de modo mais informal, porque se o tempo não permite qualquer discussão mais alongada e "séria", a disposição do local favorece o "papo": a sala dos professores é disposta mais como uma sala de visitas, com sofás e bom ambiente, talvez a indicar que os professores devam estar na escola de visita, de passagem. "... a escola realmente está estruturada pra cumprir a sua carga horária. Então, claro, o professor quer vir pra escola, dar o seu recado e ir embora; ele não vê utilidade em permanecer na escola pra discutir outras questões de organização, porque ele nem acredita nisso".

Essa especial localização do professor no espaço escolar, articulada à forma como seu tempo é organizado, tem como efeito a atomização do corpo docente, um certo isolamento dos professores uns em relação aos outros. É compreensível, então, que a sala de aula se converta no espaço privilegiado do professor, aliás o único dentro da escola. É ali que ele vai se colocar, seja autorita

riamente — como indivíduo produzido, em parte, pelos poderes em ação na própria escola — seja tentando se contrapor, cautelosamente, à ordem instaurada. De qualquer forma, um exercício de limitada autonomia.

A cautela é par constante do professor que percebe a organização escolar de forma mais crítica e tenta abrir espaço. É percebida até mesmo pelo aluno: "... os professores têm um programa a cumprir e eles muitas vezes gostariam de dar outra coisa ... Então, têm que se submeter a dar determinada disciplina, daí no meio dessa disciplina que ele está dando... ele tenta arrumar uma brechinha para colocar o que ele realmente pensa. Tem professores que conseguem, mas ainda é escondido; ele nunca chega abertamente pro Chefe do Departamento dele ou pra Direção ... e diz assim: - Bom, eu não vou dar essa matéria, porque isso aqui é alienante (...). Não, ele nunca faz isso abertamente, ele vai fazer por debaixo do pano..."

Nas reuniões, especialmente nas reuniões da Direção com os professores, introduzidas recentemente, o professor tem na cautela sua defesa contra esse poder que tudo quer controlar, que tudo quer esquadrihar. "Senti que havia um clima pesado, onde as pessoas parece que mediam as palavras ... nas reuniões, por exemplo, nas reuniões com a Direção, nas primeiras, no início talvez. Então, numa grande reunião, eu senti que havia um peso meio grande, quer dizer, não vi que as pessoas falassem... percebi que havia um controle muito grande na expressão e eu resolvi ficar quieta um grande tempo, observando também e ... eu conseguia perceber assim uma tentativa de busca, que a gente desse sugestões, mas identificando as pessoas que falavam de uma forma ou de outra forma. Vê ... você é capaz de perceber que alguém está tentando buscar quem se expressa assim ou assado, em determinadas direções ... me pareceu isso pelo menos".

E, por fim, na sala de aula, reduto da sua limitada liberdade — "porque talvez o último grau de autonomia que você tenha é trabalhar com seu aluno na sala de aula, é o seu momento ..." — a cautela precisa se transformar em outra coisa, como revela, de forma muito eloquente, o diálogo travado entre uma professora e a autora.

- "Dentro da sala de aula, tu te sentes com total liber

dade para dar os conteúdos que tu quiseres?"

- "Eu me sinto ... Não, ... eu, eu tenho coragem suficiente para fazer isto. Tenho tido".

- "E precisa coragem, dentro do Instituto, para fazer isso?"

- "Eu penso que precisa coragem".

- "Por quê?"

- (riso) "Não porque alguém tivesse lá me proibido de falar alguma coisa, mas por um clima ... que todos pareciam que eram correias de transmissão..."

## 5. O TRIUNFO DA RAZÃO BUROCRÁTICA

Na hipótese de se poder falar de um padrão que seria identificável como um "modo de ser" ou "de operar" da organização escolar, poder-se-ia dizer que no Instituto de Educação, tal padrão consiste em privilegiar o funcionamento rotineiro da escola, sem quebras da ordem cotidiana, sem conflitos, sem rupturas, sem imprevistos.

Nesse sentido, a escola funciona bem quando todos os professores estão com as respectivas turmas, dentro das salas de aula, de preferência desenvolvendo atividades que se restrinjam a esse espaço, procurando evitar, por exemplo, atividades que o extravasem, até mesmo quanto a ruídos.

Tal sentido que é imprimido à ação da escola pela sua administração, reflete-se em disposições internas de todo tipo, que por privilegiarem a ordem formal, a "boa ordem cotidiana", acabam por subverter, por assim dizer, meios e fins. Dessa forma, as razões da ordem e da disciplina - vistas como extremamente complexas quando se trata de uma escola que precisa organizar a atividade, distribuindo-a no espaço e no tempo, de sete mil pessoas que diariamente ali circulam, para o trabalho ou para o estudo - acabam por prevalecer sobre as razões do ensino.

Algumas disposições que ilustram o que se acaba de afir

mar:

1. Os alunos só podem frequentar a biblioteca da escola em turnos diferentes daquele em que estudam. Isto se dá da seguinte forma: no seu turno de estudo, o aluno é obrigado a assistir todas as aulas e, mesmo na falta do professor, é obrigado a permanecer na sala porque nesse caso, a falta é preenchida pelo plano pedagógico, exceto quando esta falta ocorrer na última aula. Para garantir a norma, só é permitido o acesso do aluno à Biblioteca mediante a apresentação da caderneta escolar, que fica em poder do Coordenador de Ala desde o início do período letivo até o seu final. Até pouco tempo atrás, a Biblioteca era fechada durante a pausa, tanto para impedir o acesso dos alunos daquele turno como a saída dos que estavam na Biblioteca e que eram, portanto, de outro turno.

2. A elaboração e o desenvolvimento dos programas de ensino se dá a partir de uma diretriz de uniformidade, ou seja, em geral, é elaborado um mesmo programa para todas as turmas de uma mesma série, sendo, posteriormente, os professores pressionados a executá-los, se possível, na íntegra, sem levar em muita conta as possibilidades de rendimento de cada turma. Diz um aluno: "É a questão da rotina ... o professor chega na sala de aula, dá o conteúdo daquele dia, se o aluno pegou ou não pegou, já passa para outro conteúdo, porque não pode ficar atrasado ...". Em outras palavras, cumpre-se um ritual chamado "planejamento, execução e avaliação de ensino", mas que de fato, distancia-se bastante do que se poderia identificar como ensino e aprendizagem efetivos.<sup>22</sup>

3. Qualquer transgressão das normas escolares é razão suficiente para que o aluno seja punido com a "suspensão" que varia de um a três dias, ou seja, impedimento de assistir às aulas e de permanecer na escola. Entre essas transgressões das normas, citam-se: estar com tênis que, embora preto conforme a exigência da escola, tenha uma listra branca ou de qualquer outra cor; vir

---

22. Diferentemente do 1º grau (5ª a 8ª série) onde esta situação é camuflada pelo "sistema de avanço progressivo", mediante o qual se evita a reprovação do aluno (vide DUTRA et alii, 1984), no 2º grau, os resultados desse ritual burocrático em que se converteu o ensino não podem ser escondidos. Conforme dados do Setor de Informação e Estudos Estatísticos do IEE, dos 2.361 alunos que ingressaram no 2º grau (1ª série) em 1979, apenas 427 (18%) o concluíram em 1981.

com uma calça que, embora "jeans" conforme previsto no uniforme, seja desbotada ou não tão azul-marinho como deve ser; não comparecer ao desfile escolar do dia 7 de setembro; ser "excluído" da sala de aula, pelo professor.

4. O professor percebe a existência de obstáculos, restrições colocadas pela administração ao desenvolvimento de atividades que quebrem a rotina do ensino restrito à sala de aula. Assim um professor relata que a escola tem um setor de áudio-visual bastante bom e importante para a sua disciplina, mas para usá-lo "... você tinha que lutar por tanta coisa, que você não fazia a segunda vez". Explica que planejava a aula a ser dada com os recursos do áudio-visual e "mandava os planos da atividade para o Diretor de Turno, para o Coordenador de Ala, para ele não ficar me questionando porque tem aluno saindo da sala. Chegava na hora, estavam sempre querendo saber porquê". Outro professor já vê restrições, não tanto a atividades dentro da escola, mas fora dela: "... se eu quiser, e por exemplo, sair daqui e ir para um museu qualquer, aí a coisa fica mais problemática, se criam uma série de obstáculos". Uma professora relata que, a partir de um estudo que seus alunos de 2º grau fizeram sobre um tema - a crise do petróleo - quiseram montar um mural no hall de entrada da escola, pois reuniram um material - textos, fotos, gráficos - variado e interessante; "levamos um mês pra conseguir a ordem para montar o painel". E conclui: "Quer dizer, a normalidade lá é você fazer sempre a mesma coisa, pra não dar problema".<sup>23</sup> Outra ainda diz que evita usar técnicas que mexam muito com os alunos porque isso pode causar problemas; ao mesmo tempo conclui: "A competência do professor é medida pelo silêncio que ele obtém na sua sala de aula. O conteúdo não interessa".

5. Em vários momentos do passado, algumas direções tentaram discutir os problemas da escola em reuniões gerais, com a participação dos professores e técnicos. Mas elas mesmas acabavam por suprimir tais reuniões porque resultavam em "tumulto", conforme esclareceu um ex-diretor, "os professores com propensão a criar problemas eram muito agressivos numa reunião grande e os que trabalhavam a contento não se manifestavam".

---

23. "É certo que toda burocracia implica dispositivos de controle, de supervisão, de inspeção, cuja primeira missão é assegurar a observância das normas burocráticas, é fiscalizar a iniciativa e a novidade" (LAPASSADE, 1977:p.182).

6. Os professores percebem maior empenho da administração da escola com investimentos que contribuem diretamente para a manutenção do prestígio e de uma boa imagem da escola que se projeta na cidade, do que com investimentos relacionados mais diretamente com a melhoria das condições de ensino. Assim, para um professor, "o setor de esporte do Instituto recebe verbas astronômicas em comparação com outros departamentos (...) e a gente sabe que, por exemplo, para aparelhar o laboratório de química os professores suaram; (...) eu estou tentando, com os colegas de outros departamentos, criar uma sala ambiente para estudos sociais e a gente não está contando com nenhum apoio da direção da escola". Também para o aluno tais interesses ficam claros, quando ele afirma que "se gasta muito com isso (com o grupo de ginástica e de dança), porque já se tornou famoso, ele se tornou um cartão de visitas do Instituto de Educação ... são duas atividades que rendem ... rendem em prestígio ..."

É preciso não esquecer, no entanto, que a "ordem escolar", cujos principais aspectos se buscam analisar, está inserida numa ordem social mais ampla que a informa e conforma, e que pode oferecer alguma explicação para se entender melhor as bases da distribuição do poder no seu interior, bem como os efeitos dessa distribuição nas relações entre dirigentes e dirigidos.

Num nível mais geral, há que se considerar o fenômeno da burocratização crescente da sociedade, especialmente com o fortalecimento do Estado, decorrente do advento do neo-capitalismo, que passa a desempenhar "um grande papel no controle e no impulso da economia, o que exige estabilidade e autoridade". É o avanço da "tecnodemocracia" de que fala DUVERGER (1975), orientada para o crescimento econômico e para o lucro, e que requer, para garantir seu funcionamento, a disciplina, a hierarquia, a especialização, a organização produzida pelos mecanismos da produção moderna, baseada que está na racionalidade científica.

Já no plano nacional, deve-se sublinhar, ainda que repetindo afirmações contidas no início desse capítulo, a instauração, em 64, do regime autoritário, de tipo burocrático-militar que, nutrindo-se dessa vertente burocratizadora mais geral, pela via da ampla abertura do país ao capital multinacional, a ela acrescenta elementos próprios, tais como a autonomização do Estado em relação à sociedade, a produção da desmobilização e da apatia das

pe<sup>so</sup>as, a rejeição da política, a valorização da ordem, entendi<sup>da</sup> a partir da disfuncionalidade do conflito, o privilegiamento da tecnocracia nas esferas decisórias do Estado, nomeada intérprete exclusiva das necessidades da população, que dessa forma passa a ser vista como incapaz, não só de se conduzir, mas até mesmo de discernir suas aspirações.

Pode-se ainda acrescentar uma terceira vertente alimentadora da ordem escolar descrita e que, somada às duas anteriores, lhe confere certos traços particularizadores. Refere-se essa terceira vertente ao plano local, caracterizado pela sociedade catarinense dominada tradicionalmente por uma oligarquia das mais duradouras, que tem na política de clientela uma forma eficaz de manutenção do poder. Tal característica não poderia deixar de se fazer extremamente visível em Florianópolis, a capital ilhada do Estado - não apenas no sentido literal - "uma cidade pacata e provinciana, turística e burocrática", no dizer de SROUR (1982).

A ausência de horizontes mais amplos até passado muito recente, especialmente no plano cultural; a presença de esquemas tradicionais de dominação que não encontravam oposição digna desse nome (os partidos de oposição - antes o PTB - Partido Trabalhista Brasileiro - e mais recentemente o MDB - Movimento Democrático Brasileiro - não conseguiram se implantar na região); o próprio sub-desenvolvimento econômico da região circunvizinha da qual Florianópolis faz parte; o "ethos burocrático-contemplativo"<sup>24</sup> desta capital terciária, responsável pelo apego ao formalismo da burocracia; a hegemonia das forças conservadoras e tradicionais na definição dos rumos da educação em Santa Catarina, são elementos que podem ser alinhados, ainda que superficialmente, numa tentativa de relacionar alguns fatores externos que influem e determinam a ordem escolar, contribuindo para explicar a trama interna das relações de poder na escola, dentro do processo de burocratização dessa instituição.

Assim se percebem instalados na escola alguns dos efeitos produzidos tanto pelo caráter autoritário e burocrático da sociedade nacional e local como pelos desdobramentos específicos

---

24. A autora agradece ao Prof. Eduardo José Viola, por esta expressão.

que tal quadro produziu no interior do sistema de ensino, burocratizando a escola.

Nesse sentido, a escola burocratizada é aquela em que se dá uma subversão dos valores, dos motivos, das razões que a movem, que a fazem funcionar, que estabelecem suas normas e ditam seus procedimentos enquanto organização. Esta subversão de que se fala foi sintetizada primorosamente por uma professora, ao analisar os focos para os quais se dirige a ação dos que dirigem a escola: "Em primeiro lugar está a preocupação com o disciplinar, depois com o burocrático e por último com o pedagógico".

De acordo com a análise que CROZIER faz do fenômeno burocrático, esta subversão é produzida por um mecanismo chamado de "deslocamento de objetivos", que representa "um aspecto essencial do funcionamento burocrático: o objetivo original da organização não é a própria sobrevivência, mas a tarefa para cujo cumprimento ela foi criada. Desloca-se esse objetivo quando o meio, quer dizer, a organização torna-se um fim em si mesmo" (LAPASSADE, 1977: p.152). Ainda segundo CROZIER, na gênese desse mecanismo do deslocamento de objetivos estaria o isolamento de cada categoria hierárquica, ou seja, a separação burocrática. LAPASSADE, procurando elementos para uma definição de burocracia, entende ser esta separação um deles, que produz na organização dois níveis, antagônicos e desunidos: os dos dirigentes e o dos dirigidos e vê "a burocracia como a organização da separação" (op. cit.: p.183).

Na escola em estudo, a "separação burocrática" é reconhecida de vários modos, podendo-se dizer que existe tanto num sentido vertical como horizontal.

Quanto ao primeiro, já se falou do isolamento da cúpula dirigente enquanto centro das decisões da escola, em relação aos demais segmentos.

No sentido horizontal, tanto os setores pedagógicos – supervisão escolar, orientação escolar, serviço social – atuam isoladamente, eventualmente invadindo a área um do outro, na medida em que tais áreas não estão precisamente definidas como os departamentos, são de fato compartimentadas, mesmo em sua pouco expressiva existência. "As coisas como são conduzidas, são dissociadas, são divididas..."



Como efeito dessa divisão, dessa compartimentação, tem-se a atomização dos interesses e a instalação do conformismo. A "organização da separação" tem no centralismo, como princípio da distribuição do poder, um poderoso alimentador, porquanto mantém, por assim dizer, quase que paralisadas as demais instâncias da escola, pelo menos no que diz respeito às iniciativas próprias, de vez que estas, quando surgem, são desestimuladas, cerceadas pela direção que tudo decide, tudo determina. Os exemplos colhidos são variados: desde aqueles que apontam a falta de autonomia dos setores pedagógicos para definirem seus projetos, seus trabalhos, passando por outros que dão conta de diretores de turno que se recusam a assumir responsabilidade por decisões, na ausência da direção-geral, ou ainda outros que revelam um professor ofendido, magoado pelo desprezo que sente na direção da escola, quando esta ignora suas iniciativas ou quando simplesmente o esquece em momentos festivos ou de cerimônia.

A atomização dos interesses é reconhecível especialmente nas desconfianças, na quase má vontade que existe entre os setores, entre esses e os departamentos e professores, entre diretores de turnos, secundados por Coordenadores de alas, e setores ou professores e, finalmente, da parte dos alunos com relação a todos da escola: direção, professores, técnicos, vigilantes...

A atividade administrativa, que compreende desde a administração dos recursos até a administração da conduta das pessoas, passando pela administração de seus trabalhos e dos seus estudos, é a atividade central da escola burocrática. Em consequência disso, dá-se a cristalização da escola; todos os procedimentos da organização, por assim dizer se enrijecem para a manutenção da rotina diária, estruturada de modo a expulsar a ação, o pensamento, o desafio, o novo, o incerto, o movimento, o questionamento, a crítica.<sup>25</sup> A atividade essencial, específica da escola - a transmis-

---

25. "A burocracia é acompanhada daquilo que Weber definia como a 'democratização negativa'; todos são igualmente número de processos burocráticos, ao lado de uma organização autoritária de programas impostos ao aluno e vigilância ao professor através de mecanismos de inspeções e exames, tudo isso denotando extrema hierarquização e autoritarismo no âmbito escolar. A conformidade ao programa é considerada um ponto de honra do mestre, a obtenção da obediência e docilidade sua maior glória e o êxito nos exames, sua auto-realização enquanto professor". (TRAGTEMBERG, 1979: p.185).

são-apropriação do saber, cujos atores principais são professores e alunos — torna-se não apenas secundária, mas inteiramente subordinada (talvez por ameaçá-la?) às razões da atividade principal, qual seja, a administrativa.

Esse caráter burocrático da escola administrada penetra largamente o ensino: na medida em que esta é atividade subordinada, secundária, passa a ser assim visto por professores e alunos, que se empenharão, então, em cumprir o ritual enfadonho e massacrante.<sup>26</sup> Com o passar do tempo, a ordem burocrática acaba submetendo a todos. Os primeiros aprendem, eles mesmos prisioneiros e cúmplices dessa ordem, a desistir da iniciativa, da criatividade, da esperança de alunos questionadores, da recompensa que significa ver o aluno crescer intelectualmente, construir a sua autonomia, inserir-se no social. Os alunos, por sua vez, sem outra alternativa, cassados de todos os direitos pela ordem escolar ditatorial, submetem-se ao ritual, cumprem a sua parte no trato que lhes garantirá o papel, o certificado, para ingenuamente tentarem, quem sabe no nível seguinte, o que lhes foi negado até então.

Nada aprendem na escola burocrática? Por infelicidade, aprendem. Nessa primeira instituição social, depois da família, em que passam largos anos de sua vida, anos decisivos provavelmente do ponto de vista de sua socialização, têm uma vivência inicial numa "ordem social escolar", profundamente hierárquica, autoritária, rotineira. Cabe-lhes um só papel nessa ordem social: submeter-se. Submeter-se aos planos e objetivos do professor, às ordens e ao monólogo deste na sala de aula; fora dela, aos regulamentos da escola que lhe exigem atitudes de obediência e respeito à todas as autoridades escolares — incluindo-se aí desde o diretor-geral até o vigia do portão. Aprendem a ver essa "ordem social" como dada, necessária, porque assegura o "funcionamento do todo", mesmo que à custa da autonomia de cada um. A escola, a exemplo da fábrica, precisa funcionar bem, nada pode perturbar esse funcionamento e funcionar bem significa, para os alunos, cumprir os horários, portar o uniforme, estar em sala de aula, sentar direito em sua carteira, não questionar, não criticar e, prin

---

26. Na escola, a "motivação para o trabalho, tal como no âmbito da produção alienada, não provém do interesse do aluno pela atividade educativa em si, mas de uma potencial recompensa exterior (a nota, o diploma, antecipando aqui o futuro salário)" (NOGUEIRA, 1983:p.69).

cialmente, obedecer, obedecer...

*"Aprendendo como trabalhar para os objetivos prē-ordena dos alheios, os estudantes tambem aprendem a funcionar numa sociedade cada vez mais industrializada e burocratizada em que os papēis sociais que se tem de desempenhar jã estão sedimentados na 'fãbrica social'. Cada papel traz em si sua marca de pensamento, e os estudantes se sentirão muito à vontade no desempenho desses papēis em geral relativamente alienantes na medida em que jã se lhes ensinou que este ē o modo adequado de viver" (APPLE, 1982:p.178).*

O aluno aprende, na concretude do seu cotidiano – ē preciso não esquecer que o homem se constrōi a si mesmo no interior das condiçōes concretas da sua existēncia – que a ordem social ē dada e situa-se acima das coletividades, apresentando-se como um conjunto de imperativos que respondem a necessidades de integração e equilībrio dessas coletividades, imperativos esses que embora oprimam e infelicitem as pessoas, se impōem para o "seu bem". LOBROT chama a atenção para esse particular: "o que hã de comumentre os modos de domīnio pedagōgico e burocrãtico ē que um e outro pretendem 'querer o bem' do sujeito dirigido ou administrado contra a sua vontade; se for necessãrio, eles serão dirigidos em toda a medida possīvel, sacrificados à causa comum" (in LAPASSADE, 1977:p.206).

Nessa ordem, a redução que as pessoas sofrem, especialmente o aluno, em sua humanidade, ē algo que não pode ser exagerado. Como esclareceu um ex-diretor da escola, entre consideraçōes sobre o fundamento da ordem escolar, sua necessidade, numa escola para a massa: "... a nīvel de conscientização, vocē vai ter que se explicar e isso ē muito difīcil. ē mais fãcil dizer: - Cala a boca! Assim vocē não tem explicaçōes para dar. Então, tem que ser na base dos condicionamentos, da recompensa e punição. Os porquês estão fora da sala de aula".

O modo como a escola se organiza e funciona contribui, seguramente, para a construção de uma visão de mundo, pelo aluno, na qual a ordem social lhe surge como uma ordem monolītica, imutãvel. Nessa ordem, o conformismo, a submissão, o cumprimento da norma, são estimulados por vãrias formas.<sup>27</sup> Ao passo que a inicia

27. "A escola, apelando à coação, às tēcnicas de exclusão, acentua a passividade e submissão como condiçōes de apreensão de um 'saber' raquītico..." (TRACTEMBERG, 1979:p.186).

tiva, a autonomia que eventualmente surjam são não apenas desestimuladas, como até mesmo punidas, porque às vezes traduzidas por insubordinação, indisciplina, "relacionamento difícil", etc. ...

O aluno, produzido em boa parte por esta ordem social, geralmente não consegue se contrapor a ela de forma articulada, coerente. Sua própria capacidade de expressão em face dos "superiores" foi atrofiada ao longo dos anos, posto que a internalização do modelo de mando e submissão é eficaz. Eficaz não tanto por impedir os alunos de perceberem esta realidade de submissão - diz um aluno, falando sobre a prática escolar de usar o líder de turma, aluno também, para marcar o nome dos colegas que, na ausência do professor, conversavam: "... na 5ª série eu concordava (com isso)... Mas, a partir de uma certa idade, a gente começa a se perguntar: por quê?" - mas por produzir a descrença na possibilidade de qualquer alteração dessa ordem, em outras palavras, por produzir o conformismo em conjunto com ele, resistências erráticas, aleatórias, cujo conteúdo é antes escapista do que propriamente contestador, perfeitamente assimiláveis pelo "status quo". "A nível de 2º grau, existem turmas que não ... que se negam a escolher um representante, ou que não participam, dizem que não querem. O caso de alunos que dizem que não querem votar ou que não querem ser votados, porque não acreditam. Tem uma certa etapa, a gente já está desacreditado (descrente) de muita coisa aqui (...). As pessoas se acomodam e a grande maioria faz isso".

Na exclusão das pessoas dentro da própria organização está o objetivo da ordem burocrática; na medida em que o poder de decidir se concentra na cúpula, produz-se a desmobilização, a apatia dos demais segmentos, integrados por indivíduos cuja condição de sujeitos é permanentemente ameaçada, comprometida pelos procedimentos próprios da organização burocrática, que consistem essencialmente na administração do trabalho alheio.<sup>28</sup>

Assim, a ordem burocrática é uma ordem violenta se considerarmos que violência, segundo CHAUI (1980), é a redução do sujeito social a um objeto manipulável. Nesse sentido, a separação entre dirigentes e dirigidos, em outras palavras, a redução de

---

28. "A atividade burocrática nada transforma; ele controla a transformação" (LAPASSADE, 1977:p.199).

uma parte da sociedade à condição de coisa é uma manifestação  
concreta de uma ordem violenta.

## CAPÍTULO V

### A "ABERTURA" NA ESCOLA

Nos dois capítulos precedentes,<sup>1</sup> a análise das relações de poder em ação no interior da escola – que procurou focalizar duas "esferas" distintas, uma configurada pelas disposições mais especificamente de ordem disciplinar e outra que, de um modo amplo, pode-se identificar como de ordem burocrática – mostrou uma organização escolar profundamente marcada pelo autoritarismo, pela exclusão da maioria das pessoas das decisões que importam para a definição do caráter da escola, pela cristalização de uma ordem burocrática-disciplinar que submete com eficácia os dirigidos, fazendo prevalecer disposições determinadas pela lógica dominante no interior da escola, qual seja, a preservação da disciplina a qualquer preço.

Tal ordem escolar, no entanto, por mais monolítica que fosse ou que aparentasse ser, não poderia deixar de ser atingida pelos movimentos, especialmente da sociedade civil, em direção à democratização do país, vividos dolorosa e ansiadamente pela nação e decorrentes em boa medida do esgotamento avassalador sofrido nos últimos anos pelo regime.

Embora o clima político de sufoco tivesse sofrido os primeiros alívios em 1974 a partir da posse do General Geisel,<sup>2</sup> os tantos recuos ocorridos no período de seu governo,<sup>3</sup> fizeram com que somente a partir de 1979, com a extinção do AI-5 – embora tanto a Constituição como outras leis, como a de imprensa e de greve, continuassem incorporando elementos de arbítrio – e, já no governo Figueiredo, com a anistia e a intensificação dos movimentos

---

1. CAP. 3: "A instituição disciplinar" e CAP. 4: "As relações de poder no interior de uma burocracia pedagógica".

2. Deve-se mencionar que há uma certa defasagem no tempo quanto ao início do abrandamento do clima repressivo, em Santa Catarina, pois que, em 1975, deu-se no Estado a "Operação Barriga Verde", marcando o momento de repressão mais forte vivido diretamente pela sociedade catarinense.

3. Podem-se citar como os mais importantes: a demonstração de força do aparelho de repressão praticamente autonomizado, as cassações de deputados estaduais e federais e a decretação de recesso parlamentar seguida do "pacote de abril" de 77.

grevistas de operários e outras categorias (ainda que nem sempre vitoriosos e algumas vezes encerrados com duras conseqüências, como a intervenção nos sindicatos e prisões de lideranças), com a reconstrução da UNE, cujo congresso em Salvador (maio de 79) não foi proibido pelo governo, e a proposta encaminhada ao Congresso Nacional de extinção do Decreto-Lei 477, que desde 1969 pairava ameaçador sobre as escolas de todos os níveis do país, é que se começa efetivamente a viver no país um clima que a partir de então tem-se chamado de "abertura".

Tal abertura, no entanto, vai atingir, ao que tudo indica, o Instituto Estadual de Educação somente a partir de 1983. Efetivamente, o trabalho de entrevistas realizado e sua análise mostrou uma escola cuja direção, até 1982, é descrita pelo professor como "hermética, ditatorial" e em cuja organização interna ficava evidente o caráter autoritário, que exclui e disciplina professores e alunos, tornando-os uns e outros, não só submissos e obedientes como, principalmente, conformados e avessos a reivindicações, a mudanças.

No presente capítulo, analisar-se-ão os eventos que ocorreram na escola, especialmente a partir do ano de 1983 e que configuram o seu particular processo de abertura, intensificado em 1984, procurando de um lado identificar alguns dos seus condicionantes externos e internos e por outro, olhar mais detidamente os fatos que, parece, se constituíram em momentos de rara riqueza na construção do que talvez futuramente possa ser visto como uma nova ordem escolar, possivelmente democrática.

1983, parece consenso entre os entrevistados, é o ano em que tem início a abertura na escola. Em muitos depoimentos, o marco inicial do processo é identificado com a mudança da Direção da escola, que se dá posteriormente à posse do governador eleito no ano anterior: "Atualmente, com essa Direção atual é que está começando a querer mudar", diz um professor. Esse depoimento pode ser articulado com alguns outros, que preferem atribuir as mudanças, que gradativamente, quase que em doses homeopáticas, passam a se verificar na escola, à pessoa do atual Diretor Geral do Instituto de Educação. Assim, ao se perguntar a uma professora que citava as mudanças que ocorreram na escola, porque tantas coisas mudaram, ela respondeu: "Porque mudou a Direção. Este Diretor é mais aberto, mais democrático".

Muitos outros entrevistados, no entanto, inclusive alunos, percebem melhor a intrincada relação entre os fatos internos da escola e os movimentos que ocorrem na sociedade que a envolve. E assim a descompressão do autoritarismo vigente na escola é relacionada com os acontecimentos externos. O primeiro deles, segundo os depoimentos, é a posse de Esperidião Amin no governo do Estado, eleito pelo PDS, que determinou até certo ponto a escolha de uma pessoa como o atual Diretor que, ao assumir "veio com toda uma proposta democratizante (e) todo o mundo apoiou a Direção..." Um Diretor, então, que apesar de nomeado de fora, como de praxe sem consulta à escola, foi bem aceito; conforme diz outro professor, "se houvesse uma eleição, teria sido eleito, pois tinha uma boa aceitação".

Há também os que analisando os fatos optam por destacar um lado apenas da questão, como o professor que diz: "E essa abertura que se diz existir dentro do Instituto de Educação foi uma conquista dos professores. Eles fizeram ... um grupo fez ver que é necessária a participação dos professores para que se possa tocar pra frente a escola". E em outro ponto da entrevista, questionado sobre a influência da Direção nas mudanças em curso, compara: "... quando se conseguiu algumas conquistas quanto ao processo de democratização do país, (...) se atribuía à figura do presidente como o dono do processo de democratização; parelho a isto também, se atribui à figura do Diretor da escola, o dono da democratização da escola e em momento algum se coloca a conquista dos professores junto a esse processo".

Tudo indica, no entanto, conforme os fatos mostrarão, especialmente os ocorridos ao longo do ano de 1984, que a descompressão que se dá no interior da escola não tem uma fonte apenas, decorrendo antes da combinação de eventos e fatores externos e internos a ela. Tais eventos e fatores serão analisados a seguir.

## 1. OS ANTECEDENTES DA ABERTURA

O primeiro evento, o mais amplo, é inegavelmente a abertura política existente no país desde 1979, já mencionada. Segundo LAMOUNIER (1981), tal abertura "consistiu principalmente em três coisas: primeiro, o reestabelecimento da liberdade de impren



sa; segundo, a contenção dos aparatos de segurança que se haviam autonomizado a partir dos últimos anos da década de 60; terceiro, a retomada do processo político-partidário e eleitoral, com relativa seriedade, mas mantendo-se em aberto o grau em que esse mecanismo eleitoral exerceria efeitos sobre a estrutura do Estado enquanto tal" (p.35).

Foi dentro desse processo de abertura que se dá a campanha eleitoral de 1982, para renovação de parte do Senado, da Câmara Federal, Assembleias Legislativas e dos Governadores dos Estados; uma campanha na qual os comícios mobilizam grande público, ainda que possivelmente boa parte dele motivado inicialmente pela presença, nos palanques, de cantores populares ao lado dos candidatos. De qualquer modo, uma campanha eleitoral que faz sentir de modo bastante concreto, palpável, que muita coisa mudou; que, por exemplo, já é possível criticar em praça pública duramente o governo, suas políticas, seus desmandos, sem que nada aconteça em termos de repressão, ainda que a televisão se mantivesse relativamente fechada para tais expressões de crítica, com exceção dos programas de debates ou entrevistas, levados ao ar geralmente em horas tardias.

Como resultado dessa campanha, assumem o poder estadual governadores eleitos por partidos da oposição, nos mais importantes Estados brasileiros, como São Paulo, Minas e Rio de Janeiro, além de outros num total de dez estados, e altera-se de modo expressivo a composição de forças no Congresso Nacional. Em Santa Catarina, toma posse, em março de 1983, Esperidião Amin, eleito pelo PDS, por mínima diferença de votos em relação ao candidato do PMDB, numa eleição cuja legitimidade não é inquestionável, pois que ocorrem denúncias de compra de votos e fraude, do que resulta que a própria vitória eleitoral é colocada sob suspeição.

Como resultado, tem-se no Estado um governador ligado à oligarquia tradicional, mas cuja campanha eleitoral baseou-se num discurso populista. Daí uma certa ambigüidade: por um lado, o apoio da oligarquia e, por outro, suas tentativas no sentido de aparecer como símbolo dos "pequenos", das camadas populares, de construir sua liderança marcando certas diferenças em relação a essa oligarquia.

Assim, Esperidião Amin, um gestor público hábil, político populista com imagem de realizador, integra, ainda que de modo ambíguo, os quadros da "Nova Direita", para a qual, contrariamente aos padrões pouco civilizados da fase anterior à consolidação da abertura no país, "é possível eliminar-se o arbítrio e a repressão sob suas formas mais diretas, na relação Estado-Povo, e substituí-los por mecanismos de captação do consenso; é também possível transitar de uma situação de radical exclusão política, para formas controladas de mobilização e de participação coletiva. Não se trata ainda de uma mobilização autêntica e de uma participação popular genuína, mas de táticas de envolvimento e estratégias de cooptação, visando regular os conflitos e mantê-los nos limites toleráveis de uma ordem que não é democrática ..." (FONTANA, 1982:p.51). Mais adiante haverá oportunidade de se verificar como tal estratégia se realiza efetivamente no microcosmo que a escola representa, na tentativa de colocar sob controle os eventos que passam a agita-la, nos anos de 83 e 84.

Tais traços da Nova Direita são, a propósito, identificados nas práticas do Diretor Geral do Instituto de Educação e de seus auxiliares diretos, que assumem a direção da escola, o primeiro por nomeação do Governador Amin, em 1983, conforme mostra a análise que alguns entrevistados fazem dessas práticas:

"... o tipo de atitude da administração (da escola) vem no bojo da administração maior, do governador. O governo do Estado tendo esta atitude de demonstração de uma postura democrática, pelo menos uma conversa democrática e quanto possível traduzir isso de alguma forma, isso chegou até a administração das escolas (...) o governo começou a conceder uma abertura, a fazer concessões para se manter, isso vai de alguma forma se transferindo, se espalhando e outros também vão percebendo ... e a partir do governo do Estado, essas propostas descem até a escola".

"... a gente sente que tem um pouco mais de flexibilidade deles (dos Diretores, especialmente os de turno e seus subordinados, os Coordenadores de Ala) no próprio pátio, em coisas assim até insignificantes (...) quer dizer, não que deixou de existir a repressão, sabe como é que é, mas se utiliza menos dela, estão se tentando outros canais, o diálogo..."

"... ela (a Direção) percebeu que se não abrisse espaço para a participação dos professores, ela, acredito, não consegui-

ria tocar a escola, não conseguiria dirigir a escola".

Até mesmo um aluno entrevistado, ao comentar o novo clima que a escola vive e a postura da Direção em relação a ele, lembra que o diretor anterior havia sido nomeado pelo Governador Bornhausen, enquanto que o atual, pelo Governador Amin e diz: "... eu não sei se a mudança da Direção influenciou nisto também, pode até ter influenciado, porque o nosso atual governador, queira ou não, de uma maneira ou de outra, é um tanto mais democrático que o Jorge Bornhausen... ele é obrigado a ser, apesar de que ele seja populista e tudo o mais, eu acho que isto aí pode até ter refletido na pessoa que ele botou para exercer o cargo de Diretor Geral da escola..."

Ficou suficientemente claro, a partir dos depoimentos, que a escolha do atual Diretor Geral foi um dos fatores que contribuíram para as modificações que passam a movimentar a escola a partir de 1983, rompendo com a cristalização do autoritarismo que até então parecia imobilizá-la e a todos no seu interior. Ainda que os depoimentos estabeleçam esta relação a partir de entendimentos distintos, confirmam mesmo assim a existência de tal relação. Diz uma "especialista": "Agora, a gente percebe que a Direção procura abrir, existe um espaço para os professores terem mais vez e voz ..." Enquanto que para uma professora, "a administração (da escola), como núcleo do poder, tem que começar a fazer concessões à medida que há reivindicações ... Então, há todo o cuidado da administração, se não for democrática, em se fazer democrática ... é claro que nem sempre dá". Já outra professora salienta a ação: "É bastante diferente esta Direção agora ... está procurando fazer um trabalho integrado dos setores (...) primeiro fez tentativas de ouvir opiniões e até de ouvir os alunos..." E acrescenta: "Eu acho que a iniciativa (da mudança) começou da direção, quer dizer, pela própria diretriz da escola, da nova direção e que vem do próprio governo. Agora, sem dúvida nenhuma, a partir do momento em que eles abriram uma brecha, (o espaço) foi ocupado porque tinha gente para ocupar..."

O terceiro fator que se pode relacionar como tributário desse processo de abertura da escola é a greve dos professores da rede estadual de ensino, em maio de 1983. A Associação de Licenciados de Santa Catarina reivindicava ao recém-empossado governo

reajuste salarial de 60%, concordando este com 35% (e parcelado) – índice bastante inferior ao INPC de novembro de 1982 a abril/83, igual a 51% – descumprindo dessa forma uma de suas promessas da campanha eleitoral, qual seja, a de reajustar os salários acima do INPC. Além dessa, havia outras reivindicações importantes: elaboração de um plano de carreira e de novo estatuto para o magistério. Face à intransigência do governo na questão do reajuste salarial, é deflagrada a greve (RAMOS:p.11). Esta greve, embora de curta duração (11 dias) e sem que tivesse sido vitoriosa, além de ter desencadeado uma reação bastante dura da parte do governo, foi vivida muito intensamente dentro do Instituto Estadual de Educação, produzindo suas conseqüências especialmente nas relações de poder no seu interior.

Diferentemente de ocasiões anteriores (greve dos professores do Estado, de 1980), a grande maioria dos professores do Instituto de Educação adere à greve, fato este também relacionado ao novo clima já sentido na escola, decorrente da posse recente da atual direção.<sup>4</sup> Assim é que para um professor entrevistado, a greve de 1983 é um dos momentos em que acontece a participação, o envolvimento mais efetivo das pessoas na escola: "Um deles (momentos de participação, de movimento) foi a greve do ano passado, greve que agitou realmente esta escola e a gente conseguiu uma adesão formidável de alunos; as informações veiculadas pela televisão eram completamente falsas, realmente a maioria dos professores estava fora da sala..."

A greve parece ter sido, na escola, um momento de descoberta de algumas coisas: da possibilidade de organização, de união dos professores, da existência de lideranças, de espaços possíveis para a emergência de pensamento novo. "Antes da greve era uma apatia geral, uma descrença total no poder que o professorado tinha de realizar qualquer coisa, mesmo diante da greve de 80 o Instituto saiu meio a reboque e nesta deste ano que passou, de 83, o Instituto teve papel muito importante de liderança no restante das escolas do Estado (...) porque a intenção de reverter o processo era terrível, era uma pressão constante para reversão do processo, então a gente se mantinha reunido e tendo que brigar com os segmen

---

4. No dizer de uma entrevistada, "... a saída daquela Direção (anterior à atual), a mudança (da Direção) propiciou ... e todos os professores do Instituto entraram em peso na greve".

tos mais conservadores da escola". O professor neste depoimento mostra concretamente as possibilidades de uma greve, senão de romper definitivamente com situações como a existente na escola, pelo menos de abalar alguns dos seus fundamentos. Pois é na greve, ensina Álvaro Vieira Pinto (1962:p.50), que o trabalhador verifica "... que não existe como indivíduo isolado, impotente em face das forças da natureza física ou da trama das relações sociais que o envolvem, mas se sente apoiado, fortalecido e dilatado no seu ser pela identificação de pensamento e de ação com os companheiros de trabalho".

É no meio da greve que se torna claro, para alguns pelo menos, que é possível superar algumas das dificuldades existentes na escola e criadas pelas suas formas particulares de organização, que dificultam, quase impedem a participação efetiva dos professores na sua gestão como, por exemplo, o estado de atomização em que estes se encontram, já discutido no capítulo anterior. Assim dizem dois professores: "... eu acho que o saldo mais positivo da greve no Instituto foi que a gente percebeu quem era quem. Ficaram flagrantes as lideranças de ambos os lados. Então isso de certa forma aglutinou certos grupos". "Durou pouco tempo, onze dias, mas foi muito significativa em termos da unidade dos professores e teve vários ganhos neste sentido de movimentação, de conhecimento, de pessoas novas surgirem, mostrando coisas novas, pensamento novo, refletindo sobre a escola".

A greve foi, portanto, um momento, ainda que breve, mas de fundamental importância, que não apenas permitiu aos professores vislumbrar o poder de sua atuação coletiva, organizada, mas vivê-lo de fato. Isto porque a greve demonstra ao trabalhador "o domínio que pode exercer sobre a realidade que o circunda, sobre as relações sociais que pareciam aprisioná-lo irrevogavelmente, demonstra-lhe que, longe de estar condenado à perpétua reclusão no sistema explorador do trabalho, que o oprime, é capaz, pelo ato livre, pela greve, de modificar esta situação, que antes lhe aparecia como fatalidade natural, e por isso irremovível" (op. cit.: p.52).

Serviu também a greve para abalar internamente o prestígio da Direção Geral, tanto com o grupo dos professores mais progressistas, que passa a criticá-la por não ter se colocado do lado dos professores, como com o grupo dos mais conservadores que

percebe a atuação da Direção, no enfrentamento da greve, como muito branda, exigindo-lhe possivelmente uma ação mais dura, mais ao feitio das direções anteriores. Embora alguns dentre os primeiros contestem "a prática desse Diretor quando da greve dos professores", que, segundo eles, desmascarou "por completo essa figura de democrata que ele possui em alguns segmentos da escola"; outros, integrantes também do grupo que está se chamando de progressista, lhe reconhecem a ação equilibrada, quer no trato do conflito como no período que se seguiu à greve: "E a Direção toda teve uma postura de o tempo todo se abster de qualquer atitude, e realmente se mantiveram assim (...) E essa Direção se manteve não completamente neutra, porque isto não existe, mas vamos dizer assim, com civilidade e conseguiu ... porque foi muito desafio para eles".

Porém, o êxito da Direção durante a greve e mesmo depois dela, consistiu justamente em manter essa imagem de contemporizadora, de árbitro dos conflitos. Porque, conforme indicam algumas entrevistas, por trás da contemporização permanecia o autoritarismo "que se fez por baixo dos panos", como disse um professor. Este autoritarismo foi assumido não pela atual Direção, mas pela anterior (que sempre, ao que parece, mostrou claramente seu caráter autoritário), através da pressão exercida sobre alguns professores, cobrando-se, por exemplo, antigos ou mais recentes apadrinhamentos - estes uma constante em estruturas autoritárias - que tinham por efeito o retorno daqueles às aulas.

Durante a greve, a repressão que existiu foi muito sutil e eficaz, pois instalou e propagou o medo entre os professores (medo de perder o emprego, de ver situações pessoais ou funcionais colocadas em jogo). Isso fez com que, no período que se seguiu à greve, os professores se desarticulassem, regredissem ao estado de isolamento dentro da escola - "Não foi porque as pessoas não sabiam como continuar a articulação ... é por causa desse tipo de medo que se instalou", diz uma professora.

Em 1983, outro evento agita a escola, contribuindo, como a greve, para a ampliação dos espaços de participação e mostrando, até certo ponto, a viabilidade de uma oposição dentro da escola, mas também seus limites; refere-se às eleições para a diretoria da Associação de Pais e Professores - APP - do Instituto de Educação. A APP, como acontece na maioria das escolas, tem uma atuação

praticamente nula como canal de expressão ou elemento de pressão, por exemplo, entre os dois segmentos que teoricamente representaria e a administração da escola. Limita-se sua atuação quase que exclusivamente a recolher as taxas que os alunos pagam por ocasião da matrícula, receber eventualmente recursos financeiros de outras origens, aplicando-os parte na manutenção e conservação da escola e parte em programas de "assistência aos educando", a partir de decisões tomadas por ambas as Direções, da Associação e da escola.

A importância dessa Associação para o Instituto parece estar relacionada com os recursos que ela arrecada, quer a título de contribuição dos pais, recolhida no ato da matrícula e sem a qual esta não se efetua, a não ser nos casos em que o aluno ou a família comprove sua "pobreza", quer a título de doações, podendo nesse caso receber recursos até mesmo do Estado, sem a necessidade de prestar contas. Tais recursos são importantes para a manutenção da escola, especialmente mais para o final do ano, quando as verbas previstas no orçamento já foram gastas e não há complementação. Como instrumento de uma possível participação de pais ou de professores na gestão do Instituto, a APP parece não existir, conforme o dizer de uma professora, na escola desde 1961, Chefe de Departamento: "Não sei de nada sobre ela (APP), nunca participei de nada; só sei que ela vende material escolar para as crianças; não tem expressão nenhuma".

Curiosamente, as eleições, em 1983, para essa associação, que "não tem expressão nenhuma", se convertem num evento que abala novamente a escola, cujos professores, após a greve, "ficaram receosos, se fecharam um pouco ... se amainaram muito os ânimos, depois da greve não continuou uma organização efervescente dentro da escola ...", ou seja, há uma retomada da mobilização, nova quebra do isolamento ao qual as pessoas haviam retornado, cessados os efeitos da situação da greve. Assim, tais eleições marcam "um segundo momento dessa articulação que a gente sentiu que mexeu com a escola", isto porque "em doze anos", somente nestas eleições é que "surgiram duas chapas, até então só chapa única", diz uma especialista da escola. Outro professor confirma: "... surgiram duas chapas: uma da direção, da situação mesmo, continuismo e tudo o mais e outra, uma chapa de oposição. Pela primeira vez surgiu isto, com campanha deflagrada, faixas e panfletinhos ... até a televisão filmou o negócio ..."

A chapa da oposição centrou sua campanha na questão da destinação de recursos da APP, especialmente no fato de não ter a comunidade escolar informação sobre o montante dos recursos recebidos e a sua destinação, bem como de não saber sob quais critérios e de que modo era decidida sua distribuição e aplicação. Lembra um professor: "Eu fazia parte dessa chapa de oposição, reagíamos ao fato deles não apresentarem um planejamento de despesas, um registro do que entrou, quanto, para quem, de onde, para que projeto, quem aprovou; não tem um grupo para discutir se vai ser aprovado ou não aquele projeto de despesas..." Além disso, propunha a chapa de oposição "trazer mais os pais na escola, para que decidissem junto à escola, decidissem junto à direção a forma de educação que se está colocando aí".

Pelos relatos colhidos, o dia das eleições foi memorável por várias razões; talvez a principal fosse por ter demonstrado que, apesar de a escola estar vivendo sob nova direção, que fazia claramente concessões no sentido de um abrandamento do autoritarismo vigente, havia ainda largos espaços para o exercício de um poder de mando que não reconhece opositores legítimos, porquanto estes sempre aparecerão aos olhos daquele, como usurpadores de uma situação de privilégio, da qual não se pensa abrir mão sem luta.

Dessa forma, a Direção, conforme percebe uma professora, toma "claramente partido por uma das chapas". No decorrer do dia, o "tomar partido", vai assumindo uma determinada forma que o relato cheio de vida que uma especialista faz, retrata bem: "... mas este Instituto tremeu, sabe, e só conseguiram ganhar porque o diretor antigo veio, foi acionado em última hora e na base do telefone chamavam os pais para vir votar na chapa oficial. E até o meio-dia, quem acompanhou viu, a chapa dois tinha chance de vitória; quando perceberam que podiam "dançar", se articularam, porque é uma máquina! Se articularam de uma forma que vinha gente carregada de carro, parecia as eleições pra governador. Os portões controladíssimos! Menina! ... mas, olha, foi divertido!"

A descrição de um professor acrescenta suas impressões: "... então, o que a gente viu foi que de repente, no dia da votação, até determinada altura do dia estava tudo mais ou menos claro; quando foi chegando o período final, desabou, começou a desabar carros, táxis, parar um monte de táxis por aí, descer um munda



rêu de pais de alunos, todos eles logo a gente soube, chamados urgentemente por telefone, para desequilibrar uma coisa que estava correndo equilibradamente. De última hora, utilizaram-se todos os recursos da escola para este tipo de coisa. E ficou claro para a maioria dos colegas que veio apoiar a nossa chapa, que foi a maioria dos professores (nós tivemos uma votação muito grande de professores e pais de alunos que eram professores e amigos destes) e ficou muito claro que eles utilizaram todos os recursos do Estado para ganhar esta eleição, mas o que importa é que isto botou fogo na escola".

Mais uma vez e como na greve, apesar da derrota das propostas de mudança que a chapa de oposição representava, há ganhos para a abertura na escola: a nova mobilização dos professores e especialistas, desarticulados após a greve, as discussões provocadas pela campanha que forçam as pessoas a refletir sobre a realidade em que se encontram imersas, a contestação do "status quo", importante nesse momento vivido pela escola, tanto para mostrar que a ordem vigente poderia ser outra, como para demonstrar a existência de espaços para contestação no interior da escola que, por essa forma, é novamente sacudida pelas forças que desejam sua renovação.

O marco seguinte nessa caminhada de abertura dentro da escola, que se procura mapear, situa-se já no ano de 1984 e é tanto um antecedente da abertura, mesmo porque sua origem está em parte fora da escola, como um novo momento em que se dá intensa participação das pessoas na produção da escola, da sua história, em que se rompem ainda que momentânea e parcialmente, as relações que definem dirigentes e dirigidos, adquirindo estes o direito de se organizarem e de se fazerem ouvir. Trata-se das discussões que a escola, a exemplo do que acontece com todos os estabelecimentos de ensino do Estado, de todos os níveis, quer sejam oficiais ou particulares, realiza dentro do processo de elaboração do Plano Estadual de Educação.

Uma das reivindicações dos professores estaduais, organizados em sua entidade de classe, a Associação de Licenciados do Estado de Santa Catarina - ALISC, apresentada durante a greve de 83 e atendida pelo Governo do Estado, foi de participarem na elaboração do Plano Estadual de Educação. Dessa forma, é constituí-

da uma comissão que "por si só revela um quadro novo para a educação em Santa Catarina", pois que é integrada não só por representantes de órgãos públicos e ligados ao Estado, mas por representantes de vários órgãos de classe como a ALISC, a Associação Catarinense de Professores, Sindicato de Professores de Florianópolis, Associação de Orientadores Educacionais de Santa Catarina, Associação dos Supervisores Escolares de Santa Catarina, Associação Catarinense de Escritores, Associação Catarinense de Bibliotecários, Ordem dos Advogados do Brasil, União Catarinense dos Estudantes, Associação dos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina, esta última integrada à Comissão por exigência da ALISC.

Em maio de 83, a Comissão inicia seus trabalhos, apresentando cada entidade suas idéias, suas propostas. "Em agosto", relata uma professora, representante da APUFSC, "começamos a defender a idéia de que a Comissão não deveria elaborar plano algum, mas elaborar uma proposta de ampliação da participação até chegar a todas as escolas da rede estadual e culminar com a realização de um congresso estadual de professores". Vencidas as resistências internas da própria Comissão - "a primeira reação de boa parte da Comissão foi assim de medo" - a proposta foi aprovada. Em outubro de 83, a Comissão publica um documento com "uma proposta que visa deflagrar um processo educacional fundamentado na ampla participação dos catarinenses..." (SANTA CATARINA, 1983:p.5). A preocupação em garantir a mais ampla participação das pessoas fez com que se definisse a escola não como ponto de chegada, mas "ponto de partida do processo de democratização". Assim, o Seminário Estadual, primeira etapa de deflagração do processo de democratização da educação realizado em março de 1984, estabelece "que a escola é a unidade básica da discussão/proposta/compromisso". Sublinha que não poderão faltar, nessas discussões, os professores, os pais, os especialistas, os alunos, os diretores e os funcionários, que considera membros natos da comunidade escolar (SANTA CATARINA, 1984:p.7-8).

No Instituto de Educação, dedica-se uma semana para estas discussões. Nos dois primeiros dias, cada turma de alunos procura identificar problemas da educação no Estado e apresentar propostas para resolvê-los. Para tanto, suspendem-se as aulas, embora continuem os professores a obedecer o horário de suas disci-

plinas, garantindo-se, dessa forma, que nenhuma turma realizasse tais discussões sem a tutela ou pelo menos a presença de um professor. As propostas de cada turma são levadas por representantes eleitos pelas mesmas, para reuniões que se realizam por turno (reunindo-se os representantes de todas as turmas de um mesmo turno). Da mesma forma, discutem e apresentam suas propostas, em grupos separados, os funcionários, os especialistas e os pais de alunos. Nota-se que os professores não se organizam como um grupo a exemplo dos demais, para apresentarem suas propostas. Entram na segunda fase dos trabalhos, quando, sob a coordenação de uma Comissão eleita,<sup>5</sup> se constituíram o que na escola passou a ser chamado de "grupos mesclados", ou seja, grupos formados por professores, especialistas, pais, funcionários e alunos, para apreciar e, possivelmente compatibilizar, as propostas aprovadas pelos vários segmentos. A grande discussão culminou com uma Assembléia Geral, realizada no sábado, para aprovação final das propostas do Instituto de Educação a serem encaminhadas para o "Congresso Municipal" de Florianópolis.

O que importa analisar aqui são os efeitos desse acontecimento inédito na escola, de como essas discussões produziram fissuras na ordem vigente, de como se instaurou um novo clima que possibilitou às pessoas rever alguns dos dogmas da escola, abalados pela contestação, especialmente dos alunos, que o momento favoreceu e que irrompeu com uma força que conseguiu assustar os mais conservadores.

Passou-se que no bojo da discussão dos problemas da educação no Estado, aflorou, inexorável, a reflexão sobre a situação da própria escola. Ao que parece, tal desvelamento dos problemas da escola, no sentido de pela primeira vez serem externadas críticas de forma mais ou menos articulada sobre uma situação que atingia particularmente os alunos, é vivido de modo mais intenso por esses, que se descobrem podendo dar voz às objeções que tinham a fazer sobre a ordem escolar autoritária, que sempre os impediu de exprimi-las. E num primeiro momento, professores, especialistas, Direção ficam surpresos, talvez assustados, com as críticas que

---

5. Foram eleitos para essa Comissão, entre outros, alguns professores que tiveram atuação destacada de liderança na greve de 83, dentro da escola.

são feitas, críticas que nunca antes obtiveram espaço na escola, muito menos serem ouvidas durante dois dias inteiros, no tempo reservado às aulas, com a presença de professores nas salas. Situação até mesmo considerada descabida por alguns professores (raros) que se recusaram a destinar suas aulas a tais discussões, usando mesmo contrariar disposições do Diretor Geral, que, em discurso impresso distribuído para professores, funcionários, pais e alunos, lamentava a "omissão proposital", o "pessimismo", a "negativa em aceitar novas idéias", atitudes essas que "ainda vêm ocorrendo no Instituto Estadual de Educação ...".

Durante a semana em que se travam tais discussões, em princípio orientadas para o Plano Estadual de Educação, mas intensamente permeadas pela realidade escolar, mesmo porque é o referencial mais concreto de que, de modo particular o aluno dispõe para analisar problemas da educação, a rotina escolar é alterada e quase ignorada. Numa escola em que se procura garantir antes de tudo a ordem aparente, e na qual o conflito foi sempre sufocado porque incompatível com a lógica burocrática, a quebra da rotina, somada à intensa discussão que envolve a todos, mesmo aqueles que se recusam a dela participar, agitam a escola "... porque todos os segmentos da comunidade (escolar) tinham alguma coisa a falar contra ...", como notou um aluno.

Se forem considerados os mais de 6.000 alunos da escola, foram poucos os alunos que se mobilizaram para as discussões do Plano Estadual de Educação, "mas houve mobilização", segundo um membro da diretoria do Centro Cívico da escola, que foi entrevistado. Isto porque esta diretoria,<sup>6</sup> através de seus membros, procurou marcar a liderança do Centro Cívico nos trabalhos, conseguindo, por exemplo, que a delegação da escola eleita para representá-la no Congresso Municipal, tivesse, em vez de seis professores e um aluno, três professores e três alunos. É um membro da diretoria que diz: "... quando se levou a proposta de delegação para o Congresso Municipal do Plano, os delegados, tinha a proposta de

---

6. Foi eleita no início de 1984, para a Diretoria do Centro Cívico, pela primeira vez, uma chapa cuja proposta de ação caracterizava-se como de oposição. Segundo seu Presidente, a campanha eleitoral do início do ano da chapa vencedora "abriu uma discussão muito grande entre os professores e alunos ... quanto ao aspecto de eleição direta para Diretor, maior participação do aluno, democracia na escola..."

seis professores e um aluno; a gente disse não: três professores e três alunos; direitos iguais; eu acho que o aluno tem tanta capacidade quanto o professor. Nós levamos três alunos e os três inclusive eram do Centro Cívico. No Congresso Municipal, a gente trabalhou muito; lá também, da delegação do Instituto, a metade foi para o Congresso Regional, quer dizer, é uma vitória, a gente está trabalhando, está encaminhando as coisas e defendendo propostas..."

Pode-se dizer que foi uma semana que marcou a vida da escola. Algumas coisas, a partir daí, são relacionadas pelas pessoas que ali trabalham, com o abalo provocado pelas discussões. Assim diz uma professora: "... com a discussão do Plano Estadual de Educação parece que tiraram a tampa de uma panela que estava ali quietinha, esperando que alguém destampasse e houve assim uma explosão de pôr pra fora coisas, de parte dos alunos, que consideravam a escola um quartel, uma prisão, com espaços proibidos para eles passarem... coisas desse tipo". Um dos diretores, por exemplo, considera que o regime disciplinar não é mais tão rígido como antes e atribui tal mudança às discussões do Plano que "abriu a mente das pessoas que estão aqui trabalhando, da própria Diretoria inclusive ..." Percebe o acontecido como "um momento de estalo", porque houve a denúncia, especialmente da parte do aluno, dos aspectos negativos da vida escolar e diz: "... as questões levantadas vieram favorecer a reflexão dos professores, dos alunos, da Direção, de todos que aqui trabalham".<sup>7</sup>

A Direção que tomou posse em 1983 iniciou sua gestão se propondo a promover algumas mudanças na escola - "quando nós assumimos, nos propusemos a fazer um trabalho mais participativo", diz o Diretor Geral. Mas os fatos ocorridos, a greve, a campanha para a eleição da APP, possivelmente a vitória de uma chapa de oposição para o Centro Cívico e, mais importante de todos, a discussão

---

7. Das discussões realizadas pelos alunos, nas salas de aula, cujas propostas foram levadas pelos representantes das turmas, a reuniões por turnos (matutino, vespertino e noturno), resultou uma relação de propostas/reivindicações voltadas para questões internas da escola, da qual constavam 68 diferentes itens, reivindicando as mais variadas coisas, desde o direito de terem representantes no Conselho de Classe (que realiza a avaliação geral de cada turma), passando por "melhoria do acervo da biblioteca", "extinção da disciplina Educação Moral e Cívica, "menor rigor" no sistema disciplinar interno da escola, até a "liberdade de circulação no pátio", mais higiene nas dependências da escola e um atendimento mais humano ao aluno.

do Plano Estadual de Educação, atropelaram tal proposta de patrocinar uma abertura na escola, administrando-a; romperam de certa forma, embora não completamente, com as disposições hierárquicas, disciplinares, burocráticas, cerceadoras da participação das pessoas nas decisões escolares e destinadas antes de tudo a preservar a ordem vigente que, a partir daí, começa a dar sinais de que foi abalada, passando a escola a sofrer, ainda que modestamente, um processo de mudanças, um processo "de abertura".

## 2. A ABERTURA NA ESCOLA: SEU CONTEÚDO

É possível, ao que parece, atribuir-se à Direção que começa seu mandato em 1983, o início da descompressão no interior da escola. Concretamente, tal disposição se manifesta em alguns atos da Direção no sentido de abrir algumas discussões sobre os problemas da escola, com a participação dos setores pedagógicos e professores. Um desses atos foi a proposta da direção, em fevereiro de 1984, de realização de um "planejamento global" das atividades da escola "envolvendo todos os chefes de setores" (conforme registro em ata de 16.02.84 do Conselho Departamental). Como resultado dessa proposta, informa um professor, "... todos os setores se reuniram entre si, fizeram reuniões intercaladas, grandes reuniões, pequenos grupos e foi feito um planejamento, uma diretiva geral". Outra decisão da Direção na qual se pode apreender uma disposição de promover maior participação, principalmente de professores, na gestão ou pelo menos na discussão dos problemas da escola, é a constituição de diversas comissões para o estudo de algumas questões como: a reestruturação do Conselho de Classe; estudos de recuperação; assistência aos alunos de 5<sup>a</sup> série; assistência aos alunos de 1<sup>a</sup> série do 2<sup>o</sup> grau, todas elas questões problemáticas na escola.

A situação de isolamento em que se encontravam as pessoas na escola, especialmente os professores, como já se mostrou em outra parte do trabalho, mas também sentida pelos setores pedagógicos, isolados entre si, começa a ser alterada por decisão da Direção, o que é reconhecido pelo professor: "... esta questão agora de participação dos professores em decisões, começou pelo planejamento global; ele (o Diretor) propôs fazer um planejamento global, integrando todos os setores da casa". Percebe-se que par-

te da Direção Geral uma nova diretriz segundo a qual deveriam, daí para frente, se orientar as relações no interior da escola: "E até nesta reunião que a gente teve, lá do nosso setor com a Direção, ele disse que este ano (84) vai ser o ano das reuniões, e que as pessoas têm que se acostumarem a se reunir para falar, para discutir, porque sem reunião e sem discussão não se resolve nada. Chega das decisões vinda de cima para baixo". É impossível deixar de constatar pelo tom do depoimento - "as pessoas têm que se acostumarem a" - que a decisão de instaurar uma nova ordem escolar, embora objetivando a participação, é concretamente, uma decisão da Direção comunicada aos dirigidos. Como antes.

Mesmo por isso, essa disposição da Direção de promover maior participação dos professores e especialistas, de envolvê-los na gestão da escola, é percebida por alguns com ceticismo, na medida em que não reconhecem nas práticas adotadas pela Direção uma orientação realmente democrática, preferindo entendê-las mais como estratégias de manutenção do poder. Diz uma professora, ao se perguntar se as mudanças que a escola vive podiam ser atribuídas à Direção: "... eu entendo mais que é a provocação do ambiente que fez ou que produziu este tipo de tentativa de mudança, se acomodando ou se aclimatando a um novo momento. Inclusive para permanecer no poder".

Há a percepção, alguns depoimentos deixam isto claro, que a proposta de participação e de abertura, da Direção tem um endereço determinado e tem também limites claros. Quanto ao seu endereço, representa uma tentativa, cuja inspiração pode ser encontrada nos procedimentos políticos do regime no interior da abertura em processo desde 79, de uma administração legitimar sua autoridade altamente comprometida pela situação de falência do ensino, que produz a frustração de professores e alunos, no interior das escolas, e que em momentos como o da greve de 83 e mais tarde, nas discussões do Plano Estadual de Educação, fazem aflorar desde a inconformidade, até o descaso, chegando por vezes ao conflito aberto. É preciso então encontrar meios de administrar a própria crise; um desses meios é diminuir a pressão do autoritarismo. O professor percebe tal estratégia em ação na escola e diz: "A minha posição diante destas mudanças é muito cética, eu não acredito muito nisso. Eu não nego que o espaço tenha sido aberto, isto eu não nego, mas eu percebo tantos meios de manipulação ... pare-

ce que esta Direção é um camaleão com tanta capacidade de se transformar, que eu vejo pouco resultado prático e muita cooptação".

Alguns professores têm um agudo senso da crise do ensino do país e sentem essa crise na escola, na sua própria frustração e cansaço resultantes do esforço enorme com o trabalho de sala de aula, à frente de turmas grandes demais, com alunos também desiludidos porque percebem a precariedade dos resultados da sua permanência por tantos anos na escola. Sentem essa crise nas relações sempre tensas com os superiores dentro da escola; na indiferença e alienação de muitos colegas pelo que se passa à sua volta; na falta de interesse dos alunos pelas aulas; nos desacertos da política educacional dos últimos 20 anos que degradou de forma nunca vista o ensino público no país. E vêem com desconfiança propostas de participação que, no seu entendimento, não têm origem numa opção clara pela prática democrática. Sempre percebem aqui e ali a marca do autoritarismo, por exemplo, nos recuos da Direção quando os professores e alunos tomam em suas mãos as oportunidades de participação que se colocam. Assim relata um professor os desdobramentos dos trabalhos das comissões criadas para estudar alguns dos problemas mais críticos da escola (já mencionados): "(essas comissões) passaram a ver que era necessário examinar toda a estrutura da escola e isto ao que parece (...) está meio que assustando a Direção. E já se percebe por alguns elementos uma tentativa de esvaziar um pouco estas reuniões e tocar um freio no negócio".

Por outro lado, têm a certeza de que este é um caminho que oferece possibilidades reais de mudar a situação da escola, um caminho que necessariamente terá avanços e recuos, mas que só poderá ser aberto e percorrido com a participação das pessoas. As reflexões de uma professora sobre o processo vivido pela escola, são bastante valiosas e por isso um trecho relativamente longo será transcrito.

"... quando eles abrem uma fresta, a gente faz um rombo e isso foge ao controle deles e eles sabem que correm esse risco; claro que no caminhar eles criam mecanismos de controle, mas eu sinto que as coisas vão se alargando ... Então, eu percebo isto em relação à escola, eu sinto que esta Direção não está aberta



neste nível (de uma prática democrática) ... sabe, eles viram que tinha que mudar alguma coisa na escola ... Então, a partir desse momento ... vão colocar as pessoas a pensar, porque eles também não conseguem pensar sozinhos, para mudar alguma coisa alguém tem que pensar (...). Ora, para administrar esta crise, para administrar este caos que está a sociedade brasileira em todos os níveis, vão ter que contar com quem? Com a gente, com as pessoas daqui mesmo. Com quem sempre esteve preocupado com as coisas que eles nunca deixaram fazer, quem estava na oposição (...). O professor, aquele alienado que não quer nem saber é aquele (com) que eles não vão poder contar (...). Eles estão contando com quem? Com a gente, e eles não podem fugir disto. Então ao mesmo tempo que eles olham assustados para a minha participação, ao mesmo tempo eles não podem prescindir da minha participação, sabe, isto é interessante este processo, eu observo isto dentro da escola, assim com muita certeza. Eles não podem prescindir da gente, porque eles sabem que nós somos as poucas pessoas que continuamos a pensar; talvez não tenhamos respostas, mas estamos preocupados e isto já basta para criar alguma coisa ... Porque está tudo desmantelado, eu vejo as coisas tão caóticas e isto dentro da educação ficou muito visível ... eles não sabem o que fazer com a promoção automática, eles não sabem o que fazer com a evasão escolar, eles não sabem o que fazer com o índice de analfabetismo que está crescendo no Brasil. Incrível isto! (...)

"Aí eles vêm com este democratismo todo (...) Tem que azeitar a máquina para ela funcionar de novo, ela está deteriorada, tem que refazer. Aí é que eu digo que eles dão uma brecha e a gente faz um rombo, porque daí quem vai estar participando? As pessoas que não acham que é desgaste ir em uma reunião. (...)

"Eu acho que eles vão criar mecanismos de controle, a participação não vai ser completa ... eu acho que a hierarquia continua existindo, o controle de decisões vai continuar existindo, acho que a gente não tem que ser otimista e acreditar realmente que as personalidades democráticas surgiram do nada. Estas pessoas que estão na administração são pessoas também fruto do autoritarismo e que se elas estão na administração, elas não foram escolhidas, elas foram colocadas ali, então elas não mudaram de uma hora para outra, se tornaram democráticas. Claro que a gente nota que as pessoas que estão ali, como a Direção do Instituto,

são as pessoas menos autoritárias, ou as mais flexíveis, as que primavam um pouquinho pelo bom senso (...) Então ele é o contemporizador, mas ele é ainda o filho da autoridade e se ele está fazendo isso aí, eu não estou achando que é o grande democrata do ano ... eles precisam da gente, eles não estão dando oportunidade, eles precisam da gente (...) E eu acho que a partir daí é que alguma nuance de mudança pôde surgir..."

"Eu acho que se abre um caminho que é novo, que a gente vai fazer fazendo e que vai depender muito da competência, que é uma coisa muito importante, vai depender muito da competência profissional, política ... que é aí que eu acho que está a questão da participação, porque competência se consegue fazendo, e se a gente tem uma certa competência dentro da escola é por esta participação, não é porque a gente buscou isto nos livros. É isto que dá competência às pessoas".

Como tem se traduzido essa abertura no cotidiano de professores e alunos, no interior da escola? Que mudanças havidas na ordem escolar permitem que se fale em abertura, talvez em princípio de democratização da vida escolar?

Inicialmente, pode-se mencionar o abrandamento do regime disciplinar. Um dos diretores destaca a maior flexibilidade na disciplina que já se verifica na escola, como um dos resultados das discussões do Plano Estadual de Educação, quando os alunos, principalmente, contestaram as normas disciplinares de excessivo rigor<sup>8</sup> vigentes na escola, o que levou a Direção a abandonar o antigo entendimento sobre "disciplina com aquela atitude de um certo militarismo em cima do aluno". E exemplifica: "O aluno, na verdade, até o ano passado, ele não poderia ficar no pátio; então o aluno terminou a aula deveria ir para casa, fora do colégio. No final do ano, era até montado um esquema pela própria Direção de se colocar o Coordenador de alunos nos portões para que o aluno saísse no último dia de aula, terminou a aula do aluno, ele sai em fila para fora do colégio. Então o que ocorria? Os alunos lá fora jogavam ovos, farinha, depredavam o que tinha para depredar, rasgavam suas camisas, então havia assim uma certa revolta. (...)

---

8. As normas disciplinares da escola foram discutidas no Capítulo 3 deste trabalho.

Então, veja, o aluno que estava com um friso branco no tênis preto, voltava, não poderia ficar, assistir as aulas. O aluno que estava com a calça um pouco desbotada, voltava, não poderia assistir as aulas. (...) O aluno cujo professor o colocava para fora da sala ... tinha a sua suspensão. Hoje o que se faz? O aluno hoje permanece no pátio, terminado o seu período de aulas; há um orientador de pátio que procura ter um controle ... Para este ano, inclusive, no final do período, último dia de aula, está previsto e está sendo autorizado que os alunos possam fazer as suas festas em sala de aula, a sua confraternização com o professor ou entre eles mesmos, sem aquele esquema que existia anteriormente..."

Nos casos em que, por um comportamento considerado pelo professor como indisciplinado, o aluno é mandado para fora da sala de aula, não lhe é aplicada nova penalidade de suspensão de aulas por um ou vários dias, como ocorria. Segundo o mesmo Diretor, "o aluno é ouvido, o professor é ouvido e a Direção de Turno antes de tomar uma decisão, precisa refletir realmente se foi uma falha do professor..."

Essa transição de uma disciplina rigorosa e inflexível para formas mais abrandadas de controle dos alunos leva uma professora a dizer: "E o aluno, enfim, foi colocado, está sendo muito devagar, mas está sendo colocado no seu devido lugar, sendo respeitado como gente ... Mas faz a ressalva: "... quer dizer, não que deixou de existir a repressão, sabe como é que é, mas se utiliza menos dela, estão se tentando outros canais, o diálogo..."

Há algumas outras mudanças, quer concedidas, quer conquistadas, que aos poucos vão produzindo seus efeitos, fissurando lentamente a antiga ordem escolar cimentada pelo autoritarismo.

No episódio da mudança do uniforme dos alunos, uma professora confere importância ao fato de terem se lembrado de ouvir os alunos, prática quase inexistente na escola, e vê no fato uma demonstração de que o aluno passa a contar dentro da escola; não só se lhe reconhece o direito a uma opinião, mas até mesmo foi a sua opinião que prevaleceu. "... então (o aluno) foi ouvido, pelo menos no mínimo, que foi a questão do uniforme; é ridículo, é mínimo, mas é, foi a opinião deles que prevaleceu, não foi do pai, nem da mãe, nem da tia, nem da escola, mas deles".

Na questão da eleição das Chefias dos Departamentos também se dá um pequeno avanço: a atual Direção estabeleceu com os professores o compromisso de indicar para esse cargo o professor mais votado, dentre os constantes da lista tríplice, elaborada através de votação, da qual participam os professores do Departamento. E segundo o depoimento de um Chefe de Departamento, a Direção "firmou este compromisso com os professores no início desta gestão e honrou o compromisso".

A maior flexibilidade que a mudança da Direção e os próprios acontecimentos dentro e fora da escola produzem no cotidiano escolar, nas relações entre dirigentes e dirigidos, nas práticas disciplinares, acabam por gerar espaços que vão sendo ocupados por aqueles que, dentro da escola, desejam participar. Assim é que no primeiro semestre de 84, uma chapa consegue vencer as eleições para o Centro Cívico, procurando marcar sua independência em relação à Direção da escola, o que é visto por um professor "como sendo um passo inicial, a tentativa inicial de organização dos alunos no interior da escola". Isto porque "a política secundarista, do movimento estudantil a nível de 2º grau inexistente dentro da escola".

Esse fato, a eleição de uma chapa de oposição para o Centro Cívico, significou uma mudança dentro da escola, em relação à situação anterior, quando "normalmente aquele que é apoiado pela Direção, ganha". E o Centro Cívico acabou por desempenhar um papel (ainda que restrito) de organização dos alunos durante as discussões que se deram na escola, sobre o Plano Estadual de Educação e, posteriormente, no trabalho de elaboração do Regimento Interno da escola. Na avaliação do seu Presidente, o Centro Cívico fazendo oposição, "isto aí também é uma forma de pressão contra a Direção", de tal forma que, por exemplo, "se eles (a Direção) não quisessem, neste seminário que está havendo agora para discutir o regimento interno da escola, eles sabem que se eles simplesmente não quisessem a participação dos alunos, o ano passado eles conseguiriam fazer isto; mas este ano eles não conseguiriam simplesmente dizer que não haverá participação dos alunos na discussão do regimento interno. (...) Isto faz pressão contra a Direção para que ela se abra, para que ela possa discutir e não que ela venha com imposições simplesmente".

Mesmo que não tenham conseguido produzir alterações maio

res e ainda que no decorrer do segundo semestre a diretoria do Centro Cívico já estivesse desfalcada de alguns de seus membros,<sup>9</sup> sua atuação foi significativa, em parte pelas propostas que defendeu em sua campanha – "eleição direta para Diretor (da escola) , formação de um grêmio livre ... democracia, liberdade para os alunos, na escola, apoio à legalização das entidades estudantis", nas palavras do seu presidente – em parte pela participação ativa nas discussões sobre o Plano Estadual de Educação, que tiveram por efeito despertar os alunos para uma série de reivindicações que diziam respeito à necessidade de revisão, entre outros aspectos mais específicos, da ordem escolar vigente. Assim, um aluno entrevistado no mês de julho de 1984, admitia: "Existe um espaço que a gente está conquistando e que não existia antes".

Talvez seja possível atribuir à atuação da Diretoria do Centro Cívico, em parte, o rompimento da passividade, da submissão do aluno, no interior da escola. Assim diz um aluno, membro dessa diretoria: "... se atribui a nós, os subversivos, como nos taxa muita gente, o fato do aluno estar se comportando de forma diferente em sala, o aluno está questionando, está perguntando; é um número pequeno, mas está havendo, está se propagando, se disseminando..." Perguntado sobre o que estava se propagando, responde: "O aluno chegar em sala de aula e questionar a coisa. Porque a gente chega lá embaixo (no Centro Cívico) e diz: 'Você tem direito disto, vocês não podem ser excluídos da aula porque não estão com o uniforme completo e porque parece que a justificativa de vocês não é plausível, não agrada a eles; vocês têm que alegar, isto é um direito de vocês e não é justo vocês serem excluídos desta atividade por não terem uniforme completo'. Daí o aluno vai lá e fala, com medo é claro; é importante ficar do lado (dele), para acompanhar, mas a gente não pode adotar uma política paternalista, ficar sempre do lado e ficar falando por ele (...) tem que ensinar ele a fazer e o aluno faz isto quando ele é bem orientado, ele faz, ele acredita na capacidade dele, ele chega em sala de aula, ele questiona o professor, ele briga se for preciso, ele discute com o professor..."

---

9. Segundo depoimento de um Diretor da Escola, a diretoria do Centro Cívico, (no segundo semestre) "na verdade está até se dissolvendo", e atribui tal fato a não terem sabido se organizar, a existirem "membros da diretoria que têm ideologias, política partidária, são desorganizados..."

A mudança atinge também algumas práticas administrativas como, por exemplo, a distribuição das aulas aos professores, antes do início do período letivo. Essa distribuição é importante para os professores na medida em que pode significar a possibilidade de passar de um regime de 20 para 40 horas, quando este é desejado, ou também, conforme o horário que for composto, a impossibilidade de trabalhar em outras escolas, condição às vezes de sobrevivência para o professor, em face dos sempre baixos salários.

Segundo os depoimentos obtidos, os reclamos dos professores no sentido de que este processo de distribuição das aulas se tornasse mais transparente para os próprios professores, tiveram resultado. Diz um Chefe de Departamento: "Ora, a gente conquistou desde o ano que passou (83), que nessa questão da distribuição das aulas, nós devêssemos ouvir os professores quanto às suas preferências, quanto ao horário de trabalho. Então esse ano (84) foi feito dessa forma e foi feito um levantamento prévio do interesse dentro dos departamentos, então foram ouvidos os professores quanto às suas preferências no horário de trabalho e na medida do possível, eles procuraram atender essas solicitações dos professores ... Aí nesse ano, por exemplo, utilizaram o critério de tempo de serviço no IEE na escolha dos horários e já dirigindo os horários preferidos dos professores ..." Uma professora vê também a melhoria que ocorreu, embora faça ressalvas: "Atualmente, esse evento da distribuição das aulas está sendo feito por critérios, o mais antigo escolhe primeiro, mas existe sempre um contingente de designados,<sup>10</sup> que não tem cinco anos, que não tem efetividade. Essa coisa tem melhorado um pouco para o efetivo, que vai escolher pelo maior ou menor tempo na casa, pelo menos é um critério, mudou um pouco".

Resta mencionar ainda os esforços da própria Direção da escola, tomando algumas iniciativas que buscam a participação, ainda que limitada. Assim, logo que esta assume, faz colocar em vários pontos da escola "caixas de sugestões", pequenas urnas de madeira, onde se lê: "Ajude-nos a administrar o IEE" e mais embaixo: "Lealdade e Franqueza". Tal medida é mencionada pelo Diretor Geral quando diz que, ao assumir a direção da escola se propôs a

---

10. O termo "designado" refere-se ao professor substituto, não concursado, que não é ainda professor efetivo e que tem, portanto, uma situação instável.

realizar "uma abertura": "... ao assumir, eu coloquei que gostaria de trabalhar com todos e efetivamente fazer com que isto acontecesse, como logo de imediato colocamos aquelas caixas de sugestões..."

Uma professora confirma a medida como um meio de promover a participação, a expressão, pelo menos, das pessoas sobre os problemas da escola: "... primeiro (a Direção) fez tentativas de ouvir opiniões e até de ouvir os alunos, então colocou aquelas tais caixas coletoras que muita gente diz que ninguém tem controle, que ninguém sabe ... mas de qualquer jeito colocou. (...) Então (para) os alunos, pelo menos é um canalzinho, pequeno mas eles têm para colocar, pelo menos podem denunciar uma arbitrariedade, como acontece todo dia, de professores com eles e eles não têm a quem reclamar ..."

Mas um aluno, ao se perguntar sobre os meios de que dispunham para se fazer ouvir na escola, reconhece os limites que lhes são impostos para a expressão de suas reivindicações. "Aqui na escola, por exemplo, tem as chamadas caixas de sugestões, mas isso aí eu acho que não é tão válido, porque você se limita à participação ... à tua opinião individual, você não tem discussão, você não tem organização, mas não chega a um denominador comum; ele vai individualmente e põe a sugestão dele na caixa". Ou seja, o aluno percebe que a participação desejada pela Direção, autora da iniciativa, não é aquela participação que resulte de uma ação coletiva baseada na organização prévia desse coletivo. A opção por esse meio de participação, na verdade, revela uma estratégia que, ao privilegiar a manifestação individual e isolada das pessoas, visa manter sua situação de passividade e atomização, pois que dispensa a discussão coletiva dos problemas, das dificuldades; em outras palavras, revela uma opção por "formas controladas de mobilização e de participação seletiva".

De qualquer modo, a abertura que se dá na escola proporciona um novo clima, perceptível tanto nas salas de aulas como nos gabinetes e demais espaços de poder. Nas salas de aula, alguns alunos começam a criticar, a questionar as disposições dos professores quanto aos programas de ensino e à sua execução, o tipo de ensino fundado principalmente na aula expositiva, as relações autoritárias entre professores e alunos. Nos gabinetes e no Conselho Departamental, começa a se instalar a prática de consultar, de

querer saber o que pensam os professores, qual a posição dos Departamentos de Ensino sobre este ou aquele problema, sobre esta ou aquela decisão que a Direção pretende tomar.

As mudanças atingem o Conselho Departamental que tem sua composição ampliada, tanto pelo ingresso da Diretora da Escola de Aplicação, como das Coordenadoras dos Setores de Orientação Pedagógica e Serviço Social. Mudam também as relações no interior do Conselho, de tal modo que "já se procura discutir dentro do Conselho, já se discorda da Direção no Conselho Departamental, já é possível se discordar da Direção (...) O pessoal está dando uma força pra que se discuta, tá propondo debate com esta Direção. Eu já nem via esse comportamento do Conselho Departamental", constata um Chefe de Departamento.

Assim, enquanto um Chefe de Departamento constata as mudanças no procedimento do Conselho Departamental, que procura, através das Chefias, consultar os professores antes de decidir - "Até então não era assim, por exemplo, era submetida qualquer proposição da Direção naquele mesmo dia era votada, discutia-se e votava-se; as posições pessoais (eram as) que prevaleciam. E a gente começou a reverter esta situação, colocando a necessidade de passar pelo conjunto dos professores". Uma especialista integrante de um dos setores pedagógicos analisa: "Agora até que a gente está mais motivada; teve um período aí que a gente tinha vontade de morrer. Porque as coisas eram rotineiras mesmo, a gente não participava de nenhuma decisão, as coisas vinham prontas. E agora vêm também prontas, mas existe um lampejo de participação, entende? Começa assim a abrir perspectivas, no sentido de maior participação e também, por exemplo, os outros serviços e mesmo os professores começam a tomar consciência, entende, que as coisas não vão ser outorgadas ... as coisas tem que ser conquistadas mesmo. No dia a dia. É esta conquista que abre mais espaço".

### 3. A ELABORAÇÃO DO REGIMENTO INTERNO: DESDOBRAMENTOS DA ABERTURA.

A Direção que assume em 1983, cria uma Comissão composta por quatro professores, todos bastante antigos "na casa", com a incumbência de elaborar um Regimento Interno para a escola. Diz o Diretor Geral: "... quando assumimos, nós, a primeira coisa que



eu fiz foi designar uma comissão para elaborar (...) o ante-projeto do regimento. (...) Então, efetivamente, a partir do momento em que nós compusemos esta comissão, esta comissão começou a ouvir todos os setores; o regimento não iniciou da comissão, iniciou dos setores, cada um dando a sua proposta; aqueles que se omitiram então a comissão teve que fazer".

A intenção, portanto, era elaborar um regimento para a escola, mediante a participação dos vários setores pedagógicos e administrativos, além dos Departamentos, mas uma participação restrita e controlada, que preservasse o isolamento em que se encontram e evitasse as discussões coletivas (o grande receio do corpo administrativo, segundo uma professora).

Assim, a Comissão de quatro professores trabalhou ao longo do ano de 83 e, nesse trabalho, solicitou que os vários setores da escola encaminhassem suas propostas para o funcionamento do setor. As entrevistas realizadas em março/abril de 84, revelaram professores pouco informados sobre esse trabalho, embora já estivesse em andamento desde o ano anterior, confirmando a estratégia de participação restrita e controlada que havia sido adotada para o seu encaminhamento. "O Instituto não tinha regimento, ou tinha um que nunca funcionou, aí de repente esta Direção entrou e tem que ter regimento; então colocou lá comissões para fazer o regimento. Para mim é um negócio ... ou estou completamente por fora, não vi envolvimento dos professores, não sei quem é a comissão; a comissão não foi escolhida pelos professores (...) eu não estou sabendo do envolvimento dos professores no regimento interno do Instituto, nunca". Outro depoimento sugere uma certa inconformidade como tal encaminhamento da questão: "... nós estamos há anos sem regimento interno. Está havendo uma tentativa de se redigir um regimento interno atualmente; foi designada uma comissão encarregada disto; discute-se muito, em todos os segmentos dos professores, inclusive dentro dos mais conservadores, a representatividade desta comissão; claro, eu não vou negar a competência dos seus membros (...) mas eu me pergunto se eles realmente estão de acordo com as aspirações do restante ... A gente sabe que foi feita uma consulta aos professores todos, por escrito, mas nem todo mundo respondeu, não sei ser por apatia, não sei se por medo, não sei. Eu não sei nem se estas sugestões deste questionário, estes pedidos de sugestões que foram apresentados por esta comissão, efetivamente foram incorporadas ao texto".

Por tais caminhos, a escola dispõe, nos últimos meses do primeiro semestre de 84, de um regimento que, segundo um dos seus diretores, estaria pronto para ser enviado ao Conselho Estadual de Educação, para aprovação oficial.

No entanto, algumas coisas na escola haviam mudado. As discussões havidas no mês de maio para a elaboração do Plano Estadual de Educação tinham mexido decisivamente com as estruturas, com as bases autoritárias sobretas quais se encontravam, até então firmemente ancoradas as práticas de decisão e poder desenvolvidas e consolidadas por longos anos. Tal constatação confirma-se quando se verifica, por depoimentos de professores, obtidos em março/abril de 84, que, nessa época, além da pouca informação sobre o andamento dos trabalhos de elaboração do regimento interno, havia uma certa atitude de passiva expectativa quanto à participação dos professores na sua discussão, juntamente com a constatação de que tal participação não estava ocorrendo. Um professor relata: "Porque na realidade eles montaram um grupo e convidaram ao fulano e beltrano para participar ... uma participação mais ampla, por exemplo, eu acredito que todos os departamentos vão ter representação, cada área tem que ter uma representação nesta elaboração; e não tem ..." Ao se indagar se haveria um momento de decisão coletiva para apreciação e aprovação do regimento, outro professor diz: "Eles dizem que sim, vamos esperar".

Mas esta atitude de expectante conformidade já havia desaparecido quando a Direção pretende iniciar as gestões para aprovação interna do regimento. No relato do Diretor Geral: "Um ano após (o início dos trabalhos) a comissão entregou o ante-projeto, nós voltamos com o ante-projeto aos setores, cada um dando a sua opinião, Conselho Departamental através dos professores, e aí eles sentiram - aí nós já estávamos elaborando, trabalhando no Plano Estadual - eles sentiram que seria válido que nós pegássemos este ... ante-projeto e começássemos a discutir a nível de segmentos (professores, especialistas, alunos, pais, funcionários). Então partiu deles a solicitação..."

Na escola, agora arejada pelas discussões, pelas críticas feitas durante a semana em que estiveram envolvidos no Plano Estadual de Educação, há condições para que a estratégia de participação restrita e contida no interior dos setores e dos departamentos, seja contestada, recusada.

A Direção é interpelada por professores que se negam a aceitar que, após todas as discussões realizadas na escola e que resultaram num levantamento extenso de problemas, aos quais corresponderam propostas apresentadas pelos funcionários, pais, professores e alunos<sup>11</sup> a Direção pretende fazer aprovar um regimento sem qualquer discussão dentro da escola, ou mesmo numa reunião geral, situação impeditiva de um conhecimento maior do conteúdo do documento, resultado de um ano de trabalho da Comissão.

Dessa forma, segundo relato<sup>12</sup> de uma especialista, a Direção é colocada "contra a parede" e, para ser coerente com o discurso que vinha fazendo dentro da escola (durante a semana de discussão do Plano Estadual, por exemplo, o Diretor lamentou em discurso escrito a não participação de muitos professores), não teve alternativa senão partir para a discussão ampla do Regimento. A Direção, então, não só permite como até mesmo passa a patrocinar todo o processo de discussão que se instala.

E mais uma vez a escola se mobiliza para um período de intensa atividade, que se revelará conflituoso, denso; inicialmente previsto para se concluir em quatro dias, estender-se-á ao longo de todo o segundo semestre, aprofundando e alargando as rachaduras no interior da ordem escolar.

Inicialmente, é eleita diretamente pela comunidade escolar - cada um dos "segmentos" elege seu representante - uma comissão que deverá organizar o "Seminário sobre o Regimento Interno do IEE". Constitui-se, assim, uma comissão integrada por dezesseis membros, cada qual representando um setor, órgão ou associação da escola. A comissão começa seu trabalho pela organização do seminário, prevendo datas, locais e dinâmica dos trabalhos, oferecendo um "guia de discussão" que relaciona os principais temas tratados pelo ante-projeto do regimento, propondo a organização dos trabalhos nos grupos, as responsabilidades dos relatores, bem como o funcionamento da sessão plenária para aprovação final das propostas.

---

11. Segundo alguns professores, foram os alunos que apresentaram, nas discussões do Plano Estadual de Educação, as propostas mais inovadoras.

12. Relato obtido num encontro informal e registrado posteriormente.

Embora o caminho proposto para a discussão e aprovação do Regimento fosse o da participação de toda a comunidade – no seu discurso de abertura dos trabalhos do seminário, o Diretor Geral conclama toda a comunidade escolar (professores, técnicos, funcionários, pais e alunos) a participarem ativamente, declarando que a "participação de todos é fato consumado", na escola – uma especialista, membro da comissão de coordenação do seminário, constata que são visíveis, da parte do grupo dirigente, as tentativas de:

- apressar as discussões do regimento; há pressões para que sejam concluídas no período previsto de quatro dias, embora o ante-projeto do regimento seja um documento extenso, com 267 artigos; os que se opõem a essa pressa o fazem considerando principalmente o andamento das discussões sobre o Plano Estadual de Educação, cujo término estava previsto para outubro de 84, em Congresso Estadual, assim como a necessidade de tempo para a consolidação das propostas de organização da escola que emergissem dos trabalhos de análise e discussão do ante-projeto elaborado pela comissão designada pela Direção em 1983;

- diminuir a representação dos alunos; diz um aluno entrevistado: "... mas houve proposta de se limitar ainda mais esta participação, que ficou a seguinte proposta para a participação do seminário: 140 alunos, quer dizer, um representante por turma; mas tinha uma outra proposta que seria 05 alunos por série, daria 35 alunos";

- e, finalmente, de obter a aprovação de um regimento que legitimasse o grupo dirigente, o que se confirma nas palavras de um dos diretores: "Agora ... nós da Direção sentimos esta necessidade, deste regimento, haja visto que é na verdade uma cartilha, que vai reger o trabalho de todos, que tivesse uma legitimidade maior, tivesse a legitimidade que deveria ter".

Os quatro dias inicialmente previstos para a discussão e aprovação do regimento se esgotam, sem que a tarefa esteja concluída, o que se dará com bastante sacrifício, especialmente dos professores que não dispõem de tempo livre – em setembro, diz um dos diretores, em entrevista: "... os professores ... estão trabalhando durante os sábados e feriados, vêm aqui por livre e espontânea vontade (...) têm vindo discutir as propostas do regimento

..." Quase no final do ano, há finalmente, além da proposta inicial elaborada pelo grupo designado pela Direção em 83, outras propostas organizadas pelo grupo de especialistas, pelos professores, alunos, pais e funcionários. A etapa final, ou seja, a aprovação do regimento da escola, em assembléia geral, é remetida para o ano seguinte (1985).

Importa analisar aqui alguns dos efeitos dessa atividade de discussão do regimento da escola sobre as relações do poder que permeiam toda a organização escolar.

Rompida a "situação autoritária",<sup>13</sup> há condições para a emergência dos posicionamentos dos vários grupos, a constituição de alianças entre uns e outros, o acirramento de divergências e de antagonismos. Instala-se o conflito, até então sufocado pelos dispositivos de ordem, de hierarquia, de disciplina.

O conflito principal, pelo menos aquele que se torna mais visível na escola, pelos seus efeitos especialmente, é o que se estabelece entre professores e alunos. A partir desses dois momentos ricos em reflexões e discussões sobre a situação da escola — a semana dedicada ao Plano Estadual de Educação e a semana dedicada ao Regimento da escola, cuja discussão continuava — estabelece-se, quando as aulas se reiniciam, em agosto, um confronto entre esses dois grupos.

A sala de aula é a arena desse confronto e seu conteúdo abrange desde o programa das disciplinas e o tipo de aulas ministradas, até o relacionamento dos professores com os alunos e as exigências feitas por aqueles, agora nem sempre aceitas submissamente por estes.

Nas entrevistas feitas com dois diretores, no início do mês de setembro, estes apontaram os pontos principais em torno dos quais os professores estavam sendo mais questionados pelos alunos:

---

13. Ao se dizer que a "situação autoritária" foi rompida, não se está dizendo que deixasse de existir o autoritarismo, ou que este estivesse superado. Quer-se dizer que a ordem escolar autoritária anterior encontra-se agora fraturada, momentaneamente enfraquecida, portanto:

- a programação, o conteúdo de algumas disciplinas; o Diretor exemplifica: "... em termos de Moral e Cívica: colocar as cores da bandeira, coisas que não se admite hoje, então assuntos atuais que eles estavam questionando e pediram ao professor para explicar, o professor dizendo que tinha um programa a cumprir..."

- os métodos de ensino adotados; diz um Diretor: "Questiona (o aluno) por exemplo, a aula expositiva que o professor está dando para aquele assunto; querem aulas mais sofisticadas, ou que o professor traga melhores subsídios para aquela aula, não observando aí, por exemplo, as limitações que o colégio tem hoje..."

- o relacionamento do professor com os alunos; " (houve) reclamações feitas pelos representantes de turma, que nós tivemos reuniões com eles ... que a professora ... não que ela não se relacionasse, que ela, por ser uma pessoa fechada, não se comunicava muito com os alunos; então eles estavam questionando a professora..."

A inquietação dos alunos, o abandono da antiga postura de apática submissão, provoca a reação dos professores, especialmente dos mais conservadores. Diz o Diretor Geral, referindo-se aos desdobramentos das discussões sobre o regimento interno "... e nós estávamos sentindo que ... o aluno estava um pouco mais conscientizado em termos do seu papel dentro do colégio, que até então ele era totalmente omissos, então com isto aí começou a gerar um certo conflito dentro da sala de aula, levando ao ponto do professor achar que aquilo era problema disciplinar, e não era, é que o professor estava resistindo ao tipo de questionamento que o aluno estava fazendo".

Os alunos, percebendo da parte do Diretor Geral, uma certa receptividade para suas críticas, solicitam que este aja como mediador desses conflitos, o que acontece efetivamente. Relata o Diretor Geral: "... (houve) choques violentos, nós tivemos casos aí que nós tivemos que ir em sala de aula, nós mesmos, a Direção Geral; os alunos vieram aqui, tivemos que ir em sala de aula, colocar a Orientação (Serviço de Orientação Educacional) a trabalhar com eles, procurar conscientizar determinados professores... então, nós tivemos casos assim sérios, mas contornados".

Na medida, então, em que os alunos questionam alguns

professores, quanto aos programas de ensino, métodos de trabalho e relacionamento, instala-se entre estes a insegurança, mesmo por que já não contam com as rigorosas disposições disciplinares da escola, agora um tanto abrandadas, que lhes permitiam atuar na sala de aula sem qualquer contestação significativa. Voltam-se para a Direção "... inicialmente eles (os professores) estavam pensando e até acusaram a Direção de nós estarmos colocando o aluno contra o professor, dando muito apoio ao aluno...", diz o Diretor Geral. Passam os professores a colocar "que a Direção deveria estar um pouco mais afastada do aluno, para quando houvesse necessidade, ela agir". Queixam-se que "tinha que ter bem mais rigidez em determinados comportamentos ... que o professor deveria ser mais apoiado..."

Uma professora resume a situação: "... numa escola com trezentos e poucos professores, tem alguns que estão com o pé lá atrás, não sabem se realmente dão uma passada pra frente; alguns professores estão meio preocupados, claro, isto gera uma certa insegurança, precisa ter convicção de que essa discussão é necessária, essa análise é necessária ... que é por aí que a gente tem que sair (...) Mas tu também encontras um grupo de professores que não tem problema, está tudo bem, é isso mesmo (...) Tem professor que está achando que isso pode levar a um 'desando' (...) Inclusive estão com medo aqueles que realmente precisam de uma sacudida, porque muita coisa tem que ser balanceada ali dentro ..."

Tais conflitos são, na verdade, uma expressão das condições vividas pelo professor no interior da escola, pois que ele luta entre dois poderes. Por um lado, a administração da escola o oprime com a estrutura que cria e dentro da qual o trabalho do professor deve se enquadrar, na medida em que cerceia sua autonomia e, em consequência, sua criatividade. Por outro lado, o professor sabe que precisa dessa intervenção administrativa que garante a ordem disciplinar dentro da escola, pois é desse modo que funciona a escola quando esta perde o sentido enquanto transmissora do conhecimento. Assim, se ele se colocar contra a administração, perdendo seu apoio, ele sabe que terá que garantir seu espaço na sala de aula exclusivamente pela sua competência, ou seja, ele terá que assumir a responsabilidade da sua atuação como profissional. Aqueles que de alguma forma percebem que não têm essas condições são obrigados a aceitar o esquema existente, contribuindo para reforçar os laços de controle e submissão que unem dirigentes e dirigidos.

Também emergem conflitos entre grupos de professores e de especialistas. À medida que avançam as discussões sobre o Regimento da escola, vai-se tornando mais visível o antagonismo entre esses dois grupos. Os professores que não desenvolveram, como "segmento", e a exemplo dos demais segmentos (de especialistas, alunos, funcionários e pais) uma proposta, quando da elaboração do Plano Estadual de Educação, sentem que aos poucos perdem espaço dentro da escola, já que tanto o grupo dos alunos como o dos especialistas são os que estão apresentando as propostas mais avançadas, articuladas às que estão sendo defendidas nos congressos de educação – municipal e regional – que se realizam paralelamente. É importante que se diga que o grupo dos professores mais progressistas – uma minoria – engajou-se nas discussões do Plano Estadual de Educação, trabalhando nas salas de aula com os alunos e em conjunto com o grupo dos especialistas também mais progressistas.<sup>14</sup> Portanto, perdem inicialmente espaço na escola os professores mais conservadores. Quando, na sessão solene de abertura do seminário para a elaboração do Regimento Interno, o Diretor Geral se dirige, em seu discurso, enfaticamente aos professores, solicitando-lhes a participação, a colaboração; quando, na entrevista, diz que a omissão dos professores preocupou muito a Direção, possivelmente tal apelo e tal preocupação originavam-se na constatação de que as propostas dos alunos e dos especialistas não estavam encontrando qualquer oposição mais articulada.

A época em que os diretores foram entrevistados (setembro de 1984), o Diretor Geral, salientando a preocupação pela omissão verificada, dizia estar satisfeito por ter sido superada, constatando que "... professores mais antigos da casa estão participando ativamente (...) Professores que inicialmente resistiram e hoje estão bastante engajados neste processo..."

A Direção se tranquiliza, então, quando uma força mais conservadora se articula para fazer face às propostas mais avançadas. Constata-se que há um desejo real de modificar a situação anterior da escola, pois não é mais tempo de rigidez autoritária. Quer-se estabelecer novo tipo de relações na escola, mas não se quer, ao mesmo tempo, que tais relações transformem a estrutura

---

14. Dos três setores pedagógicos, um é tido na escola com mais conservador, enquanto os dois outros são mais "abertos".



de poder existente; quer-se novas relações, menos autoritárias sim, mas que não geram conflito, já que este é potencialmente perigoso e temido por isso.

As gestões que, segundo a Direção, esta foi obrigada a fazer junto a professores e alunos, têm esse sentido: o de neutralizar o conflito. A Direção exorta os professores para que orientem o aluno que está confuso neste processo de democratização ("existe a confusão também por parte do aluno, por exemplo, para o processo democrático") para que se relacionem melhor com o aluno; e, nas reuniões com os alunos, lembra a estes a necessidade de respeito à autoridade. Ou seja, é preciso manter a escola sob controle, o que se faz, apostando na apatia e no hábito das pessoas de se submeterem à ordem estabelecida: "...na verdade há uma consciência que existe uma proposta de mudança e nós estamos em cima dela, discutindo esta proposta e as coisas, eu acredito que vão começar a tomar ... ou vão começar a se ajeitar, as pessoas vão se acomodar melhor ...". Na percepção então de um dos diretores, reencontrar o equilíbrio momentaneamente perdido, é o objetivo.

No final do ano, quando as discussões em grupos mistos — professores, especialistas, funcionários; pais e alunos — já bastante esvaziados especialmente da participação de pais e alunos, se dirigem para a organização de uma proposta que tenha condições de ser encaminhada para uma Assembléia Geral (remetida para o ano seguinte), há muita perplexidade na escola.

Talvez pelo cansaço próprio do término do ano letivo, intensificado pelas frustrações que nos tempos que correm, significa trabalhar numa escola pública, as pessoas não sabem muito bem o que fazer; o caminho não é claro. Diz um dos Diretores: "A própria Direção na verdade ela se viu confusa, qual o caminho que nós vamos adotar dentro deste processo..." Mas tem certeza de que há necessidade de manter uma posição aberta, embora sem querer abdicar da condução do processo: "... a Direção tem que proporcionar isto (as mudanças), se ela se fechar, os demais setores, o próprio professor também vai se fechar. Então a Direção é realmente, eu acho, que é uma figura muito chave dentro de todo esse sistema, este processo, porque ela precisa proporcionar os encontros, ela tem que tomar a linha de frente disso aí".

Ou seja, a Direção se vê a si mesma como a condutora do processo de abertura vivido na escola, e esta, nesse sentido, é uma abertura não só consentida, como administrada pela Direção. Por outro lado, nega a influência do que está acontecendo na sociedade mais ampla, no interior da escola — "se ela (a Direção) se fechar, os demais setores, o próprio professor também vai se fechar" — ao mesmo tempo em que continua a se ver como o centro a partir do qual tudo se define na escola.

O professor, abalado pelas exigências e críticas dos alunos que colocam em questão sua competência, sente de fato as dificuldades para dar continuidade ao trabalho de sala de aula, num contexto de conflito aberto. Uma professora, fazendo um balanço do semestre, observa que também os alunos estão perdidos, reagindo à abertura, da mesma forma como foram tratados até então pela escola, ou seja, como sempre "berraram" com eles, entendem que agora chegou a hora de "berrarem" com os professores.

No momento em que os freios autoritários se abrandam ou caem, fica por demais visível a precariedade do modelo educacional que foi construído, desqualificador da escola pública, sustentado no autoritarismo e na repressão, estratégias necessárias para impedir que suas vítimas se convertessem em opositores. Assim, tornava-se essencial o disciplinamento do aluno via recompensa e castigo, aquela representada pela boa nota, esta tanto pela nota ruim e pela reprovação, como pela punição propriamente dita.

Na escola, então, há tudo por fazer.

As possibilidades de participação aos poucos vão rompendo com a compartimentação existente, preservadora do "status quo", permitindo gradualmente a visão de um projeto que terá que ser formulado pela ampliação dessa mesma participação.

A participação aos poucos força uma distribuição mais igualitária do poder de decidir, na medida em que, a partir da discussão e da reflexão, é possível às pessoas perceberem o projeto escolar com certa articulação bem como suas relações com a sociedade.

É preciso, no entanto, considerar que, na escola, não é o

aluno o único a ser educado, pois frequentemente o meio no qual se educa — aí incluída a organização escolar como um todo e os vários profissionais no seu interior: diretores, professores, especialistas — atrasa-se quanto às exigências e ao desenvolvimento das forças sociais.<sup>15</sup>

A transformação da escola representa um desafio ameaçador, especialmente pela falta de clareza quanto ao caminho que deverá ser percorrido, mas parece que somente no enfrentamento deste desafio é que alunos, professores, especialistas, dirigentes vão se educando, exercitando sua autonomia a partir do "reconhecimento da própria sociedade como fonte última de criação institucional" (CASTORIADIS e COHN-BENDIT, 1981:p.33).

*"A luta pela democracia verdadeira, a nível de educação, será resistir à educação burocrática, num esforço por mudanças que se operem por dentro do processo educacional e não só esperar por fora. Devem ser aproveitadas as chances das contradições da ideologia dominante no interior da instituição escolar. Mas, fica a indagação dentro da premissa — de que o educador deve ser educado — de como essa própria mudança no interior da escola está relacionada organicamente a mudanças sociais mais inclusivas, e até que ponto, ela própria deve provocar mudanças que extravasam o seu âmbito exclusivo ..."* (COVRE, 1984:p.87).

#### 4. PERSPECTIVAS E LIMITES DA ABERTURA

É inegável o impacto sobre a escola de momentos importantes como o foram as discussões sobre o Plano Estadual de Educação e o Regimento. É inegável também que a escola não se transformou em decorrência desses eventos, uma vez que não provocaram uma ruptura da ordem escolar, de modo a permitir a instalação de uma nova ordem. Quais então as perspectivas que podem se vislumbrar para uma transformação da escola, considerando que tal transformação será possivelmente um processo de transição gradativa de uma situação autoritária para situação ou situações mais democráticas?

Inicialmente, as possibilidades de democratização da escola parecem estar relacionadas ao fato de os professores e espe-

---

15. Ver BETTI, G. 1981:p.80-3.

cialistas "progressistas", ou seja, os que desejam abrir a escola para práticas democráticas, serem uma minoria na escola. O fortalecimento desse grupo, quer pela adesão de outros professores e especialistas, quer pela competência política que souber desenvolver no trato das várias questões no interior da escola e o consequente aumento de sua capacidade de influir nas decisões, é uma questão em aberto, dependente, até certo ponto, de desdobramentos também externos à escola.

O mais provável é que coexistirão na escola grupos conservadores e grupos progressistas; como os primeiros são majoritários, isso pode significar a permanência do atual quadro de certa liberalização da escola, sem que, no entanto, ocorram mudanças mais profundas, de caráter estrutural.

Essa tendência de certo modo ficou visível durante todo o processo de discussão do regimento da escola. De início, as pessoas que lutavam por transformações, iniciaram o trabalho com a maior empolgação como uma continuidade das discussões do Plano Estadual de Educação, imaginando que tudo o que tinha sido colocado como um projeto de uma nova escola para todo o Estado, poderia se efetivar no concreto do Instituto de Educação. Mas à medida em que as condições da própria escola, das correlações de força, das limitações dadas pelas condições de trabalho, tempo e vontade política de cada um, vão atuando, à medida também em que os dirigentes insistem em manter o processo sob controle, com a preocupação maior de evitar ou descontornar os conflitos, o trabalho de elaboração do regimento vai como que se esvaziando, se esgotando, se "amornando".

O regimento da escola, então, que inicialmente parecia uma questão central (e o é, de fato), diluiu-se. Não seria porque, aos poucos, as pessoas entenderam que as transformações reais não ocorrem apenas e por força de projetos lançados no papel? Ou, então, não terá ficado evidente que, por mais que os "progressistas" tentassem uma transformação da escola, participando com os demais na formulação de nova regulamentação das relações no interior da escola, não existia de fato um desejo grande, majoritário, de transformar efetivamente a realidade escolar?

Talvez os alunos — aquela parcela de alunos mais politi-

zados – tenha sido o único segmento da escola que durante as discussões do Regimento se mostrou realmente interessado em transformações profundas e efetivas da escola. A contestação que souberam expressar – sem grande articulação, é preciso dizer, que mais aparece e assusta, porque, além de serem numerosos, sabem se expandir e fazer barulho numa assembléia, por exemplo – conseguiu assustar, aterrorizar segundo alguns, direção e professores: "Querem uma escola irreal, sem limites, o que é isso?"

No entanto, talvez exatamente pela falta de maior articulação, organização dessa contestação dos estudantes, pela sua escassa experiência política e pela debilidade do seu movimento, a pressão que exerceram não foi suficiente para quebrar a ordem escolar; apenas arranhou a estrutura da escola, provocou algumas fendas, de modo algum chegou a ser um obstáculo à sua recomposição conservadora.

Apesar disso, há avanços por parte dos alunos: conseguem a extinção do Centro Cívico, invenção do regime militar, e a criação do "grêmio livre"; uma conquista concreta, portanto. Que, porém, só ganhará realidade se o espaço conquistado for efetivamente ocupado, isto é, se o grêmio for atuante na escola, colocando-se como canal de expressão das reivindicações dos alunos e como articulador do movimento dos alunos da escola com o movimento estudantil secundarista local e estadual.

Nessa hipótese de fortalecimento do movimento estudantil dentro da escola, poderão se beneficiar as correntes democratizadoras, que terão nos alunos aliados com possibilidade de exercer uma pressão eficaz, em decorrência tanto de sua maior organização, como do fato de ser oriunda do segmento mais descomprometido com a conservação do "status quo", como é o caso dos alunos.

Outra questão a considerar, com apoio na análise que MAINWARING e VIOLA (1984) fazem do papel dos movimentos sociais na transição brasileira para a democracia, é em que extensão e profundidade a escola se deixará permear pelos valores e pela própria ação do movimento docente no Estado. Os avanços em termos de democratização da escola que puderem advir desse relacionamento, obviamente estarão na dependência dos rumos que o movimento docente tomar; seu fortalecimento respaldará as iniciativas de auto-

mia das escolas, assim como seu enfraquecimento poderá significar uma involução de tal tendência.

Pode-se afirmar também, quanto aos professores empenhados na transformação da escola, que possivelmente, embora haja clareza quanto aos valores que defendem – por exemplo, valores de participação nas decisões da escola e na condução do processo educativo, de privilegiamento da autonomia da escola em relação aos órgãos do sistema, de democracia interna e outros – talvez não haja muita clareza em relação ao tipo de escola exigido por um projeto de construção de uma sociedade democrática, nem talvez quanto ao como produzir essa escola. Ou seja, talvez não haja clareza quanto a um projeto educativo<sup>16</sup> que funcione não como um plano, a ser implantado de cima para baixo, mas como uma utopia orientadora das ações.

Esses dois últimos pontos mencionados parecem estar, por sua vez, intimamente relacionados com o futuro do Plano Estadual de Educação. Na verdade, a transição democrática no interior das escolas reforçará os grupos interessados em promover a implantação do Plano, ao mesmo tempo que as escolas se beneficiarão das lutas desses grupos pela implantação do Plano, num processo de mútua sustentação, portanto.

Um exemplo disso é a incorporação, no regimento da escola, de importantes decisões aprovadas no Plano Estadual de Educação, quais sejam, a constituição de um "Conselho Deliberativo" em cada unidade escolar, "acima da direção da escola" e integrado por "representantes da direção, professores, especialistas educacionais, pais e funcionários", a escolha do diretor da escola "através de eleição direta e secreta", a extinção do Centro Cívico e a organização dos estudantes em "entidades livremente constituídas e regulamentadas pelos próprios estudantes".<sup>17</sup>

Essas conquistas, importantes até certo ponto em si mesmas, poderão, no entanto, contribuir para avanços democráticos

---

16. Ver RODRIGUES, 1984, p.17-21.

17. Deliberações nºs 426, 487, 367 e 368, respectivamente, do Plano Estadual de Educação (1985).

concretos ou não, dependendo de se efetivarem na prática, como instituições políticas democratizadoras da escola, ou permanecerem como instituições formalmente existentes, porém destituídas de qualquer impulso renovador em relação à vida escolar.

Da futura eleição do Diretor talvez dependa consideravelmente a escola optar com decisão por uma trajetória de transformação, ou ficar presa ao seu conservadorismo pouco afeito a mudanças mais profundas.

Determinadas tendências que se supõe sejam marcantes no pensamento dominante e que possivelmente se fazem presentes na escola, apontam mais para a segunda alternativa do que para a primeira. Em geral, numa visão conservadora, as pessoas relacionam o perfil de um "bom" diretor com o administrador eficiente, o gestor competente, a pessoa dotada do necessário "savoir-faire" para arbitrar os conflitos, dirimir as divergências, o apaziguador, enfim, aquele que faz a instituição e as pessoas funcionarem bem, sem considerar que aí está uma das questões centrais da tecnocracia, um dos suportes, em muitos casos, do autoritarismo. Além disso, é frequente que nesse perfil do diretor mais adequado, se adicione mais uma "qualidade": a experiência da pessoa na instituição; assim, há o privilegiamento do professor antigo sobre o novo, o que muitas vezes, significa o privilegiamento do conservadorismo. Tem-se indicações de que tais critérios podem ter um peso significativo, na escola, especialmente no caso da escolha de um diretor.

Se, efetivamente, esses critérios prevalecerem na apresentação de candidaturas à direção da escola, possivelmente esta perderá uma oportunidade importante de reflexão e encaminhamento de um projeto educativo transformador, isso também se a campanha para a eleição do diretor for centrada em qualidades pessoais, em vez de centrar-se em programas de trabalho para a condução da ação educativa.

Enfim, e na hipótese de radicalização de posições em momentos decisivos, como por exemplo, na aprovação final do regimento, na campanha de eleição do diretor ou outros, pode ocorrer que a colocação de posições muito avançadas, além de provocar o isolamento dos setores mais progressistas da escola, produza um efei-

to sobre os professores pouco definidos ideologicamente, no sentido desses professores, percebendo tais propostas como potencialmente ameaçadoras às suas posições conservadoras, até certo ponto garantidas pela ordem vigente, preferirem optar por caminhos mais conhecidos e, deste ponto de vista, mais seguros, fortalecendo , nesse caso, as forças mais conservadoras da escola.

Numa fase de transição como a que se atravessa, pode ocorrer que a ação de grupos mais radicais no interior das correntes progressistas, apareça como uma ação potencialmente geradora do caos, da anomia, sendo percebida, especialmente pelos grupos conservadores e até mesmo pelos moderados, como uma ação "perigosa" porque desarticuladora da instituição. Tal fato pode ter um efeito redutor da ação transformadora, objetivo da prática social dos grupos progressistas, ao mesmo tempo que fortalece os segmentos conservadores. O encaminhamento do processo democrático ficará, então, na dependência, entre outros fatores, da competência política do grupo progressista , isto é, da sua capacidade de "controlar", submeter por assim dizer a um certo "disciplinamento", a ação dos grupos mais "afoitos".

A própria liberalização em curso na escola pode ser um dos fatores reforçadores da corrente conservadora, se, em função dela, aqueles professores antes insatisfeitos com o excesso de autoritarismo e a ausência de participação, e sem perceberem que a antiga ordem foi talvez apenas abrandada e recoberta, em alguns aspectos, com novas roupagens, preferirem abdicar de uma reflexão mais profunda que atinja as bases objetivas sobre as quais a escola e sua ação se assentam, em nome da preservação da "harmonia" interna.

Aqui é preciso considerar, em face do período de transição vivido pela sociedade brasileira, segundo MAINWARING e VIOLA (1984), que os valores que sustentaram o regime autoritário não desaparecem da noite para o dia. Assim sendo, tais valores e seus efeitos terão que ser lentamente substituídos por novos valores capazes de dar suporte à tarefa de construção de uma sociedade democrática e, no seu interior, de uma escola democrática.

MAINWARING e VIOLA (1984), analisando o papel dos novos movimentos sociais na transição democrática brasileira, apontam como valores desses movimentos, os seguintes: forte ênfase em prá



ticas democráticas de participação, nos vários níveis da realidade social: nos processos de grupo, na realidade social local, no regime político; rejeição a modos de relações hierárquicas e elitistas; valorização da solidariedade e da cooperação como formas de superar as relações competitivas, valorização de relações sociais igualitárias.

No sentido dos valores apontados, seria útil, no interior da escola, uma crítica da atual organização escolar que procurasse apontar, entre outras coisas, para o papel dos dirigentes escolares, dos especialistas e também dos professores, quanto à liderança que estes indiscutivelmente exercem na escola, especialmente nas relações com os alunos. A exemplo dos movimentos sociais, que tentam desenvolver liderança como "animação", superando a liderança como direção, a escola deveria estimular a ação autônoma e a mobilização, respeitando a ação dos grupos que, assim, não seria pré-estabelecida por uma orientação "de cima".

É importante considerar ainda que, segundo MAINWARING e VIOLA (1984), é inevitável, num processo de democratização, uma permanente tensão decorrente do conflito que se instala entre a liberdade (regras definidas com autonomia), a ordem (regras heteronomamente definidas) e a anarquia (anomia) e que tal processo só será efetivamente democratizador se permitir que as relações sociais se reordenem no sentido da máxima liberdade, significando isso o estabelecimento, com autonomia, de novas regras do jogo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTRHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa, Ed. Presença, 1980.
- AMORIM, Maria das Dores Daros de. Plano Estadual de Educação: concretização das orientações políticas da educação. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1984 (mimeo).
- ANDRÉ, Marli E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (49):51-4, maio. 1984.
- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- BERGER, Manfredo. Educação e dependência. 3 ed. S. Paulo, Difel, 1980.
- BETTI, G. Escuela, educación y pedagogía en Gramsci. Barcelona, Martinez Roca, 1981.
- BOBBIO, Norberto et alii. O marxismo e o Estado. Trad. de Frederica L. Boccardo e Renée Levie. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. 2 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius e COHEN-BENDIT, Daniel. Da ecologia à autonomia. Trad. de Luiz Roberto Salinas Fortes. S. Paulo, Brasiliense, 1981.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. de Ruth Risin Josef. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CHAUI, Marilena de Souza. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 2 ed. São Paulo, Ed. Moderna, 1981.
- \_\_\_\_\_. Ventos do progresso: a Universidade administrada. Estudos e Debates. São Paulo, Brasiliense, (8):31-56, 1980.
- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. Tecnocracia e educação: "recursos humanos" e "direitos sociais". Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, (17):51-89, abr. 1984.
- DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Trad. de M.T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

- DUTRA, Alzira Hessmann et alii. A questão do avanço progressivo na educação catarinense. Cadernos do CED. Florianópolis, Imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, 1 (1/2):9-110, 1984. Número especial.
- DUVERGER, Maurice. As modernas tecnodemocracias: poder econômico e poder político. Trad. de Max da Costa Santos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FAORO, Raymundo. Os donos do poder. Formação do patronato político brasileiro. 4 ed. Porto Alegre, Globo, 1977.
- FAUSTO, Ruy. Os limites do marxismo. Folha de São Paulo. São Paulo, 10 abr. 1983. Folhetim. p.3-5.
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- FIORI, Neide Almeida. Aspectos da evolução do ensino público. Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis, Secretaria da Educação, 1975.
- FONTANA, Remy. Governo Amin - Um voto de desconfiança (A 'opção pelos pequenos' como meio de realizar a política dos grandes). Revista de Ciências Humanas. Florianópolis, Ed. da UFSC, (3):16-51, dez. 1982.
- FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. A vontade de saber. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Trad. e org. de Roberto Machado. 3 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- \_\_\_\_\_. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1977.
- GOFFMAN, Irving. Manicômios, prisões e conventos. Trad. de Dante Moreira Leite. São Paulo, Perspectiva, 1974.
- INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Departamental. Florianópolis, 1980.
- \_\_\_\_\_. Manual do aluno. Florianópolis, 1983.

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Manual do coordenador de ala. Florianópolis, 1981a.

\_\_\_\_\_. Manual do professor. Florianópolis, 1981b.

\_\_\_\_\_. Plantão pedagógico: uma experiência educacional. Florianópolis, 1973.

\_\_\_\_\_. Organização didática. Florianópolis, 1982.

LAMOUNIER, Bolivar e FARIA, José Eduardo (org.). O futuro da abertura: um debate. São Paulo, Cortez-IDESP, 1981.

LAPASSADE, Georges. Grupos, organizações e instituições. Trad. de Henrique Augusto de Araújo Mesquita. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

LIMA, Lauro de Oliveira. Os mecanismos da liberdade (microsociologia). São Paulo, Polis, 1980.

LINZ, Juan. Regimes autoritários. Trad. de Beatriz Vianna Boeira. In: O'DONNEL, Guillermo et alii. O Estado autoritário e movimentos populares. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p.119.238.

LOBROT, Michel. Pedagogia institucional: la escuela hacia la autogestión. Trad. de Rubén Maserá. Buenos Aires, Humanitas, 1976.

LOMBARDI, Franco. Gramsci: idéas pedagógicas. Trad. de Maria A. Martí. Pilas Editores.

MAINWARING, Scott and VIOLA, Eduardo. New social movements, political culture and democracy: Brazil and Argentina in the 1980s. Telos. New York, Telospress, (61):17.52, Fall - 1984.

MELLO, Osvaldo Ferreira de. Teoria e prática do planejamento educacional. 2 ed. Porto Alegre, Globo, 1974.

MENDES, Dumerval Trigueiro. Prefácio. In: NUNES, Clarice. Escola e dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. p.7-14.

NOGUEIRA, Maria Alice L.G. A gênese da escola pública: elementos para uma economia política da educação. Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, 5(16):62-84, dez. 1983.

O'DONNEL, Guillermo. Desenvolvimento político ou mudança política. Trad. de Maria do Carmo Navarro. In: \_\_\_\_\_ et alii. O Estado autoritário e movimentos populares. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p.23-118.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

OLIVEIRA, Osvanilde Michels Mendes de. A prática do avanço progressivo numa escola de 1º grau em Santa Catarina. Dissertação de mestrado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1984. (mimeo).

PINTO, Álvaro Vieira. Por que os ricos não fazem greve? Cadernos do Povo Brasileiro. Rio, Civilização Brasileira, (4) 1962.

RAMOS, Cleusa Terezinha. Movimentos sociais em Santa Catarina: a greve dos professores da rede estadual de ensino. s.d. (mimeo).

RODRIGUES, Neidson. A democratização da escola: novos caminhos. Revista da ANDE. São Paulo, 3(6):42-8, 1983.

\_\_\_\_\_. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. Funções da escola de 1º grau numa sociedade democrática. Revista da ANDE. São Paulo, 4(8):17-22, 1984.

SANTA CATARINA. A democratização da educação. A opção dos catarinenses. Plano Estadual de Educação 1985-1988. 2 ed. Florianópolis, IOESC, 1984.

\_\_\_\_\_. A democratização da educação. Uma proposta catarinense. (Caminhos democráticos). Florianópolis, IOESC, 1984.

\_\_\_\_\_. A democratização da educação. Uma proposta catarinense. Documento básico. Florianópolis, IOESC, 1983.

\_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação. Decreto nº SE 8828, de 31 de dezembro de 1969.

\_\_\_\_\_. Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina. Florianópolis, Faculdade de Educação/Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1967. (mimeo).

SANTOS, Sílvio Coelho dos. Educação e desenvolvimento em Santa Catarina. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1968.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

SCHERER-WARREN, Ilse. O caráter dos novos movimentos sociais. Boletim de Ciências Sociais. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, (35):1-20, out. nov. dez. 1984.

SILVA, Virgínia Maria de Figueiredo e. Análise do processo administrativo escolar: um estudo de opinião junto a professores de 1º grau. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1981. (mimeo).

SROUR, Robert Henry. A política dos anos 70 no Brasil: a lição de Florianópolis. São Paulo, Econômica, 1982.

TOURAINÉ, Alain. La voix et le regard. Paris, Seuil, 1978.

\_\_\_\_\_. O pós-socialismo. Porto, Afrontamento, 1981.

TRAGTEMBERG, Maurício. Administração, poder e ideologia. In: REZENDE, Antonio Muniz (org.). Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979. p.165-192.

WEBER, Max. Economía y sociedad. Trad. de José Medina Echavarría et alii. México, Fondo de Cultura Económica, 1977.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org. e trad.). Sociologia da burocracia. 3 ed. Rio, Zahar, 1976.

## LEGISLAÇÃO CITADA

DECRETO Nº 713, de 05 de janeiro de 1935: - "... adoção de novas normas para regerem os Institutos destinados à formação do professorado, para aplicação de novos métodos de ensino".

LEI Nº 2.975 de 18 de dezembro de 1961 - "Dispõe sobre Educação e Cultura".

LEI Nº 3191 de 08 de maio de 1963 - "Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina.

DECRETO S.E. Nº 1671 de 24 de junho de 1964 - "Dispõe sobre o Instituto Estadual de Educação Dias Velho".

LEI Nº 4547 de 31 de dezembro de 1970 - "Dispõe sobre a Reforma Administrativa e dá outras providências.