



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC**

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS INSTITUINTES**

NEY EDUARDO ARLINDO MOREIRA

Nova Iguaçu, RJ.

2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC**

**A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO: MOVIMENTOS INSTITUINTES**

NEY EDUARDO ARLINDO MOREIRA

Sob a orientação da Professora
Dra. Célia Linhares

Dissertação submetida como requisito parcial
para a obtenção do grau de **Mestre em
Educação**, no Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares – PPGEDUC.

Nova Iguaçu, RJ.

Fevereiro de 2014

371.010981

M838d

T

Moreira, Ney Eduardo Arlindo, 1959-

A Democratização da escola e o projeto político pedagógico: movimentos instituintes / Ney Eduardo Arlindo Moreira. - 2014. 164 f.

Orientador: Célia Linhares.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2014.

Bibliografia: f. 112-118.

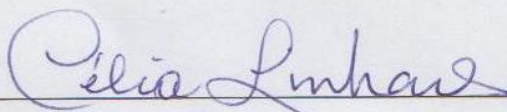
1. Escolas públicas - Brasil - Teses. 2. Democratização da educação - Brasil - Teses. 3. Educação e Estado - Brasil - Teses. 4. Educação - Aspectos sociais - Teses. 5. Educação inclusiva - Brasil - Teses. 6. Planejamento educacional - Brasil - Teses. 7. Planejamento educacional - Campo Grande (Rio de Janeiro, RJ) - Teses. I. Linhares, Célia Frazão, 1937- II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

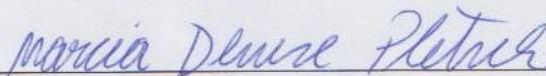
NEY EDUARDO ARLINDO MOREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 26/02/2014.



Celia Frazão Soares Linhares - Dr^a. UFRRJ



Márcia Denise Pletsch - Dr^a. UFRRJ



Ney Luiz Teixeira de Almeida - Dr. UERJ

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus filhos Taiguara e Maira pela presença e constante incentivo antes e durante todo o período dedicado ao Mestrado. As discussões por nós travadas foram essenciais para o amadurecimento das questões apresentadas neste trabalho.

Agradeço à professora Célia Linhares, orientadora desta pesquisa, pelo acolhimento e indicação dos melhores caminhos para o desenvolvimento autônomo deste trabalho e, sobretudo, por sua generosidade em compartilhar experiências; agradeço à professora Márcia Denise Pletsch e ao professor Ney Luiz Teixeira de Almeida pela leitura cuidadosa do texto inicial e por suas observações na banca de qualificação. A partir de então, foi possível confluir com outras perspectivas para avançar com a realização do trabalho. Agradeço a todas as pessoas que contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa, especialmente às professoras e aos professores das disciplinas do Mestrado, Lilian Maria Paes de Carvalho Ramos, Flávia Miller Naethe Motta, Alan Rocha Damasceno, Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Fernando César Ferreira Gouvêa, Aristóteles de Paula Berino, José dos Santos Souza, Carlos Roberto de Carvalho.

Ressalto a importância das partilhas feitas com o grupo de pesquisa *Devires da Educação na Baixada Fluminense* formado por Cássia, Lígia, Leila, Euler, José Carlos, Carol, Monique, Adriana e Ney.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

MOREIRA, Ney Eduardo Arlindo. **A Democratização da escola e o Projeto Político Pedagógico: movimentos instituintes**. 2014. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). UFRRJ, RJ, 2014.

Este estudo teve como objetivo principal a compreensão da realidade em que está inserida a Escola Pública Brasileira, datada e situada, num momento em que a educação figura, em contexto quase unânime, como a solução para os graves problemas de desigualdade e injustiças sociais imensamente agravados pelo processo de globalização econômica, comandado por políticas neoliberais. Destacam-se aqui, como duas das principais consequências da implantação destas políticas, a tentativa de redução significativa do Estado social e, por outro lado, o avanço igualmente significativo das relações de mercado sobre a esfera pública. Minha inserção nos movimentos sociais bem como na luta pela redemocratização da sociedade na década de 1980 apoiaram meus estudos que me fizeram constatar a urgência de democratização da Escola para o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade. Partindo dessa constatação, procurei desenvolver no Mestrado uma investigação qualitativa com base na metodologia de pesquisa intervenção em uma escola pública municipal no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro. Nela foi investigado o processo de elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico, como um instrumento de política pública para a democratização da Escola. Para tanto, buscou-se compreender o entendimento e relacionamento da comunidade escolar com o PPP e, especificamente, com as políticas de inclusão de pessoas com deficiência e observou-se o desenvolvimento por parte da comunidade de movimentos instituintes para o enfrentamento dos desafios de uma escola pública da região mais pobre da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa intervenção mostrou sua eficácia uma vez que, quando de minha atuação nesta escola, foram possíveis perceber, intensificar e aproveitar para o enfrentamento da problemática escolar, não só a observação, as entrevistas ou fotografias, como também e acima de tudo, a interação intensa e provocadora dos sujeitos envolvidos nessa realidade. A análise crítico-dialética foi um referencial que se mostrou também fecundo. A conclusão a que cheguei confirma que os discursos de resistência democrática pronunciados com tanta ênfase, com frequência, passam sem maiores ressonâncias transformadoras em práticas autoritárias que desvalorizam professores e estudantes, usando estratégias de ameaças e de penalizações que acomodam parte majoritária da escola. Mesmo assim, não são capazes de enterrar sonhos, perspectivas de movimentos instituintes que embora penalizados, aqui e acolá sacodem os sujeitos escolares abrindo possibilidades de outros caminhos e estratégias que possam tornar viável a construção de uma democracia na escola .

Palavras-chave: Educação; Escola; Democracia; Inclusão; Movimentos Instituintes.

ABSTRACT

MOREIRA, Ney Eduardo Arlindo. **Democratization school and Political Pedagogical Project: instituting movements**. 2014. 265 p. Dissertation (Master Science in Education, Contemporary, Contexts and Popular Demands) – UFRRJ, RJ, 2014.

This academic project aims as its main goal to understand the reality in which public school is based, in a moment Education is highly regarded as solution to serious issues related to social inequities. These themes, hugely worsened by economic globalization, occurred on account of neoliberal policies, which implied, simultaneously, meaningful reduction of the welfare state and ascension of policies dictated by market players instead public sphere. Like social organizations, the struggle for Brazilian democratization, mainly in the 1980's, indicated the approach to an inclusive and high quality education would possibly depend on the democratization of the school itself. In order to confirm or reject such possibilities, it was made a qualitative research of ethnographic bias in a public school located in Rio de Janeiro, D.C. The referred research intended to examine the proposal and application of a Pedagogic-Political Assignment --a public policy demanded for the democratization of school. At the same time, it was appropriate to deepen how school community understood and faced it. Also, in which way local community strived for policies turned to the inclusion of disabled people, as long as to manage instituting movements to improve social and economic conditions in this area, the poorest one in the city of Rio de Janeiro. The methodology of research-intervention was quite effective, because, by actuating at that school, it was possible to, overall, interact and stimulate the ones involved in this scenario: capturing their reasonings, practices and point-of-views having in perspective a democratic school. The critical-dialectic analysis was a reference which became highly satisfactory to subsidize the present research. It concludes that educational system personified by school coordinators, actually, reinforces an authoritarian culture which offers a low quality of educational level. Despite democratic discourses, practices and points-of-view constituted also of resistance, this research intends to reflect on change in school democracy.

Keywords: Education; School; Democracy; Inclusion; Instituting Movements.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A ESCOLA PÚBLICA: MARCAS INDICIÁRIAS EM PERCURSOS HISTÓRICOS.	
EUROPA A PARTIR DO SÉCULO XVIII	24
1.1 Introdução	24
1.2 A Historicidade	25
1.3 A Fundação da Escola	32
1.4 A Escola Moderna	33
1.5 As Cidades Modernas	36
1.6 A Escola na Atualidade: algumas questões teóricas	39
1.7 Escola e Produção/Reprodução Sociocultural	41
1.8 A Sociedade dos Indivíduos	44
2. A ESCOLA PÚBLICA: MARCAS INDICIÁRIAS EM PERCURSOS HISTÓRICOS.	
BRASIL: DO FIM DO SÉCULO XX E ABERTURAS DO XXI	49
2.1 A Formação da Sociedade Oligárquica	49
2.2 A Escola no Brasil: Destaques em Percursos Históricos	51
2.3 A Escola dentro de Processos Ditatoriais: algumas relações	56
2.4 Subdesenvolvimento, Desenvolvimento e Modernização	59
2.5 A Política Educacional, anos 80, 90 e 2000	65
2.6 O Século XXI	69
2.7 O Século XXI e a Educação Inclusiva	72
2.8 A Política Educacional do Rio de Janeiro	74
3. DEMOCRACIA, AUTONOMIA E INCLUSÃO	79

3.1 Introdução	79
3.1.2 A Revolução Agrícola	80
3.1.3 A Democracia Grega	81
3.1.4 Democracia e Participação	81
3.2 A DEMOCRACIA LIBERAL	82
3.2.1 Introdução	82
3.2.2 Os Partidos Políticos	83
3.2.3 O Pensamento Liberal	84
3.2.4 A Construção Histórica	84
3.2.5 A Democracia Neoliberal	86
3.2.6 A Sociedade de Controle	88
3.2.7 O Estado de Exceção	89
3.2.8 A Crítica ao Estado Liberal	91
3.2.9 O Fracasso do Estado Liberal	92
3.3 A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA	94
3.3.1 Introdução	94
3.3.2 A Pedagogia do Oprimido	94
3.3.3 Experiências Participativas	95
3.4 A DEMOCRACIA NO BRASIL	96
3.4.1 Introdução	96
3.4.2 Os coronéis e as Oligarquias	97
3.4.3 A República Democrática	97
3.4.4 O Populismo	99
3.4.5 A Sociedade Autoritária	99
3.4.6 A Ditadura Militar	101

3.4.7 A Construção da Democracia	103
3.4.8 A Democratização da Sociedade	105
3.4.9 Democracia e Inclusão	107
3.4.10 A Democratização da Escola	111
3.5 MOVIMENTOS INSTITUÍNTES: caminhos para a democratização da escola	113
4. A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA INSTITUÍDA E INSTITUINTE	115
4.1 UMA ESCOLA INSTITUÍDA E INSTITUINTE	115
4.2 A ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO: LAMPEJOS QUE PODEM NOS AJUDAR A PISAR EM SUAS ENCRUZILHADAS E A INVENTAR CAMINHOS COM LIBERDADE.	116
4.3 ESCOLA DO AMANHÃ	116
4.4 TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP E/OU DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA : VISÕES, DISCURSOS E PRÁTICA DOS SUJEITOS	117
4.4.1 A Dinâmica da Escola	117
4.4.2 O Conselho Escola Comunidade	119
4.4.3 A Presença dos Pais	120
4.4.4 A Resistência	121
4.4.5 O Confinamento	122
4.4.6 A Aprovação Automática	123
4.4.7 A Política Educacional do Município do Rio de Janeiro	123
4.4.8 Bourdieu, Foucault e a Instituição Escolar	124
4.4.9 A Visita à Norbert Elias	125
4.5 A IMPORTÂNCIA DO PPP E DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR	125

4.5.1	Introdução	125
4.5.2	Minha experiência na Escola	126
4.5.3	Da Prisão aos Projetos	127
4.5.4.	O Projeto <i>Pais Participantes</i>	127
4.5.5	O <i>Habitus</i>	129
4.5.6	Construindo a Democracia	130
4.6	O PROJETO XADREZ PARA TODOS	131
4.6.1	Introdução	131
4.6.2	O Xadrez na Sala de Aula	131
4.6.3	Uma contribuição para um possível encaminhamento	132
4.6.4	O nome do Projeto	133
4.7	O MAGISTÉRIO	133
4.8	A DIMENSÃO DOS MOVIMENTOS INSTITUINTES NA ESCOLA: SUA POTENCIALIZAÇÃO E SUAS CONJUNÇÕES	134
4.8.1	Introdução	134
4.8.2	As crianças entravam, os recursos saíam	135
4.8.3	Escola Pública: depósito de crianças?	136
4.8.4	Cai o Mito do Desenvolvimento	136
4.8.5	O Fascismo não morreu: a ditadura o reintroniza no Brasil	137
4.8.6	A Classe Trabalhadora	138
4.8.7	A Potência dos Movimentos Instituintes	139
4.9	PROCESSOS DE INCLUSÃO COMO EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES	140
4.9.1	Pais participando	140
4.9.2	Lutar contra o fascismo é potencializar uma vida anti-fascista	141
5.	PARA NÃO CONCLUIR	143

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
7. ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

“[...] Educação não é mera transferência de conhecimento, mas sim conscientização e testemunho de vida. É constituir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades.

A falta de debate sobre a prática pedagógica dentro da escola dificulta a percepção de professores, alunos e pais a respeito das mudanças e transformações que podem ser feitas de imediato pela própria escola” (Mészáros, 2005, p. 13).

Iniciando uma contextualização histórica

A partir de atuação em diversas escolas públicas municipais e estaduais no bairro de Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro, constatei que o cotidiano escolar, no qual me incluo, é fortemente marcado por tensões no âmbito da gestão e das demais ações pedagógicas referenciadas, predominantemente, numa Educação conservadora e elitista, reeditada pelo Neoliberalismo. Não obstante, esta orquestração é incapaz de sufocar experiências instituintes que, mesmo incipientes e frequentemente extracurriculares, apontam para outros caminhos e possibilidades.

A redemocratização oficial da sociedade, a partir de 1985, com o fim da ditadura militar, parece ter graves contradições na esfera educacional - o que constitui a questão central deste trabalho de pesquisa. Neste sentido, interessa-nos investigar os movimentos que, ainda que não denominados *instituintes*, dão vitalidade à democratização da Escola. Estes, nas palavras de Linhares:

São aqueles que, em permanente criação e recriação, tensionam essa instituição, reconfigurando-a, com maior ou menor intensidade, em conjunção com as forças da sociedade e da própria vida, buscando aprimorá-la ética, estética e politicamente. Essa concepção, a mais ampla possível, já se contrapõe aos veredictos de que a escola se encontra estagnada, como se ela não tivesse recursos para, em conjunção com as forças sociais e vitais, recriar-se, forjando sentidos para suas ações. Cabe ressaltar que a atualização desses sentidos requer uma incessante apropriação e expansão da complexidade desses movimentos que, dispensando enquadramentos como bons ou maus, progressistas ou conservadores, emancipatórios ou opressores,

por exemplo, evadem-se de avaliações binárias, dicotômicas e maniqueístas. Mas, de nenhuma maneira, eles estariam excluídos de processos avaliatórios que não podem prescindir de posições político-éticas, formadas por práticas contextualizadas, historicamente, com que nos inscrevemos na vida social, com nossos percursos autobiográficos. Essa dinâmica, com que os instituintes, dentro e fora da escola, vão, ao se expandir, demolindo fronteiras, não pode se esquivar às conjunções com os instituídos, mobilizando uns e outros a diferir, a criar, e, assim, a se alterarem, num regime de interdependência, com diferentes graus de autonomia (LINHARES, 2010).

Em nenhuma das unidades escolares em que trabalhei fez-se ou faz-se menção ao Projeto Político Pedagógico. De fato, o ambiente em que atuo é caracterizado, dentre outros fatores, por prevalência de fragmentação e descontinuidade do conhecimento, baixo nível de aprendizagem, alto índice de evasão, insatisfação do corpo docente e pelo afastamento dos pais e da comunidade. Por outro lado, a necessidade de mudanças é perceptível por alguns sujeitos deste universo. Esta realidade contraditória parece ter fomentado o desconforto, a inquietação e a necessidade da busca por respostas.

Mesmo neste contexto controverso e por muitas vezes confuso, procuro refletir e situar-me na união a colegas e estudantes atuantes em movimentos expansivos com resistências críticas e criadoras. Afinal, oriundo das classes populares, faço parte de família de pais analfabetos que sempre valorizaram a Escola e o estudo. Minha mãe, descendente de indígenas e africanos, foi criada em uma fazenda de café no interior do Espírito Santo. Meu pai, negro, viveu até seus treze anos em uma fazenda agropecuária em Minas Gerais. Contava ele que até então nunca havia usado calçados. A esta altura, com planos de progresso e com a autorização de seus pais, desembarcou de um caminhão no Rio de Janeiro. Minha mãe fora criada na fazenda das Flores – Castelo - ES e seus pais morreram muito cedo. Apesar da existência de uma escola primária na região, o trabalho intenso impedia-lhe o acesso. Aos dezoito anos, aquela chega ao Rio de Janeiro para trabalhar como doméstica na casa de familiares dos proprietários da fazenda.

A leitura do mundo por parte dos meus pais internalizou-lhes a valorização da leitura das palavras. Assim, motivaram-nos desde a infância, a mim e a meus três irmãos, de maneira a proporcionar-nos o contato frequente com livros, jornais e revistas e acompanharem nossa vivência na Escola Pública que, por sua vez, propiciou-nos de forma qualitativa o domínio da palavra.

Deste modo, acredito que a educação pública, popular, democrática, de qualidade, entendida como direito de todos e dever do Estado, é condição necessária e essencial para a transformação da história - de perdas, exclusão, desigualdade e injustiça - que marca nossa sociedade. Neste sentido, esta pesquisa se apresenta como uma busca pela compreensão e contribuição na transformação da realidade da escola na qual atuo como docente da disciplina de história do segundo segmento do Ensino Fundamental.

Para endossar um empenho crescente em nosso país pela educação de qualidade, apoio-me em Marques (2005) que a entende como:

Luta a realização das possibilidades da escola servir aos interesses reais das classes populares. E se incorpora à luta coletiva pela construção de uma escola competente na qual os alunos, em sua totalidade, se apropriem do saber historicamente acumulado, com o qual desvelarão a temporalidade do sistema socioeconômico, criando um novo saber sobre a sociedade que pretendem transformar e sobre as suas possibilidades reais de a transformarem. Uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real. A escola transforma-se quando todos os saberes se põem a serviço do aluno que aprende, quando os sem voz se fazem ouvir, revertendo a hierarquia do sistema autoritário. Esta escola torna-se verdadeiramente popular e de qualidade e recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional na sociedade (MARQUES, 2005, p.5).

O processo de reestruturação do capitalismo desencadeado a partir dos anos 70 e convencionalmente denominado *globalização* da economia, dada sua complexidade, desorganizou os territórios, redefiniu o papel dos Estados, atacou violentamente a organização sindical e subverteu os conceitos sociais de trabalho, educação, lazer, saúde e política (SANTOS, 2003). A desigualdade socioeconômica, que marca historicamente a população brasileira neste contexto, situa o Brasil entre as dez nações socialmente mais desiguais do mundo a despeito de suas riquezas naturais e extensão territorial. Segundo os estudos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realizados ao início dos anos 2000, a renda diária de 9,9% dos brasileiros era inferior a um dólar. Por outro lado, a renda dos 10% mais ricos era 65,6 vezes maior do que a dos 10% mais pobres.

Apesar do assombro que estes percentuais podem causar, há ainda outros, igualmente assustadores. O Brasil é o mais rico entre os países com maior número de pessoas miseráveis. Vinte e três milhões de brasileiros encontram-se em estado de pobreza extrema. A concentração da riqueza tomou proporções estratosféricas em um quadro de desigualdade social devastador: os 10% mais ricos recebem quase a metade dos recursos distribuídos entre

os aposentados; somente 2% das despesas sociais são destinadas ao saneamento básico e os menores de idade representam quase a metade do universo de miseráveis brasileiros. (MENDONÇA, 2002).

Dados referentes ao Censo 2010 divulgados em novembro de 2011 pelo IBGE confirmaram a reprodução das desigualdades sociais. Segundo as estatísticas, 50% da população tem renda mensal de até R\$ 375,00 e 25% deste recorte não toca além do rendimento mensal de R\$188,00. Os 10% mais ricos detêm 75% da renda e das riquezas nacionais. Cinco mil famílias concentram 45% da renda e da riqueza produzida no Brasil (BAVA, 2011).

A educação é apontada com unanimidade como um dos meios para redução e superação das desigualdades. No entanto, a investida neoliberal no ensino público, com a exigência de resultados quantitativos a despeito da qualidade almejada, culminou na derrocada da educação, traduzida, não só na permanência de um alto índice de evasão mas também no baixo aproveitamento dos que continuam na Escola, no mal-estar profundo dos profissionais da educação e na indignação da sociedade com os resultados do trabalho pedagógico.

A construção da democracia é um longo processo que implicará na formulação e na implementação de políticas públicas. Certamente e de igual modo serão imprescindíveis a ação crítica e criadora da sociedade em seus diferentes segmentos e em seu papel na construção de sua própria história, ainda que em meio a fortes contradições.

A Gestão Democrática e o Projeto Político-Pedagógico como um equipamento político para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem bem como a integração da Escola a uma comunidade imediata e mediata são ações de grande relevância. No entanto, as transformações necessárias à democratização no interior daquela são resultados dos empenhos em que não podem faltar exercícios de diálogo e respeito nos quais coexistam confrontos entre movimentos de ações ora instituintes e ora instituídas. Estas, longe de se isolarem umas das outras, não escapam dos processos de mestiçagens e distinções que marcam a complexidade da vida social e política. No interior da Escola, sujeitos comprometidos com sua democratização podem construir coletivamente novas formas de convivência. O que os mobiliza para esta construção é o desejo de ampliar a vida incluindo nesta outras formas de participação, outros sujeitos, outras linguagens e métodos. Este conjunto denomina-se *experiências instituintes*.

A construção e a implementação coletiva do PPP pode ser experimentada como movimentos instituintes capazes de estimular e potencializar novas ações. Assim, o Projeto Político Pedagógico configura-se como uma das possibilidades concretas de superação da realidade em que se encontra a Escola Pública: precariedade de momentos coletivos para discussão de problemas comuns aos docentes, fragmentação dos conteúdos e das ações educativas, baixo nível de ensino e aprendizagem, alto nível de evasão, pouca participação da família, forte tensão entre corpo dirigente e o docente, conflito permanente entre professores e alunos, baixa autonomia, elevado grau de dirigismo das instâncias superiores e o consequente estabelecimento de metas como, por exemplo, o percentual de aprovação.

Objetivos

Esta pesquisa demarcou como seu objetivo inicial verificar como ocorreu a construção e a implementação do Projeto Político Pedagógico na Escola Instituída Instituinte. Entretanto, a dupla inserção na escola - enquanto pesquisador e professor - ampliaram as perspectivas de análise e de intervenção na realidade estudada, o que nos levou a ampliar nosso foco no sentido de acompanhar a redemocratização da Escola de modo a investigar as interdependências relacionais com que esta vem sendo tecida ou violentada e destecida. Portanto, a ampliação de nossos objetivos reside no fato de que além da identificação e compreensão dos fatores, circunstâncias e relações que dificultam ou facilitam a elaboração e implementação coletiva do PPP, procuramos reconhecer e potencializar os movimentos instituintes na escola.

Atualmente, o Projeto Político Pedagógico figura como um instrumento de pesquisa de maneira a possibilitar-nos a observação de uma ação avaliadora e participante em seu processo de elaboração e, ao mesmo tempo, mobilizadora dos movimentos de autonomia e respeito à **diversidade** manifestados na pluralidade de identidades caracterizantes dos grupos sociais que compõem, não só o Brasil, mas toda a humanidade. Deste modo, em suma, é factual sua atuação no estabelecimento de uma educação que contribua para a formação de sujeitos ativos e transformadores.

O fato da escola escolhida para realização da pesquisa ser a mesma em que o pesquisador é docente foi decisiva para seleção da metodologia específica da **pesquisa-intervenção**. Como procedimento de aproximação com o campo, o pesquisador como sujeito

e objeto do conhecimento se constitui num mesmo momento, constituindo sem dicotomias o processo de pesquisar. Embora a pesquisa-ação comprometa o pesquisador com o campo, seu sujeito e objeto apresentam consideráveis níveis de separação. No que tange à pesquisa-intervenção, contudo, estes são percebidos como indissociáveis.

O trabalho com Célia Linhares e a leitura de alguns de seus livros e artigos abriram novas possibilidades de pensamento do cotidiano da Escola. Estávamos convencidos, há alguns anos, de que a elaboração e a implementação do PPP deveria ser um exercício democrático, que fosse permitindo mudanças contínuas. Mas as observações foram confirmando as cristalizações conservadoras por parte de sujeitos inseridos num contexto imposto, naturalizado, sacralizado e construído, por longas sedimentações históricas. Neste contexto social, vamos encontrar uma Escola em que predominam dimensões autoritárias e repressoras que legitimam as desigualdades e injustiças sociais, acomodando-se às demandas da sociedade capitalista.

As experiências instituintes revelam sujeitos resistentes à lógica da mercantilização da educação, do individualismo e da exclusão e, de maneira ética e esperançosa, atuantes na construção e/ou mobilização de outras formas de ser, estar, pensar e fazer.

O diálogo com Célia Linhares propiciou o encontro com fluxos destas experiências e remeteu-nos necessariamente à Paulo Freire, Walter Benjamin e Michel Foucault que segundo a autora, *"mesmo sem usar a expressão 'instituinte' e 'instituído' trabalham, sem parar, os funcionamentos que possibilitam, não só os embates e as mestiçagens entre uns e outros, mas o élan de diferir e criar mundos mais inclusivos, mais éticos e estéticos, mais aprendentes e amorosos com a vida"*.

Opções teórico-metológicas

A necessidade de investigação do cotidiano escolar, na perspectiva do entendimento e intervenção nas inter-relações que a configuram, desconfiguram e reconfiguram constantemente, exige-nos atenção permanente, em diferentes níveis, no sentido de alargarmos o espectro das observações e estudos sem que o foco da pesquisa seja perdido. É o que assinala Norbert Elias (1994), quando descreve os movimentos centrípetos e centrífugos que se combinam nas investigações.

Nesta direção, consideramos como relevante atentar para o contexto histórico e social em que a pesquisa é desenvolvida para a elaboração de sua problematização, com a inclusão dos sujeitos da Escola neste contexto. Somado à isto, buscou-se focalizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada em confronto com as ideias e concepções defendidas ou declaradas pelos docentes que nela atuam para nelas avaliar a vitalidade do pensamento atuante naquela instituição, relacionando-o com os movimentos instituintes ali observados. Convém destacar ainda que toda pesquisa em Educação é, por conseguinte, uma pesquisa social e qualitativa bem como um itinerário discursivo com seus lances autobiográficos.

O contexto histórico e social

Em coerência com os pontos estudados no Mestrado aqui esboçados no percurso de alguns embates históricos em seus desafios teóricos, entendo o contexto histórico-social como produção complexa em que objetividades e subjetividades se entrelaçam visceralmente. Portanto, não só procurarei traçar a história da escola na qual desenvolvo esta pesquisa como também os dilemas e algumas trajetórias políticas da educação da região e da cidade em que a mesma está inserida, sem perder de vista o recorte contemporâneo de seus movimentos de globalização e localização. Então, estaremos atentos à materialização das políticas educacionais do Município do Rio de Janeiro, com suas tradições conformistas e inconformistas e conexões com os diversos organismos transnacionais tais como o Banco Mundial e o UNESCO. Porém, bem o sabemos, o contemporâneo exigir-nos-á um olhar atento que pretendemos aprofundar na escrita desta nossa dissertação com a incorporação, por exemplo, do pensamento de Agamben (2009).

O tipo de pesquisa

Como já nos referimos, a dupla inserção no campo, como pesquisador e sujeito da experiência, levou-nos em direção à *pesquisa intervenção*. Alguns autores confundem esta concepção e prática de investigação com o conceito de *pesquisa ação*. A diferenciação entre os conceitos se faz mais clara quando consideramos o fato de que na aplicação do primeiro, o sujeito pesquisador e os sujeitos da pesquisa, com tanta frequência tidos como objeto daquela,

são considerados em sua indissociabilidade ainda que conservem suas distinções. Assim, é possível que se faça intervenções no campo sem que se firam os princípios da investigação.

A *pesquisa intervenção* caracteriza-se por processo de desnaturalização permanente das instituições. Nessas condições, o pesquisador está profundamente implicado. O procedimento escolhido, enquanto instrumento de aproximação com o campo, mostra-nos que ambos - pesquisador e pesquisado – constituem-se no mesmo momento, no mesmo processo investigativo. A *pesquisa ação* articula pesquisador e campo de pesquisa, porém mantém-nos como dois pólos da relação. Finalmente, o processo de pesquisa é também o processo da intervenção.

Um outro aspecto a ressaltar na pesquisa ação é seu objetivo de “mudança de comportamento”, mudança entendida como chegada a um determinado resultado previamente definido. Já na pesquisa intervenção o que interessa são os “movimentos”, as “metamorfoses”, não definidas a partir de um ponto de origem e um alvo a ser atingido, mas como processos de diferenciação (PASSOS e BENEVIDES, 2000, p. 72).

A *pesquisa intervenção* difere de qualquer outro tipo de pesquisa por representar uma ação transformadora no campo de modo a radicalizar a relação *sujeito X objeto de pesquisa*.

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social. O que se coloca em questão é a construção de uma “atitude de pesquisa que irá radicalizar a ideia de interferência na relação sujeito/objeto pesquisado, considerando que essa interferência não se constitui em uma dificuldade própria às pesquisas sociais, em uma subjetividade a ser superada ou justificada nos tratamentos dos dados, configurando-se, antes, como condição ao próprio conhecimento (ROCHA, 2003, p. 67).

No que tange ao *estudo de caso* enquanto estratégia de pesquisa, destaca-se recurso muito promissor para a observação dos processos de modelagem dos funcionamentos da Escola Municipal Instituída Instituinte por parte dos funcionamentos macro e micro - o que constitui nosso campo de pesquisa. Embora saibamos de sua inserção no contexto de uma sociedade condicionada pela política neoliberal - cuja face mais perceptível se apresenta nas disputas e em cada unidade escolar municipal pela defesa do espaço público contra o ataque do mercado, haja vista a adesão confessa por parte da administração pública municipal à política de redução do Estado na defesa dos interesses públicos.

As parcerias Público-Privadas, como por exemplo os acordos estabelecidos entre a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro e as Fundações Airton Senna e Roberto Marinho, caracterizam incontestavelmente o estágio avançado da entrega da Educação Pública ao Mercado.

Sabemos que a Democracia está diretamente ligada à participação dos grupos nas decisões que envolvem causas comuns, destinos coletivos e questões sociais. Portanto, pode-se afirmar que o contexto histórico e social em que a Escola Pública se insere - e mais especificamente a Escola Municipal Instituída Instituinte - tem sido caracterizado por forte ação centralizadora da Secretaria Municipal de Educação por meio da exclusão de diretores, professores, funcionários e alunos da participação em decisões condicionantes das relações sociais naqueles ambientes.

Conceitos centrais

Nos limites do tema e das preocupações que nos envolvem, a Democracia figura como uma das questões centrais da pesquisa. Sabemos que o poder das palavras reside nos significados a elas atribuídos. Palavras são ações e podem acomodar ou ajudar a mobilizar e transformar a educação e a vida. É isto que Paulo Freire nos transmite ao cunhar expressões como “palavra-mundo.” Logo, a Democracia torna-se, desta forma, conceito central quando lhe atribuirmos o sentido de participação na esfera das decisões e dos destinos coletivos. Tal participação se dá por acesso concedido ou conquistado por tratar-se de processo de empoderamento.

Outro conceito de nosso interesse é o *Instituinte*. A partir do momento em que a Democracia empodera os sujeitos, espaços são abertos para a transformação e instituição de novas formas de existir e estar no mundo - mundo no qual caibamos todos (LINHARES, 2013), sem perder o horizonte da autonomia e da liberdade. *Instituinte* é tudo aquilo que difere do *instituído* e mantém com este relações múltiplas e complexas às quais já nos referimos na introdução deste trabalho.

O *habitus* permitir-nos-á a verificação dos pensamentos e ações cristalizadas no ambiente escolar. O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) pensa o conceito como a internalização de comportamentos. Uma vez que a internalização dificulta a reversão do processo, Bordieu apresentar-nos-á as rupturas e continuidades no cotidiano escolar.

Petit (1994) também pensa a escola como um espaço de produção, o que estimula nossa busca por novidades construídas neste ambiente.

O Roteiro

Ao capítulo I, destacamos alguns pontos nos percursos históricos da Escola Pública na Europa. Partiu-se da Antiguidade para o estabelecimento de algumas perspectivas que permitissem aproximação da constituição do medievo. Buscou-se a integração dos tempos históricos e a compreensão da Modernidade como formação social historicamente construída no interior e na dinâmica da sociedade medieval com avanços em perspectivas capitalistas. Assim, faz-se também possível a aproximação da formação concomitante da Escola e da sociedade modernas.

Ao capítulo II, destacou-se a modernização da sociedade brasileira a partir de 1930 como um conjunto de circunstâncias gerador da expansão das demandas pela Escola Pública; destacou-se ainda os aspectos históricos da formação social brasileira. Quanto à atuação pedagógica da Igreja Católica, fez-se relevante a experiência dos jesuítas em conjunto com o confronto de tendências arcaicas com as forças da modernização. Adiantamos a não-consolidação da modernidade como possibilidade de maior liberdade humana e social haja vista o Fascismo e as diferentes formas de escravidão e subalternização agenciadas no mundo e particularmente praticadas no Brasil.

Ao capítulo III, são evidenciadas as contradições do pensamento moderno no que se refere à origem e à idealização da Democracia. O conceito de *Democracia* é tratado por pensadores do período em questão de forma descontextualizada (do mesmo modo, por exemplo, como o conceito fora resgatado da Antiguidade). Buscou-se também evidenciar as experiências que antecederam aquelas localizadas espacial e temporalmente na Grécia antiga, na vivência complexa da vida social ambivalente no que tange à administração e produção das condições materiais para a sobrevivência da sociedade. Neste capítulo, apresenta-se por fim o percurso histórico das experiências democráticas e autoritárias no Brasil.

Ao capítulo IV, apresento minha experiência no campo de pesquisa aqui denominado Escola Instituída Instituinte. A primeira aproximação empírica como pesquisador deu-se através de questionário sobre o significado do Projeto Político Pedagógico da Escola direcionado aos professores da Escola Municipal Instituída Instituinte. Em um grupo de 10

professores (boa parte destes aderiu à greve realizada entre os meses de agosto e outubro do ano de 2013), nenhum tomara conhecimento do PPP da escola apesar de opinarem a respeito de um Projeto Político Pedagógico ideal. As respostas demonstraram desconhecimento em relação ao PPP da Escola Instituída Instituinte sem a carência, no entanto, de expectativas sobre o próprio instrumento - o que avaliamos como um primeiro dado demonstrativo da precariedade de mobilização do mesmo no cotidiano da escola e seu exílio no plano formal. A partir desta realidade, relato minhas observações entrelaçadas aos depoimentos dos entrevistados bem como com minha experiência pessoal na Escola analisada em diálogo com os teóricos que fundamentam esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS MARCAS INDICIÁRIAS EM PERCURSOS HISTÓRICOS – EUROPA: A PARTIR DO SÉCULO XVIII

1.1 Introdução

Ainda que a Escola Pública, em suas práticas majoritárias, não atue, diretamente, como promotora da democracia, consideramos a importância de sua ação no sentido de socializar alguns instrumentos fundamentais para a participação social, como uma atuação que não se faz inteira sem o processo de pensar. É isto que assinala Mézarós no texto com que epigrafamos esta dissertação. Sendo assim, pretendemos pontuar o processo histórico de construção desta instituição com o intuito da identificação de algumas heranças em suas limitações e possibilidades. Neste sentido, retomamos o contexto da sociedade moderna, elaborando um recorte sócio-histórico em que aquela se insere.

A concepção de “modernidade” tem sido construída como marco da ruptura realizado pela sociedade europeia ocidental e a cultura medieval. Neste sentido, podemos elencar argumentos que sustentam essa tese: o Renascimento cultural, científico, comercial e urbano; a formação dos Estados Nacionais; as práticas forjadoras do humanismo e do antropocentrismo; a expansão marítima e comercial; a reforma religiosa e ainda, com menos ênfase embora não menos importante do que as demais, o advento da imprensa e a conquista da cidade de Constantinopla pelos Turcos Otomanos. Tais acontecimentos fazem parte de conjunto muito mais abrangente e indispensável para a compreensão do processo de desarticulação do pensamento medieval enquanto conjunto de valores, crenças e visões de mundo produzidas, reproduzidas e propagadas pela Igreja Católica. Não nos alongaremos de forma exacerbada neste ponto, porém cabe registrá-lo para fins de demarcação temporal dos fatos.

1.2 A Historicidade

Consideramos os acontecimentos supracitados como importantes para a compreensão de outras formas de convivência com sentimentos e modos de pensar. Assim, sua consolidação gradativa possibilitou posteriormente a configuração da “modernidade”. Cabe a este momento um certo recuo temporal até o contexto propício à formação do povo europeu e às circunstâncias de estabelecimento da Igreja Católica enquanto instituição mais poderosa da Idade Média.

O Império Romano do Ocidente consolidou-se por meio de processo de conquistas e submissão de povos sedentários constituídos em sociedades com certo nível de organização. Entretanto, para além de seu domínio, situavam-se inúmeros povos nômades ágrafos sem qualquer unidade política ou vínculo cultural.

A crise do Império Romano, a partir do século III de nossa era, propiciou a conquista dos povos considerados bárbaros, por aqueles, por não estarem sob seu domínio – da mesma maneira que os Gregos denominavam os que não estavam inseridos em sua cultura. A introdução de povos autônomos de certo modo com relação ao domínio romano se deu, inicialmente, de forma pacífica, lenta e gradual com o objetivo da partilha dos benefícios da sociedade romana. É o que se observa, aliás, a partir de leitura e análise do poema *À espera dos Bárbaros*, um dos mais belos poemas de todos os tempos, de autoria do poeta grego Constantino Kaváfis (1863 – 1933).

À espera dos Bárbaros

O que esperamos na ágora reunidos?
 É que os bárbaros chegam hoje.
 Por que tanta apatia no senado?
 Os senadores não legislam mais?
 É que os bárbaros chegam hoje.
 Quais leis hão de fazer os senadores?
 Os bárbaros que chegam as farão.
 Por que o imperador se ergueu tão cedo
 e de coroa solene se assentou
 em seu trono, à porta magna da cidade?

É que os bárbaros chegam hoje.
 O nosso imperador conta saudar
 o chefe deles. Tem pronto para dar-lhe
 um pergaminho no qual estão escritos
 muitos nomes e títulos.
 Por que hoje os dois cônsules e os pretores
 usam togas de púrpura bordadas
 e pulseiras com grandes ametistas
 e anéis com tais brilhantes e esmeraldas?
 Por que hoje empunham bastões tão preciosos
 de ouro e prata finamente cravejados?
 É que os bárbaros chegam hoje,
 tais coisas os deslumbram.
 Por que não vem os dignos oradores
 derramar o seu verbo como sempre?
 É que os bárbaros chegam hoje
 e aborrecem arengas, eloquências.
 Por que subitamente esta inquietude?
 (Que seriedade nas fisionomias !)
 Por que tão rápido as ruas se esvaziam
 e todos voltam para casa preocupados?
 Porque é já noite, os bárbaros não vêm
 e gente recém-chegada das fronteiras
 diz que não há mais bárbaros.
 Sem bárbaros o que será de nós?
 Ah! eles eram uma solução.

Todavia, em sua maior parte, as invasões foram violentas, propagaram-se até o século X de nossa era e, dentre outros fatores, contribuíram para a desintegração do Império Romano do Ocidente.

Cabe ainda observar a distinção cultural de cada um destes povos de língua, crenças e valores próprios. Do choque cultural com os romanos deu-se a diversidade de formações

culturais e sociais pulverizadas em diversos reinos Romano-germânicos. Estes, fragmentaram-se em feudos levando ao extremo a descentralização política iniciada com a queda do Império Romano do Ocidente no ano de 476 de nosso calendário.

A Igreja Católica passou incólume pelo processo das invasões bárbaras convertendo-se em única potência centralizada no ocidente e apoderando-se de todo o acervo artístico e bibliográfico salvo da destruição bárbara pelo Império Romano. Este privilégio foi o resultado de inúmeros acordos estabelecidos entre aquela e os povos germânicos - acordos estes possibilitadores de sua interferência em todos os âmbitos da sociedade medieval. Dentro desta perspectiva, destaca-se a conversão dos povos bárbaros ao Cristianismo, passagem culminante para o monopólio da fé e consolidação do que viria a ser um dos pilares do antigo regime, o teocentrismo.

As invasões inviabilizaram o comércio uma vez que a aquisição de bens fora reduzida ao necessário à fuga em caso de encontro inesperado com os bárbaros. As cidades desapareceram quase completamente em meio às pilhagens e saques de toda ordem. As populações urbanas partiram em direção ao campo e a reconstrução de relações sociais neste contexto estimulou as produções de subsistência. A cultura geral da Antiguidade e o conhecimento científico-filosófico vigente limitaram-se aos Mosteiros. A Educação e a Escola Pública romana desapareceram em detrimento da urgência da vida e da sobrevivência.

No campo, a vida transcorreu mais segura, pois o feudo proveu-se de fortificações e dispunha de guerreiros capazes de enfrentar as adversidades. À frente da propriedade, punha-se o senhor feudal, portador de título de nobreza, ou um bispo católico. A presença deste último justifica-se uma vez que a Igreja, através de acordos travados com reis bárbaros, estabelecera-se como detentora da metade das terras europeias – o que a transformara na maior proprietária de terras de toda a Europa Ocidental (AQUINO, 2008).

A escravidão antiga ceder lugar à servidão com a submissão do camponês às obrigações feudais. Em contrapartida, aquele gozava de significativa autonomia em relação ao controle social. Nas sociedades modernas e contemporâneas, o trabalhador jamais alcançou, como um todo, a autonomia de que os servos dispunham naquela época.

As invasões bárbaras cessaram no século X de modo a encerrar, para alguns historiadores, o período de formação da sociedade feudal. É evidente que o que chamamos de início e fim de um processo social são marcos que pontuam antes desejos e expectativas do

que algo que evidencie tamanha virtude ou estabeleça de fato o fim de uma dinâmica social, móvel e escorregadia.

Ao século seguinte, os cruzados estabeleceriam vínculos culturais, comerciais e religiosos com o Oriente. Assim, da dinamização da atividade comercial emerge um novo tipo de comerciante. O comerciante da Antiguidade estava vinculado à produção. A economia, ainda que monetária, não implicava na obtenção de recursos além daqueles que permitiriam a continuidade da atividade e da sobrevivência do produtor. O novo tipo de comerciante não tem qualquer ligação com a produção. Por seu interesse pelo produto adquirido e vendido com significativa lucratividade, este novo sujeito envolve-se num empreendimento de longo prazo e distância, o comércio de especiarias. O intercâmbio comercial intenso entre o Ocidente e o Oriente, entre outros fatores, propiciou o pensamento crítico frente à sociedade medieval.

Tudo aquilo a que nos referimos inicialmente, no âmbito do Renascimento cultural, científico, comercial e urbano num processo de desarticulação do pensamento medieval, estabelece-se como restabelecimento do fluxo de conhecimento e mercadorias que dinamizava as relações no interior do Império Romano e que fora interrompido pelas invasões bárbaras. Tal interrupção impôs ao ocidente a construção de um novo tipo de sociedade muito original haja vista o grau de autonomia dos camponeses e artesãos que a compunham. O pensamento moderno empenhou-se significativamente em depreciar a sociedade medieval entre o esplendor de duas formações sociais como a Antiguidade e Modernidade.

Pode-se verificar a formação de novas instituições, o estabelecimento de novas relações e a construção de uma nova sociedade. Assim, aquilo que o pensamento moderno tentou insistentemente desqualificar, assim o fez com o objetivo de atender aos anseios dos novos atores que entraram em cena pela porta dos fundos: a nova classe de comerciantes, inferiorizada socialmente pelo Clero; e a Nobreza, por seu envolvimento com a atividade laboral.

Verifica-se a construção do conceito de *civilização* baseado na supremacia da razão. Neste sentido, pretendeu-se demarcar a Modernidade como o início, o marco zero da Humanidade. A autonomia e o tempo livre de que o trabalhador dispunha na sociedade feudal figuravam como os pontos mais incômodos àquela classe de comerciantes. Estas eram, aliás,

características de uma economia baseada na produção para subsistência que promovia, em grande parte, o equilíbrio do sistema e a estabilidade social.

A Modernidade caracterizou-se pela criação ou ressignificação das instituições - tais como o Mercado, a Família e o Estado - de uma nova concepção do trabalho e da força de trabalho masculino e feminino. Cada nova instituição criada ou ressignificada correspondeu ao silenciamento, depreciação, isolamento, marginalização e até mesmo à aniquilação das diversas formas de resistência que se antepunham não à novidade em si, mas àquilo que representava as perdas de autonomia e liberdade.

A Escola Pública moderna é uma destas instituições e, em se tratando de uma Escola de Estado, convém análise prévia da Constituição do Estado Nacional Moderno. As teorias e modelos explicativos que pretendem dar conta tanto da origem quanto do funcionamento desta instituição partem, em geral, da necessidade de comprovação da essencialidade de sua existência.

Entre os representantes mais ilustres desta corrente vale citar Hobbes, Locke e Rousseau. Não é possível ater-se às respectivas teorias uma vez que a perspectiva é de uma análise condicionante da centralização de poder por parte da comunidade e do poder local, ainda que em pólos distintos. É provável, ao atentarmos para as funções do Estado moderno a aproximação da realidade possibilitadora de sua constituição. Tal aproximação é facilitada pelo pensamento de Max Weber, que apresenta o Estado através de sua tríplice função:

O Estado por meio do uso legal da violência tem a função de garantir o direito natural de propriedade, sem interferir na vida econômica, pois não tendo instituído a propriedade, o Estado não tem poder para nela interferir. Donde a ideia de liberalismo, isto é, o Estado deve respeitar a liberdade econômica dos proprietários privados deixando que façam as regras e as normas das atividades econômicas; Visto que os proprietários privados são capazes de estabelecer as regras e as normas da vida econômica ou do mercado entre o Estado e o indivíduo intercala-se uma esfera social, a sociedade civil, sobre a qual o Estado não tem poder instituinte, mas apenas a função de garantidor e de árbitro dos conflitos nela existentes. O Estado tem a função de arbitrar, por meio das leis e da força, os conflitos da sociedade civil; O Estado tem o direito de legislar, permitir e proibir tudo quanto pertença à esfera da vida pública, mas não tem o direito de intervir sobre a consciência dos governados. O Estado deve garantir a liberdade de consciência, isto é, a liberdade de pensamento de todos os governados e só poderá exercer censura nos casos em que emitam opiniões sediciosas que ponham em risco o próprio Estado (WEBER, 2006, p.143)

O Estado que Weber apresenta é detentor do monopólio da força e garante a propriedade privada e a liberdade de mercado. Pode-se concluir, então, que se trata de um

Estado de mercadores e comerciantes. Por outro lado, Marx nos apresenta sua concepção de Estado:

[...] o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui seu órgão de dominação. Por conseqüência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil (MARX e ENGELS, 1994).

Se para Weber o Estado é um ente legítimo de poder, vimos que em Marx este é uma representação que serve como instrumento da classe dominante na manutenção do processo de exploração da classe trabalhadora dentro de uma ordem burguesa.

No decorrer da crise do século XIV a superexploração dos camponeses fomentou a revolta de cidadãos desejosos da destruição da nobreza e da propriedade privada da terra. O contexto de crise condiciona a centralização do poder uma vez que houve abdicação, por parte dos nobres, dos benefícios da elaboração de leis, da garantia de seu cumprimento, do controle monetário e da manutenção de pequenos exércitos de mercenários instituídos nas relações de suserania e vassalagem. Estas atribuições passam a ser, junto com as demais funções, monopólio do Estado. Há a criação de exércitos nacionais a fim de, entre outras coisas, conter as revoltas camponesas que abalavam a Europa Ocidental naquele período.

A centralização política ia ao encontro dos interesses dos comerciantes na superação dos entraves ao seu desenvolvimento. Em pouco tempo, constituir-se-iam em uma classe social com poder suficiente para a derrocada do Estado absolutista e a remoção dos obstáculos que a sociedade feudal representava. Com a centralização, a Igreja Católica perdera o monopólio do poder; com a Reforma Protestante, apoiada pelos monarcas absolutistas (desejosos de autonomia em relação à intromissão papal), e pela nova classe de comerciantes (acusada de exploração e usura), aquela perdera também o monopólio da fé.

A associação entre o Estado centralizado e a classe de comerciantes - estes como detentores da riqueza móvel - possibilitou a expansão marítima e comercial. Dado o enfraquecimento da Igreja Católica, o advento de ideias Humanistas e o desenvolvimento da ciência, a eclosão da revolução científica do século XVII deu-se como fato inevitável.

De forma emblemática, dois eventos consolidaram os novos tempos: a Primeira Revolução Industrial (meados do século XVIII) e a Revolução Francesa (1789). Ambas

permitiram que a livre iniciativa, o Estado liberal e o capitalismo irrompessem a partir dos três pilares de sustentação do Antigo Regime: o Teocentrismo, o Absolutismo e o Feudalismo.

A sociedade como uma realidade homogênea é, pois, uma abstração. O que existe, de fato, são relações sociais e disputas das mais variadas. Neste sentido, cabe mencionar que estas relações são mediadas por instituições que operam com dois tipos de instrumento: a coerção e o convencimento. Ainda assim, a instituição detentora do monopólio da força e do dever de garantia da propriedade privada sob estas condições sociais é o Estado liberal, por vezes travestido de Estado-nação.

Os autores com os quais dialogamos no sentido de compreender a dinâmica das relações sociais modernas são Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Norbert Elias. A escolha foi feita com o objetivo de privilegiar uma linha de pensamento que se contrapusesse ao pensamento moderno. Em outras palavras, buscou-se uma forma de conhecimento produzido para a desconstrução da ideia da superioridade absoluta da nova sociedade. Sob esta perspectiva, apontamos os aspectos históricos da Escola Pública na Modernidade em relação dialética com as obras citadas sem deixar de considerar a indissociabilidade entre indivíduos, instituições e sociedades.

O movimento em direção a Foucault justifica-se, inicialmente, pela aproximação de minha experiência concreta no exercício do magistério em uma escola pública no Rio de Janeiro com as categorias de análise escolhidas pelo filósofo e historiador francês – *poder, disciplina e pedagogia* - para comunicação de suas experiências. Porém, não menos importante se faz o esforço na superação das armadilhas da fragmentação quando da decomposição irreversível dos objetos de análise. Foucault trabalha o conceito de rede de maneira a resgatar a indissociabilidade do conjunto *indivíduo, instituição e sociedade*.

Eu jamais penso inteiramente a mesma coisa pela razão de que meus livros são, para mim, experiências (...), eu desejaria, o mais pleno possível. Uma experiência é alguma coisa da qual a gente mesmo sai transformado. Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que eu já penso, antes de ter começado a escrever, eu jamais teria coragem de empreendê-lo. Eu não o escrevo, senão porque eu não sei ainda exatamente o que pensar desta coisa que eu gostaria tanto de pensar. De sorte que o livro me transforma e transforma o que eu penso (...). Eu sou um experimentador e não um teórico (...). Eu sou um experimentador no sentido que eu escrevo para me mudar e não mais pensar a mesma coisa que antes (FOUCAULT, 2001).

1.3 A Fundação da Escola

Com uma configuração diversa, decorrência das distâncias de tempo e espaço, a Escola que aconteceu no Egito Antigo e na Mesopotâmia pouco tem a ver com aquela instituição criada na Grécia e em Roma, para a operar o processo educativo formal, intencional e sistemático que o elevado nível de divisão do trabalho, complexidade e hierarquia sociais tornaram necessária e possível..

O modelo de educação operado pela escola na Grécia era dicotômico, dividido entre a *tecné* e a teoria. A primeira, destinada aos escravos e a última, aos homens livres. A arte da teoria era direcionada à elite; por outro lado, a arte da técnica se dirigia ao ofício.

As primeiras tentativas de escolas surgiram por volta do ano 600 a.C. Tratavam-se de escolas de bairro, lojas de ensinar, escolas que ensinavam as primeiras letras e números. As crianças da elite passavam rapidamente por estas, ao passo que, às demais, o quadro era de permanência ou inacessibilidade. O pensamento de Sólon, legislador grego, ilustra o fato. Segundo este, as crianças deveriam antes de tudo, aprender a nadar e a ler. As atingidas pela pobreza deveriam exercitar-se na agricultura ou na indústria ao passo que as ricas deveriam preocupar-se com a música, a equitação, a filosofia, a caça e a frequência aos ginásios. (MANACORDA, 2010, p. 40).

O ensino das primeiras letras estabeleceu-se em Roma entre os séculos III e IV a.C. Desde sua fundação, o Estado romano não se ocupou da educação de modo que esta ficou a cargo da iniciativa particular. A exemplo da Grécia, adotou-se a mesma dicotomia social no sistema escolar até certa altura do século IV a.C. Doravante, a Escola passa a ser mantida pelos cofres das províncias submetidas ao Império e recebe a denominação de *schola pública*.

O fim do Império Romano do Ocidente, ao século V d.C., ocasionou o retorno da sociedade ao meio rural, o fortalecimento da Igreja Católica e o conseqüente desaparecimento da Escola greco-romana daquelas regiões.

Nessa total destruição, em cuja descrição se percebe a mão de um funcionário saído das escolas de retórica, num império desolado e invadido por populações inteiras de bárbaros armados, é impossível falar de organização da vida civil e menos ainda de difusão de uma escola. Para a maioria, já não se tratava de educar os filhos, mas arrancá-los da morte e da fome. O que pode sobreviver da velha escola senão ilhas

esporádicas de instrução familiar ou privada, de que temos informações em famílias de potentes, que escaparam ao domínio bárbaro em algumas regiões marginais e, portanto, relativamente intactas do império (MANACORDA, 2010, p.140).

A educação medieval era exclusivamente eclesiástica e voltada à manutenção do conhecimento dentro dos limites dessa ordenação. Neste sentido, os temas eram essencialmente religiosos. No entanto, a partir do século XVI a educação sofreu grande impacto com a reforma religiosa. Lutero colocou-se à frente da luta pela fundação de espaços educativos. Por sua vez, a Companhia de Jesus - instituição tridentina aderente à disputa por fiés em uma sorte de guerra santa e escolas foram fundadas por toda a Europa ocidental. Católicos e Protestantes protagonizaram a construção daquilo que viria a ser a Escola Moderna.

A sociedade feudal era hierarquizada, dividida em estamentos. O nascimento era fator determinante para a posição social e as relações de exploração, mediadas pela Igreja Católica, portadora da verdade absoluta sobre a ordem das coisas. De acordo com esta, por exemplo, certos indivíduos eram predestinados pensar, ao passo que outros ao combate ou ao trabalho. (AQUINO, 2007)

Todavia, com a desestruturação da sociedade feudal e a derrocada do Antigo Regime (sob a promessa da liberdade, igualdade e fraternidade), ergueu-se Estado liberal em relação ao mercado. Por um lado, republicano com relação à igualdade de condições dos eleitores e governantes, num sistema através do qual cada indivíduo é compreendido como um voto; por outro, fraterno no corporativismo de classe. Através deste último, a atuação dá-se em comunidade no interesse dominante de manutenção da ordem.

Neste contexto, todas as instituições novas ou resignificadas vão mediar as novas relações sociais na institucionalização do controle. Faz-se necessário vigiar, punir e disciplinar, entre outras ações que operam com a coação e/ou convencimento para a manutenção do controle sobre os conflitos decorrentes da exploração da força de trabalho. O papel de mediação das relações de exploração camponesa, antes desempenhada pela Igreja Católica, passa às mãos das instituições modernas sob as diretrizes do primado da razão.

1.4 A Escola Moderna

A Escola Moderna justifica-se por sua contribuição à racionalidade. É bom lembrar que esta não atua de maneira isolada e, menos ainda, reproduz a sociedade moderna. A

mediação que ela opera é indissociável das relações sociais. Tomando Foucault (1987) e Bourdieu (1992) como base, por exemplo, pode-se afirmar que enquanto aquele trabalha prioritariamente com os funcionamentos sociais, de modo a explicitar formas materiais de dominação, este prioriza formas simbólicas destinadas ao alcance dos mesmos objetivos.

Com relação a Elias, seu pensamento também serve constantemente de orientação a esta análise para que não se idealize os processos sociais, atentando para os movimentos que reconfiguram a história.

Com relação às características mais gerais, a Escola Moderna pode ser definida por marcas contraditórias que a aproximam de institucionalizações, tais como:

(a) *Escola de Estado*, uma vez que a instituição do Estado moderno somente consolidou-se por meio da Escola. Esta, ao silenciar a cultura oral, propagou a língua nacional. O poder da instituição neste aspecto foi de tamanha relevância que sua força superou o emprego de armas para subjugar a multiplicidade de culturas e idiomas a uma comunidade imaginada, o *Estado-nação* (B. ANDERSON, 2013);

(b) *Escola da civilização* posto que o mito se cristaliza como verdade absoluta por meio da instituição. Esta, opera alguns processos educativos centrados na leitura e na escrita, cujo domínio estabelece critérios de julgamento e classificação quanto ao nível de civilização. Cabe ainda ressaltar, porém, o equívoco e a contradição do discurso eurocêntrico daqueles que tomam estes níveis como indicadores de um estágio superior da evolução humana;

(c) *Escola de classe* na medida em que ainda se apresenta de maneira diferente diante das diversas classes sociais que compõem a sociedade moderna. O discurso construído do ensino abrangente a todos entra em contradição com o antagonismo de classe;

(d) *Escola baseada num tipo de ciência* devido à ênfase nos conhecimentos produzidos por métodos científicos construídos na modernidade em um contexto de supremacia da razão. A escola desconsidera todas as formas de pensamento, ideias e construções cognitivas que não passaram pelo crivo de uma comunidade científica, portadora do discurso da verdade. Inúmeras experiências, costumes milenares, procedimentos, ideias, hábitos, atitudes e visões de mundo foram marginalizadas socialmente e banidas do ambiente escolar. De modo semelhante à Ciência, a escola se separa da vida;

(e) *Escola secular*. O fim do Antigo Regime culminou na separação entre o Estado e a Igreja Católica, que compunham a instância de dominação na Modernidade. Dessarte, a

sociedade estamental do Antigo Regime compunha-se por três estamentos: o Primeiro Estado, representado pelo Clero; o Segundo Estado, pela nobreza e por seu representante maior, o Monarca absolutista; e por fim, o Terceiro Estado, composto por servos, artesãos, pequenos, médios e grandes comerciantes que corresponderiam respectivamente à pequena, à média e à grande burguesia somados a toda sorte de pessoas desclassificadas (mendigos, órfãos, prostitutas etc);

(f) *Escola republicana* uma vez que a República oriunda de revoluções burguesas triunfantes sobre os regimes monárquicos desenhou uma nova escola: laica, gratuita, obrigatória e universal;

(g) *Escola da mobilidade social* enquanto promessa de ascensão. Os estamentos cederam lugar às classes sociais e a posição social determinada pelo nascimento foi substituída pelo mérito. O sucesso, chave de acesso aos bens sociais, passa a ser consequência do bom desempenho escolar;

(h) *Escola do proletariado* num ambiente de nova configuração capitalista industrial para além da promessa de ascensão social. Neste sentido, atua como fonte de busca de fatores que dariam sentido à existência da classe trabalhadora. Possibilita o acesso ao que fora produzido contra e a favor desta;

(i) *Escola europeia* enquanto instituição formada inicialmente na Europa Ocidental e indissociável da modernidade. Se a ruralização e a descentralização do poder foram as características mais marcantes da sociedade feudal, a urbanização decorrente da revitalização do comércio e a centralização política que ocorre com a formação dos Estados Nacionais foram os referenciais que deram suporte à construção histórica das sociedades e Escolas Modernas. A reforma luterana, por exemplo, não alcançaria sucesso sem o apoio dos monarcas e dos comerciantes da época.

O processo de expansão marítima e comercial europeia universalizou a sociedade e a Escola Moderna. Assim, o domínio europeu sobre a África, a Ásia e a América foi incontestável. A difusão da cultura europeia por meio do poder da educação escolar por todo o planeta superou o poder das armas de fogo, monopólio europeu.

A ausência de instituições de controle efetivo da consciência social, como a Igreja e a Nobreza, condiciona contraditoriamente o advento da sociedade do controle. Neste quadro, as instituições, no cumprimento das suas atribuições mediadora e socializante, empenhar-se-iam de forma concreta, material e/ou simbólica para disciplinar e docilizar.

Tem-se por objetivo estabelecer, o tanto quanto possível, as devidas relações entre Indivíduo, Escola e Sociedade de modo a superar igualmente o pensamento moderno que se autoproclamou a-histórico ao negar a formação da substância de seu conteúdo no interior da formação social do medievo, desqualificando-o. O argumento do retorno à Antiguidade clássica foi devidamente derrubado pois as novas ideias e a formulação de novos pensamentos e concepções de mundo foram frutos do restabelecimento do fluxo de mercadorias, culturas e conhecimentos entre o Ocidente e o Oriente.

O desapareço pela cultura medieval é tão significativo que o movimento filosófico propagador das transformações vigentes na Europa ocidental entre os séculos XV e XVIII se autodenominou Iluminista pela contraposição ao período anterior - período de trevas representativo da ignorância e do obscurantismo segundo os formadores daqueles movimentos.

Só é possível falar em sociedades capitalistas a partir do século XVIII, quando a classe de comerciantes enfim detém o controle da produção por meio da expropriação dos artesãos e da extinção de todas as formas de acesso à terra fora do domínio da compra e da venda. Os *enclosures* na Inglaterra constituem um exemplo emblemático quando da promoção do êxodo rural e da consequente garantia da formação da classe operária a serviço da indústria capitalista.

1.5 As Cidades Modernas

A indústria constituiria em torno de si as primeiras cidades modernas tais como as contemplamos hoje, ilhas de prosperidade contornadas por toda sorte de misérias. A cidade é cercada por aqueles de quem se extrai a riqueza ostentada, que é extraída na forma de sobretrabalho ou trabalho não remunerado. A massa, doravante classe perigosa, é a camada para a qual se institui a sociedade do controle e da disciplina, o Estado policial e o Estado de exceção (AGAMBEN, 2011).

A relação *Escola Pública Moderna x Sociedade Capitalista Burguesa* estabelece-se sob estes moldes e possibilita o entendimento de processos outros. A análise de Michel Foucault (1987) e Pierre Bourdieu (1992) sobre esta relação nos permite compreender a indissociabilidade entre o Indivíduo, a Instituição e a Sociedade proposta pelo sociólogo Norbert Elias (1994).

No ambiente fabril ao fim do século XVIII, dirá Foucault, a distribuição dos indivíduos num espaço onde se possa isolá-los e localizá-los de maneira a articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tenha suas exigências próprias é a tônica. Quanto à escola, o pensador observa um desdobramento: a classe se torna homogênea e compõe-se somente de elementos individuais que situam-se ao lado de outros sob os olhares do mestre. Foucault destaca ainda a disposição dos indivíduos ordenados em fileiras, alinhamento em classes de idades por meio de sucessão linear e progressiva dos assuntos ensinados para o estabelecimento da hierarquia do saber ou das capacidades. A organização em séries com lugares individuais determinados possibilitou o controle do indivíduo e o trabalho simultâneo de todos.

O autor afirma que a organização mencionada acima fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar e recompensar (FOUCAULT, 1984). Observa ainda que a primeira das grandes operações da disciplina é a constituição de “quadros vivos” que transformam multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. Nesta perspectiva, o autor afirma ainda tratar-se de organização do múltiplo e da obtenção de um instrumento de análise e dominação. Trata-se da imposição da ordem ao que ele chama *múltiplo*: multidões confusas e perigosas.

Como podemos observar, a produção intelectual do filósofo está voltada para a prevalência de mecanismos concretos, matérias que constituem um sistema de dominação de classes. O objetivo não é o extermínio das classes perigosas. Trata-se de discipliná-las, transformá-las em corpos dóceis e produtivos, vigiá-las e puni-las em caso de qualquer desvio de conduta. Assim, de acordo com Foucault, a disciplina fabrica indivíduos e é a técnica específica de um poder que os torna a um só tempo objetos e instrumento de seu exercício.

Alia-se a todo este contexto o poder da norma que, segundo o pensador, desde o século XVIII combina-se a outros poderes obrigando-os a novas delimitações da lei da palavra, do texto e da tradição. O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, como a instauração de uma educação standardizada e a criação de escolas normais.

Destaca-se ainda o papel da polícia na manutenção da disciplina na escala social e as semelhanças entre as estruturas carcerárias, escolares e fabris – possíveis heranças da gênese das técnicas de disciplina, no século XVIII.

Enquanto Michel Foucault trabalha com a arqueologia do saber e com a genealogia do poder, Bourdieu construiu sua teoria do poder simbólico definido como poder invisível que somente pode ser exercido com a cumplicidade dos que são indiferentes à própria submissão ou exercício.

Pierre Bourdieu dialoga principalmente com Durkheim, considerado por muitos o fundador da mais nova das ciências humanas, a Sociologia. Esta última fora criada com o objetivo conservador da construção de suporte teórico e metodológico para o convencimento da Europa de que o trem da revolução havia chegado à sua estação final - a sociedade liberal, burguesa e capitalista.

Caberia a partir daí o estabelecimento da ordem para o progresso à base do pensamento positivista e do conformismo lógico de Émile Durkheim. Bourdieu tratou de elucidar mostrando tratar-se de uma determinada construção da realidade operada pelo poder simbólico. No que tange ao conformismo lógico, trata-se de concepção homogênea do tempo, do espaço, do número e da causa que possibilita a concordância entre as inteligências e representam autêntica função política. Segundo Bourdieu:

(...) os símbolos são os instrumentos por excelência da 'integração social': enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação(...), eles tornam possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração "lógica" é a condição da integração moral (BOURDIEU, 2003, p. 10).

Bourdieu afirma ainda que as diferentes classes e frações de classe estão envolvidas numa luta simbólica para a imposição da definição do mundo social e desta forma reproduzem de forma transfigurada o campo das posições sociais. Conclui o autor que as tomadas de posição ideológica dos dominantes são estratégias de reprodução que tendem a reforçar, dentro e fora da classe, a crença na legitimidade da dominação.

O sociólogo atribui ao poder simbólico a construção do dado pela enunciação, de *fazer ver* e *fazer crer*, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e a ação sobre este. Considera este poder quase mágico uma vez que permite a obtenção do equivalente ao que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização. Como exemplo, toma o poder das palavras e das palavras de ordem, atribui-lhes o poder de manutenção ou subversão desta última. Tal poder residiria na crença da legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia – crença, alíás, cuja produção não é de competência das

palavras. É nesta linha de pensamento que a Escola aparece como instituição operante em todos os conceitos que nos apresenta:

(...) Não obstante, em todos os casos, os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração. (BOURDIEU, 2003, p.208).

Para Bourdieu, as experiências referentes à memória e à pressão do grupo sobre o indivíduo mostram que o que existe como “realidade” para o indivíduo encontra-se determinado, em grande medida, pelo que é socialmente aceito como real. Logo, a “realidade” não é absoluta. A Escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção das classes cultivadas”. A cultura por esta transmitida separa os que a assimilam do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que consideram “cultura” somente a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, linguagem, pensamento e apreciação que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou à que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes.

O sociólogo acrescenta que o sistema escolar só pode garantir completamente o valor dos títulos que outorga em sua própria esfera de reprodução. A posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si só capaz de assegurar o acesso às posições mais prestigiadas e não é o suficiente para acesso ao poder econômico.

Outro dado relevante é a não correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico. Há neste contexto a justificativa da ideologia do mérito por parte da Escola. Assim, aquele que detém o capital econômico detém também o capital cultural porém, a Escola reproduz as relações sociais de poder e não o contrário.

1.6 A Escola na atualidade: algumas questões teóricas

Chegamos enfim ao tempo presente em que a Escola, instituição milenar que surge simultaneamente com a escrita, percorreu longo caminho e mostrou-se, mais do que nunca, essencial em um contexto em que aproximadamente cinquenta por cento da população da terra vive nas cidades.

A escola moderna é o resultado das necessidades das sociedades capitalistas urbano-industriais e burguesas estabelecidas na Europa ocidental a partir da segunda metade do século XVIII e de um denso processo de transformações que se convencionou chamar de Modernidade. Universalizou-se no processo violento de dominação cultural e material através do qual as nações europeias, com o monopólio dos canhões, submeteram praticamente todo o planeta às relações de mercado.

As novas relações de produção da vida material objetiva e subjetiva orientaram a reconfiguração e a resignificação da Escola. Logo, o conceito de Escola Moderna é apresentado, salvo raras exceções, por uma diversidade considerável de autores e pesquisadores como uma Escola configurada nos moldes das fábricas ou prisões.

Desta forma, a Escola se apresenta dividida em salas e corredores de modo a facilitar o controle e a vigilância. Apresenta-se ainda separada da comunidade, ainda que fisicamente por vezes no “coração” desta. Compartimentada, centralizada e hierarquizada, a Escola segue os moldes de uma linha de montagem – cada disciplina constitui uma etapa do processo de fabricação dos sujeitos e o professor em geral é um tarefeiro que incorpora preconceitos sociais. No passado, instituiu o tempo cronológico que mantém inalterado, inclusive na rigidez da cobrança: entrada, saída e intervalos. Por meio de números de aulas, dias letivos, datas específicas para avaliação, entre outros, o tempo é internalizado progressivamente.

Em atendimento às suas funções originárias, descortinadas em parte pelos autores, a Escola se harmoniza com a perspectiva da *educação bancária*, por meio da qual o professor deposita no aluno o seu saber conteudista, centrado no conhecimento científico-erudito e contrário à cultura popular.

Observa-se no que concerne à relação entre a Escola e a comunidade local, que a primeira tem sido considerada como a gestora principal do processo educativo e a segunda é apenas uma eventual colaboradora. Quanto ao uso das novas tecnologias na escola, muitos autores têm ressaltado sua utilização de forma reprodutora, reeditando as tendências majoritárias da sociedade. Isso significa: uma baixa capacidade de reflexão e de criação presidindo os processos escolares.

O controle do comportamento é o centro da dinâmica escolar e absorve a maior parte da energia institucional. A direção opera com a lógica de prêmio e castigo e funcionários e professores alternam os papéis de policiais, juízes e detetives. O sistema visa a domesticação, uniformização e padronização do comportamento.

No que tange ao modo de funcionamento da Escola, percebe-se uma explícita fragmentação entre esta e os outros níveis de formação em que o sujeito poderá (não sem dificuldade) ingressar. Neste sentido, a Escola funciona desconectada e/ou descompassada em relação à Universidade, supostamente isolada do mercado de trabalho e subordinada absolutamente à política educacional estabelecida.

Em suma, a Escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, profunda e duradoura a conexão entre *poder* e *saber* na Modernidade, funcionando, assim, como uma máquina de governamentalização que consegue ser mais poderosa e ampla do que a Prisão, o Manicômio, o Quartel ou o Hospital (VEIGA NETO, 2001).

1.7 Escola e produção/reprodução sociocultural

Percebemos que embora a Escola seja em geral apresentada como um aparelho de reprodução das relações de dominação que estão presentes na sociedade, suas relações não se esgotam na reprodução. Essa evidência pode ser constatada com a análise do sociólogo canadense André Petitat. O autor afirma que os grandes sistemas escolares do Estado certamente procuram reproduzir as classes dominantes e a si próprios e participam da produção e da difusão de novos valores.

O sociólogo entrou com força em um debate que marcou época na Europa do final dos anos 60 e destaca-se pelos movimentos de lutas por reformas sociais e políticas e por uma crítica generalizada à ideologia liberal. O sistema de ensino fora acusado de legitimação das diferenças estruturais da sociedade e a Escola figura então como instituição capitalista. Neste contexto, novos objetos de pesquisa culminaram em nova corrente sociológica que rapidamente ficou conhecida como *teoria da reprodução*.

A corrente marcou época principalmente porque seus núcleos de pesquisa estavam radicados nos Estados Unidos e na França. Nos EUA, evidenciam-se os nomes de Bowles e Gintis. Na França, destacou-se Althusser, que classificou a Escola como um aparelho ideológico em conjunto com o Estado a serviço da burguesia e, como tal, desenvolvidora da manutenção de sua ideologia.

A obra *A escola capitalista na França*, de Baudelot e Establet, analisa o sistema educacional francês com o objetivo de verificar a relação da expansão do sistema de ensino

na França e a democratização da Escola e conclui que esta está na base da perpetuação das diferenças de classe social e, assim, funciona para reprodução da dominação de classe.

Entre os maiores teóricos da reprodução, sem dúvida, está o sociólogo francês Pierre Bourdieu com seu *A reprodução*. Ele foi o exemplo mais importante, haja vista que a obra, resultado de pesquisa de grande envergadura em parceria com Passeron foi conclusiva quanto ao papel da Escola na conservação da estrutura de dominação operada na sociedade capitalista.

Bourdieu dialoga com Durkheim, Marx e Weber nesta perspectiva crítica da educação ele elabora novos conceitos para a análise sociológica, tais como: *campo social*, *capital cultural*, *capital social*, *habitus*, *violência simbólica*, *arbitrário cultural*, *capital simbólico e poder simbólico*. Assim, o sociólogo tornou-se um dos mais importantes referenciais no estudo do papel social da Escola, que, segundo ele deve ter entendida sua função reprodutora de poder mediada pela cultura com suas formas de dominação (MORROW e TORRES, 1997, in Zago p.19).

O campo social se caracteriza por espaços sociais mais ou menos restritos, nos quais as ações individuais e coletivas se dão dentro de uma normatização, criada e transformada constantemente por essas próprias ações. Dialeticamente, estes espaços ou estruturas trazem em seu bojo dinâmica determinada e determinante, na medida em que sofrem influências e modificações de seus atores. Devem ser entendidos relacionalmente no conjunto sócio no qual diferentes campos relacionam-se entre si originando espaços sociais mais abrangentes, influenciadores e influenciados a um só tempo.

Quanto ao *habitus*, vale ressaltar que este deve ser pensado como sistema das disposições socialmente construídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes, ou seja, como estruturas estruturadas (BOURDIEU, 2011). O conceito de poder simbólico apresentado anteriormente articulado com as noções de campo social e o *habitus* são os referenciais que devem ser considerados, entre outros, no trabalho de campo.

Petit, no aprofundamento do debate, sustenta que os grandes sistemas escolares do Estado certamente procuram reproduzir as classes dominantes e a si próprios. Afirma ainda que, apesar da reprodução, participam também da produção e da difusão de novos valores. Para aquele, produção e reprodução figuram como dois aspectos inextricavelmente ligados.

Recuperamos o debate com o intuito de estabelecer conexão entre Bourdieu e a obra de Nobeit Elias. O debate da reprodução na/da escola representou grande desafio para os autores que se filiavam a tal tradição de pensamento e sobretudo para Bourdieu, alvo de críticas, conforme pode-se observar:

[...] Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou que é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem ser mais assim. [...] será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar (BOURDIEU, 2002, p.13-14).

Pode-se perceber de forma clara e inequívoca que em momento algum o eixo do debate se desloca para o segmento destinatário da ação de dominação. Ainda que consideremos a rigidez da produção acadêmica quanto ao objeto de análise e ao foco da pesquisa, é injustificável a desconsideração dos seres sociais que efetivamente reagem e resistem a esta dominação. Nestes contextos, Benjamin se faz presente:

No interior de grandes períodos históricos a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. (...). O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente. (...) Orientar a realidade em função das massas e as massas em função da realidade é um processo de imenso alcance, tanto para o pensamento como para a intuição (BENJAMIN, 2012, p. 243).

A perspectiva que orienta esta pesquisa é de que a escola como toda e qualquer instituição é o resultado das relações sociais que se apresentam ora mais tensas ora mais amenas. Em hipótese alguma estas relações são harmônicas ou os sujeitos passivos, pois trazem consigo as contradições, conflitos e lutas que marcam a defesa de interesses tão múltiplos quanto a diversidade dos indivíduos envolvidos naquelas relações. Haja vista a formação do Estado moderno, esta instituição só foi possível devido às revoltas camponesas que atravessaram a Europa no século XIV, em contexto em que a autonomia e a liberdade chocam-se com a necessidade de produtividade.

As instituições emergem da luta social e constituem-se como campo das mesmas. A Escola pública moderna republicana somente se tornou realidade por representar dentro

daquela conjuntura específica a incorporação das demandas sociais da época, tanto das “classes perigosas”, quanto da burguesia. Uma e outra possuíam interesses legítimos e acima de tudo contraditórios com relação àquela instituição emergente das revoluções possibilitadoras da conquista de liberdade, igualdade e fraternidade. Assim compreendo esta instituição, com o seguinte sentido:

*A escola não é um lugar
é um espaço onde a vida
se realiza.*

*A escola não é um momento
é um tempo que
se eterniza*

1.8 A Sociedade dos indivíduos

O sociólogo Norbert Elias deu fecundas contribuições aos debates que envolvem a problemática da indissociabilidade entre indivíduo, instituição e sociedade.

As concepções e, principalmente, as visões da Escola que se estagnaram em muitos de nós têm colaborado muito para travar as transformações permanentes desencadeadas pelos movimentos instituintes.

O processo de emudecimento e invisibilização constituem-se em uma das mais poderosas barreiras que se contrapõem ao instituinte. Outro processo tão poderoso quanto esse é o da infantilização de indivíduos e grupos sociais, capaz de destitui-los de seu poder político essencial: o ato de querer, o exercício da vontade, a acolhida do desejo e a elaboração do projeto. Porém, nem mesmo a criminalização pode invisibilizar as transformações pelas quais os indivíduos e grupos sociais lutam.

Como produtores e consumidores de ciência que invisibiliza, emudece, infantiliza e criminaliza, os intelectuais não estão isentos dessas ações de excludência, nem tampouco daquelas outras que promovem tensões e rupturas nas instituições e na história das sociedades. Ao diferir e criar novos conhecimentos, produtos e ideias, subverte-se o método de fazer ciência e o padrão de construir novos conhecimentos. Enfrenta-se, então, toda sorte

de interdições, sanções e expõe-se a severas punições. Mas estes processos de enfrentamento desfazem outras fronteiras e ocasionam maior includência.

Os condicionantes materiais apresentados por Foucault bem como os simbólicos de Bourdieu, possibilitaram estabelecer as relações de dominação e construíram de um lado os dominantes e de outro os dominados. Estes fazem parte de um conjunto mais amplo, o pensamento moderno.

A essência da modernidade é a fragmentação, haja vista as ciências modernas construídas com o esfacelamento do conhecimento filosófico que a tudo investigava. Atualmente, tenta-se um diálogo quase impossível entre as diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, ensaia-se a Interdisciplinaridade, a Multidisciplinaridade e até a Transdisciplinaridade.

Apesar da elaboração de trabalhos importantíssimos para a compreensão do conceito de *sociedade*, Michel Foucault e Pierre Bourdieu, entre outros, levando-se em consideração as marcas de seu tempo, muito contribuíram para o enfrentamento crítico e criador de superação do pensamento moderno. Embora com frequência não se negue a relação desigual entre todas as formas de poder, materiais ou simbólicas, por detrás de análises e construções teóricas, em última instância prevalecem sem o benefício do pensamento dicotomias que procuram manter separados verticalmente dominantes e dominados.

Assim, não basta a negação da existência de um sem o outro. É necessária também a consideração de relações impostas que se estabelecem entre iguais, mesmo que juridicamente e economicamente se apresentem em condições desiguais.

Norbert Elias é uma voz dissonante, sua obra assinala historicamente a indissociabilidade visceral entre Indivíduo, Instituições e Sociedade.

Sociedade dos Indivíduos trata da superação de um modelo de produção científica que reforça a dicotomia *dominante* e *dominado*. Na organização social feudal, por exemplo, apesar da insistência deste tipo de pensamento, o camponês gozava de autonomia e tinha tempo livre ao passo que a nobreza habitava, geralmente, castelos de madeira úmidos e consumia, em geral, parca (ou porca) refeição.

Além disso, a Sociedade, o Indivíduo e o Sujeito não são invenções da Modernidade. Se assim o fosse, a civilização, o mais importante produto daquela, seria realidade e não discurso contraditório e equivocado, tal qual o indivíduo ou a individualidade construída por Descarte.

Elias disserta sobre a impossibilidade da dissociação indivíduo e sociedade e subverte a essência do pensamento moderno. O que se constitui alheio a isto não passa de discurso construído a partir dos mais diversos interesses. O autor argumenta da seguinte forma:

Os seres humanos criam um cosmo especial dentro do cosmo natural, e o fazem em virtude de um relaxamento dos mecanismos naturais automáticos na administração de sua vida em comum. Juntos, eles compõem um continuum sócio-histórico em que cada pessoa cresce – como participante - a partir de determinado ponto. O que molda e compromete o indivíduo dentro desse cosmo humano, e lhe confere todo o alcance de sua vida não são os reflexos de sua natureza animal, mas a inerradicável vinculação entre seus desejos e comportamentos e os das outras pessoas, dos vivos, dos mortos e até certo sentido, dos que ainda não nasceram – em suma, sua dependência dos outros e a dependência que os outros têm dele, as funções dos outros para ele e suas funções para os outros (ELIAS, 2012, p. 36).

Elias afirma ainda que todas as transformações sociais têm origem não na natureza dos indivíduos isolados mas na estrutura da vida conjunta de muitos. Ao contrário desta constatação, o pensamento moderno apostou suas fichas no mérito individual, criando heróis, mártires e especialistas, mitos e verdades absolutas. Para o sociólogo, a história é sempre história de uma sociedade e, sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos.

Pode-se perceber claramente que a concepção de *sociedade* e de *indivíduo* em Elias é inteiramente diferente do pensamento moderno que regula a produção científica até o presente momento. O sociólogo propôs que o nosso pensamento atual ainda é amplamente regido por ideias de causalidade e que somos intensamente inclinados a explicar qualquer mudança em determinada formação por uma causa que lhe seja externa.

O mistério da transformação especificamente sócio-histórica só começa a se desfazer quando se compreende o seguinte: que essas mudanças não precisam ser causadas nem por alterações da natureza, externa aos seres humanos, nem por alterações de um “espírito” interno aos indivíduos ou nações.(...). O 'ambiente' que se modificou – para usarmos essa expressão tão constantemente mal empregada – foi apenas o ambiente que as pessoas formam umas para as outras. (...). A única coisa que mudou e se deslocou numa direção específica foi a forma da vida comunitária, a estrutura da sociedade ocidental e, com ela, a influência social sobre o indivíduo e sobre a forma de suas funções psíquicas (ELIAS, 2012, p.45).

Segundo este pensamento, a natureza e a extensão da margem de decisão caracterizam o lugar daquele indivíduo na sociedade e depende da estrutura e da constelação histórica em que vive e age. O sociólogo afirma ainda que em nenhum tipo de sociedade esta margem

estará completamente ausente. Até a função social do escravo deixa algum espaço, por mais estreito que seja, para as decisões individuais.

Com relação à noção de individualidade, considera-se a expressão de um núcleo natural extra-social dentro do indivíduo e em torno do qual os traços sociais se depositam ligando-se a uma vida íntima e específica, historicamente determinada - peculiaridade de suas funções psíquicas.

A Configuração fora dos conceitos mais importantes construídos pelo sociólogo e é ideia que nos guia o pensamento na relação *indivíduo X sociedade* de forma dinâmica e próxima ao real. Por exemplo, se quatro pessoas se sentam ao redor de uma mesa para jogar cartas, formam uma configuração uma vez que o jogo é uma unidade que não pode ser vista sem os participantes e sem as regras. Mesmo procedimento dá-se no grupo social. Não há separação entre *indivíduo* e *sociedade* e tudo deve ser entendido de acordo com o contexto. Caso contrário, perdem-se a dinâmica da realidade e o poder de entendimento. O conceito de configuração pode ser aplicado a pequenos grupos ou a sociedades inteiras, constituídas de pessoas que se relacionam. Este conceito chama atenção para a interdependência entre as pessoas, motivo pelo qual utiliza-se a expressão *sociedade dos indivíduos* para o realce da unidade em detrimento da divisão.

Segundo Elias o que possibilita a vida em sociedade são as características de maleabilidade e mobilidade que fazem parte da natureza humana, o que permite a construção da própria individualidade. (...) *o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros, e cada "eu" está irrevogavelmente inserido em um "nós"* (ELIAS, 2012, p. 56-57). Desta forma, para o autor, a sociedade não pode ser compreendida em termos de indivíduos isolados pois a mesma não possui um corpo, uma "substância" que lhes seja externa.

Do mesmo modo, no curso da história, uma alteração do comportamento humano no sentido da civilização veio gradualmente a emergir do fluxo e refluxo dos acontecimentos. Cada pequeno passo nessa trajetória foi determinado pelos desejos e planos de pessoas e grupos isolados; mas o que cresceu nesse trajeto até o momento, nosso padrão de comportamento e nossa configuração psicológica, certamente não foi pretendido por nenhuma pessoa em particular. E é dessa maneira que a sociedade humana avança como um todo; é dessa maneira que toda a história da humanidade perfaz seu trajeto: de planos emergindo, mas não planejada, movida por propósitos, mas sem finalidade. (...). Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir,

falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo.(...) O que nos falta, sejamos explícitos, são modelos conceituais e , além deles, uma visão global graças à qual nossas ideias dos seres humanos como indivíduos e como sociedades possam harmonizar-se melhor (ELIAS, 2012, p.67).

Elias abre assim um universo de possibilidades para pensar e repensar o papel dos dominados na história e a medida da importância de sua luta na transformação do mundo. O sociólogo proporciona assim a abertura para um diálogo com Paulo Freire e a educação popular, com Célia Linhares e os movimentos instituintes e revitalizadores da e na Escola pública e, no âmbito desta pesquisa, a possibilidade de discussão da democratização da Escola pública na atualidade brasileira em sua luta por efetivas autonomia e liberdade.

Todas estas contribuições pautaram nossa pesquisa sobre processos de democratização da Escola.

CAPÍTULO II

A ESCOLA PÚBLICA: ALGUMAS MARCAS INDICIÁRIAS EM PERCURSOS HISTÓRICOS – BRASIL: A PARTIR DA PRIMEIRA REPÚBLICA

2.1 A formação da sociedade oligárquica

A intensificação do processo de modernização da sociedade brasileira, sobretudo a partir da década 1930, provocou ruptura no consenso historicamente construído pela elite agrária em torno da exclusão social das camadas populares no estabelecimento de uma sociedade de privilégios.

A independência do Brasil em relação a Portugal, não foi mais que a união entre a elite agrária e alguns outros interesses assumidos pelo herdeiro do trono português para a interdição da reorganização do pacto colonial. *Stricto sensu*, o sete de setembro foi uma data escolhida pela elite para reforço do prestígio do imperador Pedro I. Neste sentido, é válida a referência ao quadro de Pedro Américo, de 1888, que pretende retratar a façanha do príncipe regente. *O Grito do Ipiranga* destaca a figura do príncipe que, às margens do rio e cercado pela guarda real portuguesa, brada o “independência ou morte”.

A proclamação da República foi um golpe civil militar como intuito da destituição do monarca. Este, jamais governara uma vez que desde a destituição de seu pai, Pedro I, o governo foi entregue à elite agrária, controladores da economia colonial, proprietários dos meios de produção na sociedade escravista organizada na forma de “Plantation”. Pedro II, imperador ausente, passou a maior parte de seu governo em viagens culturais e jamais entrou em choque com os donos do poder.

O segundo reinado foi caracterizado por disputas entre o Partido Conservador e o Partido Liberal. Desejosos das melhores fatias do governo, ambos os lados eram constituídos por membros da elite. Não havia governo mais conservador que os liberais no poder e, por outro lado, não havia oposição mais liberal que os conservadores fora do poder.

Um ponto de inflexão sem dúvida foi o ano de 1930 posto que até o momento, as inúmeras tentativas pacíficas e/ou violentas da população para a construção de meios e formas de participação política foram reprimidas violentamente pela elite. Ao referido ano, no entanto, a elite agrária deixa o poder que usurpou, quando da destituição, em 1831 do primeiro governante daquilo que, brilhantemente, Benedict Anderson chamou de *Comunidades Imaginadas*. Pedro I instituiu a monarquia absolutista e foi obrigado à abdicação após nove anos de governo por proposta contrária aos interesses dos fazendeiros.

O exercício do poder deu-se entre as oligarquias como negócio familiar. A privatização da política, a fim de estabelecer monopólios de mercado, privilégios e proteção de seus negócios em tempo de crise. Pontuou o período a Primeira Guerra Mundial, com o difícil abastecimento do mercado interno diante de acentuada dependência deste com relação à Europa e aos Estados Unidos. Estabeleceu-se pequeno surto industrial forte o suficiente para a promoção de significativa urbanização da sociedade. Condiçãoou-se, então, o surgimento de segmento social intelectualizado formado por militares, profissionais liberais, pequenos e médios industriais e comerciantes. Esta *classe média*, pode-se assim dizer, contava com projeto de nação e de desenvolvimento diferente das oligarquias que governavam o país. Pode-se mencionar, por exemplo, o movimento tenentista e o protagonismo de Luiz Carlos Prestes que, no comando da “Coluna Pestes”, percorreu em 1920 aproximadamente vinte e cinco mil quilômetros ao longo do país com o intuito de mobilizar a população para confronto com as oligarquias.

A modernização no Rio de Janeiro avançara consideravelmente a esta época devido às reformas do prefeito Pereira Passos. A grande reforma empreendida refletiu os interesses e as necessidades de uma burguesia em ascensão. Em 1905, foi inaugurada a Avenida Central, considerada na época grande obra civilizadora. A consequente desintegração do Morro do Castelo desencadeou o êxodo das camadas populares em direção a periferias e locais de difícil acesso de modo a originar, em conjunto com outros segmentos, as favelas do Rio de Janeiro.

Em 1930, a quebra do acordo entre as oligarquias paulista e mineira abre espaço para a introdução de novos sujeitos com novos projetos. Neste contexto, com o fim da política ou acordo do café com leite, emerge do interior das oligarquias do Rio Grande do Sul, Getúlio Dorneles Vargas. Numa sorte de golpe militar, destituiu-se o presidente Washington Luiz e entrega-se a Presidência da República ao gaúcho, iniciando-se assim um período de 20 anos de governo: a Era Vargas.

Não só o poder oligárquico não findou como sua forma de fazer política, a cultura da exclusão, das soluções de gabinete, do coronelismo, do patriarcado e do apadrinhamento marcaram e ainda marcam profundamente a sociedade como um todo.

Somente podemos falar de Escola pública no Brasil a partir de Vargas pois até então o Estado brasileiro estivera literalmente nas mãos de interesses privados e orientados por um projeto arcaico de sociedade, o modelo agroexportador e a economia de ciclos.

O Brasil é o produto nunca acabado de longo processo histórico que teve início na Europa ocidental com a expansão marítima e comercial europeia. Não é possível compreendermos a Escola pública no Brasil se não estabelecermos seus vínculos com a constituição desta comunidade imaginada (B. ANDERSON, 2011), que se constituiu a partir da presença do Estado português e das instituições que se associaram ao empreendimento de conquista e pilhagem de novos territórios.

Além da burguesia atuante com o capital, pode-se destacar neste contexto a Igreja Católica, representada pelos jesuítas e franciscanos apagados da História da Educação Nacional e que participaram ativamente do processo de subordinação dos nativos apesar dos contraditórios de suas contribuições .

2.2 A Escola no Brasil: destaques em percursos históricos

Em um primeiro momento, os nativos foram os destinatários do processo educativo formal e sistemático empreendido pelos jesuítas em um processo de reação à reforma protestante. A instituição tridentina, associada e subordinada ao Estado português, empreendera junto ao mesmo, duplo processo de dominação: físico com a escravização; e cultural, com a Catequese. Em segundo lugar, os jesuítas se ocuparam da educação dos filhos homens dos colonos. Aquele, entraram em choque com estes últimos por serem contrários à escravização dos nativos. Os Jesuítas foram expulsos definitivamente da colônia em 1759 deixando para trás um rastro de destruição pela facilidade da apreensão e/ou extermínio indígena nos aldeamentos.

“Homens esquecidos do arco-e-flecha
 deixam-se consumir em nome
 da integração que desintegra
 a raiz do ser e do viver
 (...)Noel,tu o disseste:
 a civilização que sacrifica povos
 e culturas antiquíssimas
 é uma farsa amoral”

(Carlos Drummond de Andrade)

As primeiras escolas fundadas pelos jesuítas desapareceram, mas o arcaísmo prevaleceu de inúmeras formas. A proibição de qualquer produção literária, ou instalação de qualquer aparato relacionado à imprensa são alguns dos exemplos. Fora expressamente proibida a circulação de livros ou registro escrito de qualquer natureza. Convém observar, a esta época, o funcionamento de diversas Universidades nas regiões de domínio espanhol na América.

A escravização de africanos, prática largamente utilizada na Europa, fez parte da estrutura econômica e social da colônia. Foram transplantados cerca de seis milhões de pessoas. Os primeiros contingentes chegaram já em 1535 para o trabalho na produção do açúcar.

A escravidão foi abolida em 1888. Até então, o escravizado era negociado nos mercados e em momento algum se cogitou a escolarização dos mesmos.

Em 1850 a lei de terras elimina completamente qualquer forma de acesso à terra que não fosse a propriedade constituída pela ação de compra e venda. Em 1870, dá-se a imigração em larga escala subvencionada pelo Estado numa política eugenista de profundo alcance.

Nos anos finais do século XIX e início do século XX, anarquistas e socialistas, sobretudo imigrantes europeus e libertos, constituem, no entender das elites dirigentes, “classes perigosas” ou “casos de polícia”.

O projeto arcaico das oligarquias, com seu modelo agroexportador não incorporava as novas demandas da sociedade haja vista ação repressiva de tudo que representasse ameaça : a

Balaiada, a Cabanagem, as revoltas de Canudos e do Contestado, da Chibata e da Vacina, exemplos de revoltas populares do período, entre outras, foram violentamente sufocadas.

Por mais que diversos autores e/ou pesquisadores tenham encontrado interesses, que por ventura possam ter existido, com relação à instituição de Escolas públicas no Brasil, estes se chocavam com o projeto das elites até 1930. De acordo com o modelo agroexportador, não havia espaço para escolarização das massas.

Se na Europa a Escola é pensada como meio disciplinante, no Brasil da primeira república, este foi papel desempenhado em larga escala e exclusivamente pela polícia. A repressão sobretudo à vadiagem e o controle policial foram essenciais para a construção da classe trabalhadora. A polícia situa-se no centro da questão da transformação do projeto burguês em realidade social (BRETAS, 1997).

Em 1930, a elite agrária enfim sai de cena depois de quatrocentos anos no controle da política, primeiramente colonial e depois estatal. Passa desde então, à atuação intensa nos bastidores do poder, porém sempre esperançosa do retorno à posição da qual nunca admitira ter perdido.

A política desenvolvida por Vargas contemplava as demandas por escolarização. A sociedade brasileira se modernizara significativamente e as indústrias se diversificaram e cresceram em tamanho e importância tanto para o mercado interno quanto para o externo. Tratava-se dos primeiros passos do Brasil rumo à inserção da periferia no mercado capitalista mundial e na nova divisão internacional do trabalho.

As classes populares deixam de ser “caso de polícia” e passaram a aproximar-se, de certa forma, das políticas públicas. As principais transformações, a partir de 1930, foram a instituição do populismo (neste contexto, merece destaque a máxima *“tudo pelo povo, porém com o povo nada”*) e da política de controle das massas pelo atrelamento das mesmas aos projetos de governo.

O populismo desenrola-se em cenário de inclusão ilusória das massas para seu afastamento de propostas concretas de uma democracia participativa. O movimento anarquista teve grande força na primeira República e, em 1922, a fundação do Partido Comunista Brasileiro une os socialistas.

O ocorrido em 1930 foi, portanto, uma solução pelo alto, uma modernização conservadora que implicava na centralização do poder político, no enrijecimento da burocracia estatal, no corporativismo, no controle dos movimentos sociais e em sua

incorporação dentro da máquina do estado, no pacto renovado com as elites agrárias, no atendimento das demandas do setor urbano industrial, em grandes empreendimentos econômicos e em forte tendência nacionalista.

O discurso da vocação agrícola do país enunciado constantemente pelas oligarquias foi devidamente enterrado; o país, que entrara de fato na Modernidade demanda a construção de instituições modernas ou a reprodução daquelas já consolidadas na Europa, caso da Escola Pública Brasileira.

Convém destacar o aparecimento dos primeiros projetos de uma Escola Pública para a educação da grande massa no período da primeira República (1889-1930). Todavia, tratava-se de projetos pensados pelas oligarquias já devidamente caracterizadas. O fato se comprova quando se considera os primeiros modelos de “Escola Pública” pensados e oferecidos pelos cafeicultores paulistas (SAVIANI, 2006).

Os grupos escolares surgiram como estratégia da elite republicana, sobretudo a paulista, e constituíram modelo a ser implementado por outros estados. Vale lembrar que a capital do país era o Rio de Janeiro.

A segunda grande crise do capitalismo em 1929 evidenciou a falência do Estado liberal. Nos anos de 1930, inaugurou-se nos Estados Unidos da América a política do *new deal*, intervenção do Estado para recuperação da economia capitalista. A crise de 29 culminou com a superprodução e pôs à prova um dos fundamentos sagrados das sociedades capitalistas, o livre mercado.

A importância destes acontecimentos permiti-nos-á não só a compreensão da inserção do Brasil na Modernidade e seu desencanto como também a leitura da conjuntura internacional e da orientação do Estado por parte de Vargas para que aquele dirigisse, sob seu comando, a consolidação da industrialização brasileira dentro de uma perspectiva nacional desenvolvimentista.

A Escola Pública moderna brasileira emerge em meio a inúmeras contradições para atender à demanda por escolarização, criada pela política nacional desenvolvimentista idealizada e levada a cabo no governo Vargas. A Escola insere-se em um projeto de modernização da sociedade brasileira que implicou na construção de uma Modernidade educacional e de um projeto liberal de educação.

Destaca-se ainda a voz marcante de Rui Barbosa ainda que no império em defesa da criação da educação industrial - segundo ele, algo inerente ao desenvolvimento do país.

Reconhecia ainda as bases agroexportadoras de sustentação da economia brasileira de então, porém suas expectativas decorriam de seu conhecimento das nações europeias industrializadas.

Segundo Barbosa, o oferecimento da instrução dar-se-ia pela civilização caso não o fosse pela industrialização. Criticou ostensivamente as experiências das Escolas Primárias da época bem como o ensino religioso em defesa da laicidade da Escola Pública. Seu pensamento chocava-se com a realidade construída a partir dos projetos latifundiários do Império e pós República, e com a instituição de uma República oligárquica.

Havia inúmeros projetos, tanto no Império quanto na primeira República, para a implementação da instrução pública em larga escala. Tratava-se, entretanto, de projetos arcaicos de oligarquias que somente foram abolidos em 1930. Seguiu-se, dessarte, acelerada urbanização pela expulsão dos habitantes do meio rural em direção aos centros urbanos. Estes, vizinhos a zonas industriais, comporiam gradativamente o modelo europeu da urbe caótica em crescimento exponencial. A demanda por Escolas Públicas, elevadas à condição de redentoras da Nação e de instrumento de modernização por excelência, torna-se evidente e estas estabelecem-se por todo o território.

Sob influência do movimento de renovação da educação e do ensino, que durante a década de vinte levou os estados a procederem às reformas educacionais, o governo Vargas cria, em novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeia Francisco Campos, ligado àquele movimento, primeiro ministro.

A partir da instituição da Escola Pública moderna, o debate direciona-se ao modelo de educação oferecido por estas instituições, destacando-se o manifesto da educação nova apresentado em 1932 pelos pioneiros Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, entre outros. Entretanto, a partir da criação do Ministério da Educação Pública, a educação passa a questão diretamente afeta ao Estado.

Campos, no primeiro semestre de 1931, expediu um conjunto de sete decretos:

* Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;

* Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário;

* Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro;

* Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário;

* Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931: restabeleceu o ensino religioso nas Escolas públicas;

* Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;

* Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário. (Saviani, 2011, p.195-196)

A *Reforma Francisco Campos*, denominação popular dada ao conjunto de decretos, tornou evidente a orientação dada pelo novo governo à questão da educação de modo que, apesar de tensões geradas pelas lutas dos educadores - entre estes Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo - para a implementação da educação nova através de um plano de reconstrução educacional, a disputa foi perdida para os conservadores. Não obstante, no período de 1930 a 1945, os renovadores foram bem acolhidos pelas autoridades governamentais em função de seu desempenho na modernização do aparato técnico escolar (SAVIANI, 2011, p. 297).

2.3 A escola dentro de processos ditatoriais: alguns destaques

A implantação do Estado Novo, em 1937, redefiniu os princípios da educação na construção da nação. A ditadura de Vargas iniciou nova forma de encaminhamento da política educacional e redefiniu as finalidades da educação e da Escola - neste momento orientada para ordenação moral e cívica, para a obediência, o adiestramento, a formação da cidadania e para a formação da força de trabalho necessárias à modernização (SHIROMA, 2007, p. 22).

Em 1942, o Ministro da Educação e da Saúde Pública Gustavo Capanema promoveu ampla reforma conhecida como *Leis Orgânicas do Ensino* e, a partir desta, possibilitou o direcionamento de todos os níveis da educação nacional por parte do governo.

Os anos 60 foram anos instituintes na cultura com a Bossa Nova e, sobretudo, com os movimentos populares que propiciaram grande esperança aos brasileiros. Ao início da década, deu-se a intensificação da mobilização popular com articulações entre os movimentos de base

e várias categorias de trabalhadores e estudantes manifestantes de ressonâncias internacionais. Tratava-se de mobilizadores de uma renovação pedagógica católica influenciada pela teologia da libertação tão bem elaborada por Paulo Freire na *Educação de Adultos*.

A luta por uma Escola popular ganha espaço em um momento de valorização da cultura e da participação do povo com mobilizações dentro e fora das Universidades. A participação dos socialistas no movimento sindical e estudantil deve ser destacada, bem como o refluxo do movimento anarquista que finda por antagonizar-se também àqueles.

A partir de 1964, a Escola Pública brasileira redireciona-se para o atendimento de demandas de uma ditadura civil-militar voltada a interesses alheios à nação com o predomínio dos EUA nos acordos MEC-USAID. Tais interesses externos somavam-se aos que internamente opunham-se ao nacional desenvolvimentismo e defendiam ostensivamente não só maior abertura mercantil às empresas multinacionais como também o consequente reordenamento dos objetivos da Escola.

Os vinte anos de ditadura civil-militar implementaram cultura autoritária de terríveis consequências com a inauguração do desmonte da liberdade de expressão política. Com o fim da ditadura em 1985, a Escola Pública brasileira trouxe consigo não só os resquícios, mas o fim do sonho republicano e a internalização de valores da ditadura e da cultura capitalista.

A Escola é instituição cujo lugar social se define pela socialização do saber sistematizado. Nesta perspectiva, figura como espaço de aprendizado e socialização do conhecimento mais amplo possível. Longe de ser um pacote a ser transmitido somente se faz vivo quando em estado de recriação e reedição por parte dos aprendentes e ensinantes em movimentos instituintes.

A ditadura civil-militar de 1964 reorganizou a Escola transformando-a em instituição semelhante aos sistemas manicomiais, hospitalares, militares e/ou carcerários dada a estrutura dos espaços. A disciplinarização, consumidora da maior parte da energia do processo pedagógico, a pauperização e a consequente proletarização dos profissionais da educação desdobraram-se em perdas da competência política e do compromisso técnico. Vale ressaltar neste contexto a despolitização do currículo, profundamente padronizado em saberes ora idealizados, ora tecnicistas - um e outro construídos para enaltecimento, direta ou indiretamente, do regime. São muitos os obstáculos que se opõem a uma ação competente dos

professores no que diz respeito ao atendimento tanto das perspectivas da natureza da instituição, quanto das expectativas da comunidade em geral.

A Escola Moderna, instituição europeia, apresenta nos trópicos aspectos fundamentais que a caracterizaram na maior parte dos países daquela região (escola de Estado, de civilização, de ciência, republicana, secular, de gênero, de classe e etnocêntrica, entre outros). No entanto, de modo semelhante ao processo cultural, a sociedade brasileira tratou de reelaborá-la de acordo com necessidades locais. No período de 1964 a 1985 a Escola foi submetida aos acordos MEC – USAID e a política de segurança nacional, orientada pelo contexto da Guerra Fria. As transformações desenrolaram-se em contexto de repressão, expulsão, tortura, terror dos desaparecimentos políticos, pavor generalizado nas Universidades, punições nas escolas e censura de toda ordem. Em termos de currículo, há a implementação das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Estudos Sociais e Organização Social e Política do Brasil, entre outras, em detrimento das Ciências Humanas na educação básica a fim de maior eficácia entre recursos aplicados e produtividade escolar (ROMANELLI, 1978). Vale lembrar a redução do horário escolar a três horas e meia diárias neste período.

Para além dos discursos proclamados, o referido recorte implicou na construção de um modelo de Escola despolitizado e destruidor das perspectivas de cidadania em voga anteriormente em tentativa de desideologização da educação. Ainda hoje, a tentativa vigora e formata o ambiente escolar em extensões fabris ou carcerárias.

A estrutura espacial escolar centraliza o poder na direção da unidade e a mesma atua como colaboracionista do sistema, agindo coercitivamente sobre a comunidade. Geralmente não há interesse em relação à vida pedagógica da escola. São vigentes a exploração do trabalho e a pauperização do professor.

A Escola opera o controle do tempo e da presença de alunos, professores e funcionários, concentra o processo educativo em si mesmo e utiliza a comunidade apenas como um objeto passivo. A construção de conhecimento, não privilegiada neste sentido, centra-se na memorização de conteúdos e na dicotomia aprovação/reprovação – sucesso e fracasso. Assim a Escola, enquanto instituição causal e desenraizada, opera com a colaboração da família no tocante à disciplina em suposta preparação para o mercado de trabalho em processos de disciplinarização e docilização dos indivíduos.

Enfim, trata-se de instituição que, dentro de um contexto global da Guerra Fria em longo período de 20 anos, cristalizou uma forma específica de mediar as relações sociais. Mesmo após 30 anos do fim institucional do regime de exceção, **a cultura autoritária e fascista é predominante na Escola Pública – domínio elencado entre as grandes questões de nossa sociedade e de nosso tempo.**

2.4 Subdesenvolvimento, desenvolvimento e modernização

Para além dos condicionantes impostos pela construção histórica da Escola Pública Moderna, a conjuntura do pós-guerra implicou na formulação de respostas específicas aos desafios trazidos pela falência do Estado Liberal. A vitória sobre o nazifascismo colocou frente a frente duas opções, duas experiências sociais: por um lado o livre mercado e, por outro, a economia planificada.

Em um contexto de início da Guerra Fria, uma das respostas mais contundentes dadas pelos Estados Unidos nesta perspectiva foram os planos de reconstrução da Europa e do Japão em conjunto com a decisão unilateral de intervenção nos países classificados pelos EUA como subdesenvolvidos.

Em 20 de Janeiro de 1949, Harry S. Truman, presidente dos Estados Unidos da América, inaugurou em seu discurso de posse a ideologia do desenvolvimento, poderosa política de dominação. Esta, dividiu o mundo capitalista em nações desenvolvidas e subdesenvolvidas e estabeleceu como único caminho para o desenvolvimento o trilhado por aquelas nações. O percurso seria feito sob a tutela dos organismos internacionais com destaque para o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas. Truman estabelece rígida política de controle social do mundo capitalista bem como nova geografia política e novo campo de conhecimento: o Desenvolvimento também denominado teoria da modernização (ESTEVA, 2000).

A mensagem do presidente norte-americano ao congresso em 1949 pode ser explicitamente interpretada no sentido da desmotivação de comportamentos inadequados por parte da camada desesperada. Neste sentido, leia-se inadequação como adoção de regimes comunistas ou cripto-comunistas. (MORAES, 2004).

Nunca é demais lembrar que o recuo às origens da Guerra Fria tem como objetivo a compreensão das motivações mais profundas originárias das políticas educacionais dos anos 80, 90 e 2000. É possível adiantar que a Educação foi e ainda é concebida como a alavanca para o desenvolvimento, bem como é possível compreender o protagonismo do Banco Mundial na orientação das referidas políticas.

Segue breve análise do desenvolvimento e subdesenvolvimento e o seu equivalente ou da teoria da modernização. Pode-se, inicialmente, tomar o desenvolvimento como instrumento poderoso de controle social posto que Estados recorrem àquele para a justificativa de suas políticas, por mais impopulares que sejam.

Foucault (1991) afirma que a disciplina exaustiva, que se dá no século XIX e parte do século XX, já não seria mais possível frente à crise do Estado-Providência. Nessa situação, o Estado deveria economizar seu próprio exercício do poder, com o qual advém novas formas de controle social. (GÓMEZ, 2005, p.4)

Ao término da Segunda Guerra, decorrente da estratégia norte-americana de auferir ganhos em confronto bélico em território europeu, os Estados Unidos tornam-se, indiscutivelmente o centro do mundo. As instituições criadas naquele momento reconheciam a nova realidade. A Conferência de Bretton Wood, realizada em Julho de 1944 nos Estados Unidos, estabeleceu o dólar como moeda de conversibilidade mundial em detrimento da moeda inglesa. Em Bretton Wood, fundou-se o Banco Mundial e o Banco do Fundo Monetário Internacional. Em 20 de Janeiro de 1949, tomava posse o Presidente Harry S. Truman e a era do desenvolvimento abria-se para o mundo. Em seu discurso, Truman afirmava:

È preciso que nos dediquemos a um programa ousado e moderno que torne nossos avanços científicos e nosso progresso industrial disponíveis para o crescimento e para o progresso das áreas subdesenvolvidas.

O antigo imperialismo – a exploração para lucro estrangeiro – não tem lugar em nossos planos. O que imaginamos é um programa de desenvolvimento baseado nos conceitos de uma distribuição justa e democrática (ESTEVA, 2000, p. 59).

Segundo Esteva, quando do uso inaugural do termo *subdesenvolvido*, Truman deu novo significado ao desenvolvimento e criou um símbolo que, desde então, passou a ser usado

para, discreta ou inadvertidamente, referir-se à era hegemônica norte-americana. Ainda segundo o teórico, o subdesenvolvimento teve início em 20 de Janeiro de 1949, na ocasião em que dois bilhões de pessoas passaram a ser subdesenvolvidas e deixaram de ser o que eram em toda sua diversidade. Assim, a massa fora transformada magicamente em imagem inversa da realidade alheia, em imagem que os diminui e os envia ao fim da fila, em imagem que simplesmente define sua identidade. Trata-se inicialmente de conjunto de jovens nações resultantes de processo de descolonização da Ásia e da África. Este processo somente fora possível devido ao declínio das nações colonialistas diretamente envolvidas na Segunda Grande Guerra e cujo território serviu de campo de batalha ou fora duramente bombardeado. A re-emergência de outras nações, por exemplo as latino-americanas não tão providas de riquezas e poder político para figurar no *primeiro mundo* capitalista e menos ainda no mundo das economias planificada são um segundo ponto importante. Tais nações constituiriam por conseguinte o *terceiro mundo*, termo atribuído ao demógrafo francês Alfred Sauvy e inspirado na Revolução Francesa.

O *desenvolvimento* ultrapassa as barreiras conceituais para figurar como um campo em disputa sobretudo no referente ao próprio significado: construção e identificação, perfil e dimensões, sujeitos e substâncias. Bourdieu define *campo* como uma série de relações e inter-relações baseadas em valores específicos e práticas que o operam em dados contextos.

Assim, um *campo* é heterogêneo por definição e é estabelecido por diferentes atores, instituições, discursos e forças em tensão. No *campo*, tudo faz sentido em termos relacionais por meio de oposições e distinções. Estratégias de cooperação ou conflito entre atores determinam a homogeneidade de uma doutrina particular não importando seu sucesso ou fracasso.

Cabe lembrar que também se trata de ressignificação de temas e problemas antigos que já figuravam na história da economia política. Neste sentido, destaca-se a questão do progresso material e, mais especificamente, o que se refere à riqueza das nações - objeto das preocupações de Smith e Mill - e estabelece-se como fundação mitológica tamanha a força do consenso em torno de questões como o destino daquelas a partir de então.

O desenvolvimento assume o estatuto de uma sorte de crença moderna incontestável e determinante de comportamentos obrigatórios para o reforço da coesão social. (RIST, 2002, p. 30 – 36). Por vezes, o desenvolvimento consta na literatura específica como processo de modernização. Mais recentemente associa-se a este o crescimento econômico.

De acordo com as teorias da modernização, as mudanças movem as sociedades de estágio inicial, tradicional e estável a estágio superior e moderno em escala de aperfeiçoamento contínuo. De acordo com estas teorias, as sociedades são tradicionais ou modernas conforme as características que adotam e a partir do meio através do qual se desenvolveram determinadas atitudes e comportamentos. São ainda responsáveis pela própria situação.

Para alcançar o estágio da Modernidade enquanto etapa superior, seria mister a abolição de características tradicionais e a incorporação de valores modernos cujos referenciais residiriam nas sociedades norte-americanas bem como nas europeias do Ocidente, com destaque para Inglaterra, França e Alemanha.

É possível perceber claramente a carência de fundamentos mantenedores da tese principal da teoria da modernização haja vista sua base em crenças em uma evolução linear das sociedades humanas. Além do mais, pressupõe-se também sociedades tradicionais como pontos de partida das sociedades modernas que ter-se-iam modernizado por adaptação às próprias mudanças de pensamento e visão de mundo.

Segundo os teóricos da modernização, as nações tradicionais seriam responsáveis por seu próprio atraso e subdesenvolvimento. Por outro lado, as teorias do desenvolvimento atribuiriam às modernas sociedades a responsabilidade da condução das nações subalternizadas rumo à modernização. Estas porém, feitas subdesenvolvidas, não possuíam acumulação primitiva de capital que lhes permitisse o início de um processo de industrialização.

O discurso de Truman, em Janeiro de 1949, estabeleceria a proveniência do capital que alavancou o desenvolvimento do terceiro mundo por meio de empréstimos tomados ao Banco Mundial e ao Banco Internacional para a Recuperação e Desenvolvimento provenientes de capital americano acumulado sobretudo na posição ambígua de empresários norte-americanos no cenário da Segunda Guerra. Pelo favor na concessão dos empréstimos, os países

subdesenvolvidos perderam a soberania na elaboração e execução das políticas que visavam o desenvolvimento.

Os objetivos eram, portanto, os de ajudar a definir uma política norte-americana para reformar os países do terceiro mundo, empurrando-os para o caminho do progresso. Nada de surpreendente e nada que não comportasse muitas e seguidas (ainda que variáveis) repetições. Afinal repita-se, a emergência das nações jovens, fruto do processo de descolonização do pós guerra e a afirmação dos EUA como potência hegemônica, confrontada com a fragilidade das nações europeias (Antigas matrizes dessas jovens nações) ajudariam a explicar a tentativa norte-americana de manter os novos estados, de modo seguro e estável, na sua área de influência e impedi-los de cair na órbita soviética (MORAES, 2004, p. 18).

Moraes afirma ainda que a reconstrução da Europa e do Japão e o desenvolvimento e a estabilidade no Terceiro Mundo são partes fundamentais do interesse americano. Tal interesse é fator decisivo na forma através da qual se reconstruiria o mundo desenvolvido e se reformaria o mundo subdesenvolvido.

É mais fácil a percepção do estabelecimento da rede de controle social em tempos de paz bem como a crença no desenvolvimento como poderoso ícone a mover corações e mentes em torno de objetivos que, dentro dessa perspectiva, jamais seriam alcançados.

Mais uma vez observamos eixos de confluências entre os trabalhos de Foucault e Bourdieu. O primeiro, atenta para as formas concretas com que se manifesta a sociedade do controle ou as políticas públicas sociais enquanto discursos na operação concreta no controle social haja vista a educação tomada como alavanca para o desenvolvimento (“Todos pela Educação”). O segundo, focaliza o poder simbólico ao permitir análises como as que se reportam ao poder do discurso de Truman que, proferido em 1949, continua tão forte como na época em que foi enunciado.

Quanto ao mito do desenvolvimento, cabe preliminarmente o esclarecimento do que se entende por *mito* e, posteriormente, a comprovação de que o desenvolvimento figura como um exemplo emblemático. O pesquisador e sociólogo suíço Gilbert Rist esclarece:

O mito é compartilhado por todos, não é nunca desafiado, e é um plano de ação pronto, disponível em quaisquer circunstância; por implicação, o mito, resultado de uma criação coletiva a que a sociedade, não conscientemente, dá forma. Finalmente, o mito como tal não se relativiza: trata-se de um estereótipo não falado, que

determina comportamentos a todo momento, expressando-se a si próprio através de costumes e hábitos que contribuem para reforça-lo, podendo ser descoberto apenas por um observador externo. O mito é um mapa para a ação que dispensa reflexões. É suficiente que ele seja uma crença compartilhada. Nós agimos como agimos porque não conseguimos imaginar-nos atuando de outra forma. A primeira causa não tem causa (RIST, 1990, p.11).

O papel do *mito* poderia ser percebido pela literatura referente ao tema em questão pois até a década de setenta, segundo Furtado, em noventa por cento dos casos evidencia-se que o desenvolvimento econômico pode ser universalizado tal qual o praticado pelos países que lideraram a Revolução Industrial.

Este seria o mito do progresso da revolução burguesa, responsável pela formação da sociedade industrial moderna. Na concepção de Furtado, o desenvolvimento é considerado irrealizável uma vez que os povos pobres não desfrutam das mesmas formas de vida dos atuais povos ricos. Este mito teria exposto sua improbabilidade pelo relatório do Clube de Roma, em 1972, que disserta sobre os limites do crescimento. Segundo o documento, quando da manutenção da atividade industrial nos níveis em questão (1972), os vinte anos seguintes esgotariam os recursos não renováveis. Outro aspecto do *mito* guarda relação com as propostas dos países desenvolvidos na promoção do desenvolvimento dos países pobres. Em sua origem, o discurso do desenvolvimento perpassa o atrelamento das economias subdesenvolvidas às economias desenvolvidas via empréstimos para o financiamento do crescimento econômico uma vez que não houve acumulação prévia de capital para tal empreendimento. A versão desta relação mitológica foi denominada na década de setenta, na América Latina, *Teoria da Dependência*.

A análise que se procedeu até aqui foi necessária como suporte teórico e histórico para a compreensão das políticas educacionais voltadas à educação e desenvolvidas nas décadas de 80, 90 e 2000. A política neoliberal orientou, com grande sucesso, as políticas públicas no âmbito da educação - mais especificamente no município do Rio de Janeiro - o que não diferiu das políticas públicas para a educação básica formuladas e implementadas pelo Estado Brasileiro no período citado.

Ainda há que se destacar a possibilidade de compreensão da construção histórica de organismos transnacionais como a ONU ou a UNESCO bem como a origem das relações que essas instituições mantêm com os países feitos subdesenvolvidos e, em especial, com o Brasil.

2.5 A Política Educacional nos anos 80, 90 e 2000

Entendemos por Política Educacional as ações legais do Estado e, de modo específico, do governo brasileiro no que se refere à formulação e à implementação de todos os tipos de regulamentações e diretrizes que se propõem a organizar e dar rumos ao campo da educação. De acordo com Schneckenberg (2008, apud BARROS, p. 36) “*A política educacional tem relação com a estrutura de poder, influencia e é influenciada por forças de ação política*”. Assim, conclui-se tratar-se de frutos da ação humana, embates e desafios do dia-a-dia.

A política educacional brasileira dos anos 80, 90 e 2000 foi e ainda é profundamente influenciada pela conjuntura mundial e pela implementação da política neoliberal na América Latina dentro do processo de reestruturação do sistema capitalista. A educação representa assim, as bases para o desenvolvimento em novos significados para escolarização, para o trabalho, para a produtividade e para o mercado.

Gestada nos meios acadêmicos das Universidades dos Estados Unidos durante a década de 1970, a Política Neoliberal consiste num conjunto de medidas que tem por objetivo reestruturar o modelo capitalista que, em fins da década de 70, vê esgotado seu potencial de acumulação de riquezas e sustentação do “*welfare-state*”, política de promoção de bem estar social iniciada após a segunda guerra Mundial:

“Assim como o estado de bem estar social nasceu das cinzas da segunda guerra e da grande depressão, a crise de acumulação dos anos de 1970 deu início ao processo de neoliberalização do mundo” (HARVEY, 2008, In: NEVES, 2010, p.65).

A partir da década de 80 a política neoliberal se cristaliza na América Latina com a implementação de um conjunto de reformas – o receituário neoliberal – que promove o ajuste econômico das nações Latinoamericanas, entre elas o Brasil, visando o restabelecimento dos padrões de acumulação de capital e, por outro lado, o estabelecimento de uma nova divisão internacional do trabalho.

Tem-se então a reedição da velha lógica do sistema capitalista internacional segundo a qual as nações estão divididas em subdesenvolvidas, atrasadas, de economias periféricas,

complementares e fornecedoras de produtos com baixo valor agregado e, em nações centrais, desenvolvidas e modernas.

Numa sociedade em que as concepções neoliberais são internalizadas e vivenciadas na prática, a Educação passa por um profundo processo de mercantilização e se afasta do compromisso com o processo de democratização da sociedade. Deste modo, dá-se nova relação entre o *público* e o *privado*. A educação configura-se como campo privilegiado para o desenvolvimento de modo a restabelecer a lucratividade do capital sem que se revele que ela mesma tornou-se um grande negócio.

Sob a gerência das instituições internacionais, adotou-se o padrão de “Qualidade total” nas escolas, levando-as à condição mercadológica. A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia do mercado como parâmetro de qualidade, o que fomenta a busca, por parte de muitos sistemas públicos, de parceria com instituições que vendem produtos sob a mesma perspectiva. (PERONI, 2008, p. 115).

A política gestada nos centros de poder materializou-se na Escola, mais especificamente na sala de aula. Os indivíduos que convivem na Escola, de forma geral, não compreendem os processos em que estão envolvidos sem que jamais tenham sido consultados a respeito de sua elaboração.

Ademais, pode-se afirmar com base em nossas pesquisas, que os referidos centros de poder encontram-se para além das fronteiras nacionais e que o mito do desenvolvimento, metamorfoseado no binômio Educação/Desenvolvimento permeia todo o tecido escolar de maneira a construir novos sentidos para a prática docente e novas atribuições para a Escola Pública.

Deste modo, passa a prevalecer a lógica do mercado em que se busca metas de produtividade no anseio por bônus supostamente concedidos pelo poder público em processo de venalidade no serviço e corrupção do ambiente escolar.

Na década de oitenta, com a derrocada oficial da ditadura civil-militar, tornaram-se mais visíveis as disputas dos projetos de sociedade democrática. Se por um lado a mobilização dos educadores é sempre uma luta no embate *trabalho X capital*, estes conseguiram, em conjunto com os demais trabalhadores, uma Constituição com avanços na construção da democracia participativa. Por outro lado, este foi um momento em que o grande capital quis mostrar sua força, consubstanciada na associação da elite dirigente com os interesses do grande empresariado transnacional. Conseguiu-se assim as “brechas

constitucionais” de que se valeria mais adiante. Um exemplo emblemático e representativo de enorme retrocesso foi a transferência da LDB para a década de noventa.

A década de oitenta foi um momento de luta pela implementação de um projeto de sociedade e especificamente de educação neoliberal. A luta por eleições diretas, a Conferência Brasileira de Educação, a formação da Assembleia Constituinte e as propostas constitucionais oriundas da sociedade reduziram o espaço para o espraiamento da onda neoliberal. Contudo, na década seguinte esta presentificou-se com toda a força.

Um marco, ao início dos anos noventa, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e pelo Banco Mundial. Na ocasião, participaram governantes de 155 países além de Organizações Não Governamentais. O Brasil integrou um conjunto dos nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo. A década marcou ainda a implementação da política neoliberal no Brasil. O período inicia-se no Governo Collor de Melo e tem seu ápice no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso. O neoliberalismo adequa o Estado às exigências do mercado de modo a emancipar de forma singular a economia da política e a operar uma reestruturação mundial do sistema do capital - ao que denominou-se Globalização. Um mercado sem regulação estatal perde sua dimensão e seus vínculos locais para tornar-se, de fato, *globalizado*.

As políticas educacionais dos anos noventa estão condicionadas por este contexto e devem ser analisadas sob a ótica da mercantilização de bens como as políticas públicas para o atendimento à saúde e à educação, até então considerados inegociáveis. O Estado mínimo concede à iniciativa privada a exploração de serviços cuja submissão às leis do mercado seria outrora inimaginável. Com relação a este processo, o sociólogo alemão Robert Kurz afirma:

Cada vez mais os indivíduos se transformam, de fato, naquele “homo economicus” que outrora era uma simples imagem da economia política clássica. Com a economicização de todas as esferas da vida, a economicização da consciência avançou num grau até havia há pouco inconcebível – e isso graças à globalização, nos quatro cantos do mundo, não só nos centros capitalistas. Quando até mesmo amor e sexualidade, tanto na ciência, quanto no cotidiano, são pensados cada vez mais como categorias econômicas e estimados segundo critérios econômicos, a “comercialização da alma” parece irresistível (KURZ, 2001, p.1).

A Conferência Mundial Educação Para Todos constitui a prova cabal da influência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais. Ao subscreverem a declaração aprovada, para além dos compromissos firmados, os governos renovaram compromissos históricos de submissão aos interesses do grande capital que, desde o fim da Segunda Guerra, são mediados por aqueles organismos. Os empréstimos concedidos pelo Banco Mundial têm como contrapartida a implementação de reformas geralmente nocivas aos interesses da população e recomendadas por aqueles mesmos organismos.

A análise de documentos não deixa dúvidas. As medidas ultimamente implementadas no país foram previamente sinalizadas e cuidadosamente planejadas. São visíveis a olho nu as articulações entre as reformas implementadas nos anos 90 pelos governos brasileiros vigentes e as recomendações dos organismos multilaterais. Recomendações, aliás, repetidas em uníssono e à exaustão (SHIROMA, 2002).

Importa esclarecer que o interesse alimentado não é pela educação como prática de liberdade, como Paulo Freire tão bem define o escopo maior da educação, mas sim por um tipo específico desta, conforme versa um documento do Banco Mundial:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza (BIRD, 1998).

Percebe-se claramente a educação como valor econômico e fundamental no desenvolvimento da economia e sociedade. Segundo Motta (2012), a ideia de que investir em pessoas e em força de trabalho mais competitiva oportuniza a melhoria das condições de trabalho e o aumento da produtividade de forma a capacitar pessoas para a produção de bem estar para si e para suas famílias. Ainda segundo a pesquisadora, tratar-se-ia da teoria do capital humano, muito difundida na década de 60.

O mito do Desenvolvimento criado no pós-guerra e ampliado nas últimas décadas para Educação/Desenvolvimento constitui ainda uma forma eficaz até certo ponto na operação do controle social. Os países subalternizados por Truman em 1949, colocados na condição de subdesenvolvidos e pertencentes ao *terceiro mundo* estão demasiadamente atrelados às economias centrais. Mesmo com o fim da Guerra Fria, mantenedora deste modelo de dependência, as relações tenderam ao fortalecimento.

Os ganhos sociais na década de oitenta converteram-se em ônus na década seguinte. Um exemplo emblemático foram as privatizações. Fernando Henrique Cardoso afirmou ter colocado todas as crianças na escola mas, a um só tempo, entregou um incalculável patrimônio público ao mercado.

Desta contradição deduz-se um acesso precário, excludente e sem perspectivas fáceis de transformação haja vista a tomada do Estado das fontes de recursos destinadas à conquista da qualidade, mesmo que esta fosse aquela preconizada pelo mercado. De qualquer forma, os recursos já disponíveis deixaram de sê-lo de modo a provocar retrocessos na agenda pública da educação e avanço considerável da iniciativa privada na educação pública.

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Tais reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país. Ademais, popularizou-se prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para a discussão junto ao governo dos rumos da educação brasileira (SHIROMA, 2007).

2.6 O Século XXI

A atividade dos organismos multilaterais na elaboração de políticas globais para a educação fora tamanha que, ao final da década de noventa, a UNESCO delineou o modelo de educação para o século XXI através de comissão internacional coordenada pelo francês Jacques Delors. O trabalho da comissão consistira, inicialmente, na realização de um diagnóstico sobre a realidade da interdependência e globalização, apontou para as desilusões de grande parte da população mundial.

O relatório Delors é documento fundamental para a compreensão das políticas educacionais locais na atualidade. O documento trata ainda de apontar direções, finalidades, objetivos e pressupostos da educação do século XXI. Em momento algum ele trata do cenário mundial construído pela política neoliberal no processo de reestruturação do capitalismo mundial.

O sociólogo e ensaísta alemão Robert Kurz, autor de *O Colapso da Modernização* e *Os Últimos Combates*, apresenta-nos flashes do cenário invisibilizado e/ou naturalizado pelo

o relatório Delors e pela UNESCO. Os aspectos apresentados dizem respeito à Europa e aos Estados Unidos. No que tange ao Brasil, o processo é idêntico, guardando, porém uma atemporalidade relativa aos referidos locais. Kurz observa:

Por volta de meados dos anos 90 na maior parte dos países europeus, (...) foram promovidas grandes campanhas para orientar todo o setor pedagógico e educacional para as exigências de uma "economização e comercialização da vida". Numa ação concertada de governos e partidos políticos, banco e caixas econômicas, cartéis e associações de empresários, comunas, diretorias de escolas e grêmios universitários, abateu-se sobre todos os setores pedagógicos uma onda inaudita de propaganda favorável à mentalidade economista e comercial (KURZ, 2001, p. 2).

Kurz afirma sobre o cenário construído pela política neoliberal que:

(...) o objetivo é a pessoa como "empreendedor próprio": todas as relações sociais devem se transformar em relações de oferta e demanda, todos os contatos em "contatos com clientes". Essa dissolução da vida no economicismo capitalista não substitui simplesmente, como novo modelo abstrato da educação, o cânone tradicional da ética burguesa, mas é também exercitada na prática (KURZ, 2001, p.3).

O sociólogo destaca a importância do ponto de vista da venalidade por parte dos estudantes no que se refere a seu aprendizado. Um passo além já foi dado há tempos pelo ensino público. O jogo das bolsas como matéria de aula faz parte do dia-a-dia de diversas grades curriculares. Segundo Kurz, por toda a parte as disciplinas são programadas por burocratas da educação para servir de foco a "jovens empresários".

Seguindo o modelo das "firmas escolares" inglesas e irlandesas, a "Fundação Alemã para a Criança e a Juventude" lançou na Berlim de 1997 campanha intitulada "Espírito Empresarial – Um Ensino". Aos alunos cumpria a fundação de autênticas microempresas e o aprendizado do pensamento em função dos lucros. O sociólogo relata que nos Estados Unidos foram criados cursos na Escola Primária sob o lema "Crianças Aprendem Capitalismo". Naqueles espaços, crianças de sete a dez anos assimilam regras de compra e venda de ações e como operar derivativos.

Quanto à escola, Kurz acredita no abandono desta à "liberdade empresarial". *Se é possível privatizar infraestrutura, por que não o ensino público?* Pergunta-se Kurz em uma sua observação de que na maioria dos países cai por terra a proibição de anúncios em estabelecimentos de ensino. Assim, as escolas estatais devem "prover seu próprio sustento"

por meio de atividade econômica. Este é o projeto de educação global do século XXI, que esta em curso e avança rapidamente para sua consolidação.

No Brasil, podemos destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de Abril de 2007. Segundo Saviani (2009), o plano teve aceitação considerável por parte da opinião pública e contou com ampla divulgação da imprensa. Entretanto, a despeito da histórica luta dos educadores brasileiros pela qualidade da educação pública, o PDE assumiu a agenda do “Compromisso Todos Pela Educação” com evento lançado em 6 de Setembro de 2006 no Museu Ipiranga, em São Paulo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado como iniciativa da sociedade civil conclamando a participação de todos os setores sociais. Conforme relato de Saviani, o movimento constituiu-se de fato como a atuação de grupos empresariais junto a representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Airton Senna, Cia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Saviani alerta para que não se caia na ingenuidade da credibilidade nas boas intenções de nossas elites econômicas e políticas. Também porque, segundo relatos de Kurz, não se trata de contradição uma vez que a mercantilização da educação segue a lógica de que o primeiro a chegar garante privilégios e, se possível, monopólios.

Ainda segundo Saviani, se o MEC tomar a diretriz empresarial, o PDE não alcançará seu objetivos. É bom lembrar que Milu Villela, a presidente do movimento empresarial *Compromisso Todos Pela Educação* era a maior acionista individual do Banco Itaú, campeã do voluntariado (como embaixadora da União da Boa Vontade da UNESCO) e presidente do Comitê Executivo do *Compromisso Todos Pela Educação*. Villela afirma:

Até 2011, e mantendo pelos 11 anos seguintes, o investimento em educação básica terá de corresponder a 5% do PIB, um significativo avanço em relação aos 3,5% de hoje. Atingir as cinco metas nos próximos 16 anos é possível. Mas exigirá de todos os brasileiros paixão pelo tema, esforço concentrado e cooperação entre organizações da sociedade civil, empresas e governos. Chegou a hora de sermos todos pela educação. Para que em 2022, possamos festejar o bicentenário num país de escola boa e de oportunidades iguais para todos. (VILLELA, 2006, p. A-3; In Saviani, 2007, p. 1251-1252).

Saviani afirma que a lógica que embasa a proposta do *Compromisso Todos Pela Educação* pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. O governo se

equipa com instrumentos de avaliação dos produtos de maneira a induzir o ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. Trata-se de uma lógica de mercado exercida no campo da educação como “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Assim como no ambiente empresarial, visa a satisfação dos clientes. No ambiente escolar, os docentes não passam de prestadores de serviço ao passo que aqueles que aprendem e suas respectivas famílias são clientes. Assim, educação assume o estatuto de produto a ser comercializado.

As observações de Saviani foram não só pertinentes mas confirmadas. No transcorrer dos anos, vieram à tona inúmeros casos de desvio de verbas da educação pública através de contratos milionários para o desenvolvimento de projetos no interior das escolas públicas da educação básica, com objetivo de realização de uma qualidade total. São exemplos contundentes os projetos “Acelera Brasil”, “Realfa” e PEJA, desenvolvidos pelas Fundações Airton Senna e Roberto Marinho.

Os relatos e análises de Robert Kurz e Demerval Saviani são complementares e elucidadores com relação à educação do século XXI pois apresentam-nos busca pela qualidade na educação como etapa de consolidação das políticas neoliberais reestruturantes do Estado e construtores de novos sentidos e significados para todas as demais instituições componentes do tecido social sob o modelo da família fordista (pai, mãe, filhos, carro e o cachorro).

A escola pública avança na direção do quase mercado e a ação da UNESCO e demais organismos transnacionais, com destaque para o Banco Mundial, fomentam o conformismo, política em voga em nossos dias. Logo, é tempo oportuno e necessário para a observações das manifestações de resistências criadoras a este estado de apatia e rendição. Desta necessidade parte o intuito da pesquisa de movimentos instituintes na educação.

2.7 O Século XXI e a Educação Inclusiva

A educação inclusiva está inserida em amplo debate sobre políticas públicas para inclusão e reconhecimento efetivo da diversidade como valor. Nesta ótica, pode ser considerada política instituinte em que se propõe o alargamento da participação da Escola e da democracia. Acreditamos, como a Professora Célia Linhares¹, que uma democracia é tão

¹ Notas de Seminários do Grupo de Pesquisa Devires da Educação na Baixada Fluminense: movimentos instituintes, IM. UFRRJ, 2013

intensa na proporção direta com que ela protege e reconhece os direitos e potencializa aqueles que, por diferentes condições, podem ser considerados mais frágeis.

A educação inclusiva é esfera em que pretendemos desdobrar nossos estudos com a inclusão de documentos oficiais em confronto com a realidade empírica. Somam-se a isto observações e entrevistas com pesquisadores do tema, professoras atuantes nas redes públicas e estudantes.

Em geral, o debate situa-se na esfera da influência, em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos, construídos. Nesta a esfera dão-se disputas entre os grupos de interesse para a influência da definição de finalidades sociais das políticas de educação. (BALL, 2002). O nível prático é a outra esfera em que a política pode ou não se realizar.

Ao nível do desejo, tudo pode ser realizado. Todavia, no nível da necessidade concreta e efetiva da política de inclusão o que acontece de fato é a ocorrência de inúmeros obstáculos. Muito destes, causados efetivamente pelos responsáveis por tais políticas. É o caso dos sujeitos com limitações físicas que, se não satisfatoriamente acolhidos, terão limitadas suas possibilidades vitais.

Um caso exemplar ocorreu há poucos anos em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. Uma estudante com limitações físicas necessitava de acomodações específicas para que acompanhasse regularmente as aulas. A unidade não teve condições ou não se preocupou em obter a referida acomodação. Juntou-se duas mesas escolares nas quais deitavam a menina, que resistiu por alguns meses até que, psicologicamente fragilizada, desistiu. Fora submetida a violência simbólica incalculável e não houve responsabilizados. Para todos os efeitos, a menina não se adaptou à política de inclusão.

Os marcos legais para a inclusão não são suficientes para tornarem a diversidade efetivamente um valor. As diferenças ainda delimitam territórios, sobretudo em uma sociedade em que o culto ao corpo exclui pessoas com necessidades especiais e idosos.

Por outro lado a indústria cultural estabeleceu e propaga, larga e violentamente certo padrão físico. Infelizmente não se pode derrubar os muros da vergonha e da segregação por meio de políticas públicas. Contudo, bom começo pode se a discussão para a busca de ferramentas para tanto.

Estamos convencidos de que é relevante e indispensável a discussão a respeito do percurso histórico das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos com limitações físicas e/ou intelectuais. Em igual medida, a revisitação e revitalização dos debates referentes à produção

literária e legal relativa a esse assunto. O momento urge para que encontremos caminhos e inventemos práticas efetivas com que nos façamos incluídos, bem como participemos dos processos de inclusão.

Não defendo o uso de “receitas”, mas acredito que, a partir da descrição e análise das práticas pedagógicas utilizadas com este alunado, seja possível pensar novos caminhos e possibilidades para desenvolver atividades/conteúdos que favoreçam o seu processo ensino-aprendizagem. Além disso, estudos com este enfoque pode ajudar os professores a encontrarem, no seu trabalho cotidiano, caminhos próprios que garantam aos seus alunos a apropriação dos conhecimentos escolares. (PLETSCH, 2010, p. 29).

2.8 A Política Educacional do Município do Rio de Janeiro

O município do Rio de Janeiro foi a sede do Governo Geral Português de 1763 a 1822. Com a Independência política em relação a Portugal, tornou-se a capital do novo Estado-nação. Em 1960, a capital foi transferida para Brasília porém o legado de centro do poder e as implicações inerentes àquele permaneceram.

A população em 2010 já passava de seis milhões e trezentas mil pessoas. Dentre estes, um milhão, duzentas e quatorze mil e novecentos e sessenta e oito constituíam a população em idade escolar. São 1.074 escolas, 249 Creches Públicas Municipais em horário integral, 98 Unidades Escolares que atendem na modalidade Creche, 178 creches conveniadas, 100 Espaços de Desenvolvimento Infantil. São 680.708 alunos matriculados e distribuídos conforme relação abaixo:

Educação Infantil:

Creche: 64. 142 alunos, 47. 031 de creches municipais (com 275 alunos da Educação Especial Incluídos) e 17.111, de creches conveniadas.

Pré-Escola: 72. 431 alunos (com 620 alunos da Educação Especial Incluídos)

Ensino Fundamental:

1º segmento (1º ao 5º ano) 292. 210 alunos (com 3. 675 alunos da Educação Especial incluídos).

2º segmento (6º ao 9º ano) 234. 895 alunos (com 1.209 alunos da Educação Especial incluídos).

Alunos e Classes/escolas especiais: 4. 994.

Total de 532.099 alunos matriculados no Ensino Fundamental.

Educação Especial:

Alunos em classes/escolas especiais: 4.994

Alunos com deficiências incluídos em turmas regulares: 6.472

Total de alunos com deficiência: 11. 466

Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA: 28.559 alunos (com 693 alunos da Educação Especial incluídos)

Unidades de extensão

Clubes Escolares: 12

Núcleo de Artes: 11

Polos de Educação pelo Trabalho: 17

Profissionais da Educação

18.164 professores I

21.804 professores II

2.237 professores da Educação Infantil

Total de 42.205 Professores

7. 202 agentes auxiliares de creche

966 secretário escolares

10. 123 funcionários de apoio administrativo

Os dados da Secretaria Municipal de Educação, disponíveis no site da SME e de domínio público, correspondem a novembro de 2012 e acreditamos serem fundamentais para a compreensão da dimensão do campo em que se implementa a política educacional do Município do Rio de Janeiro. Como já assinalado, a política educacional da década de 80 seguiu as orientações da ditadura civil-militar que governara o país de 1964 a 1985. Sabemos que os cinco últimos anos da década – o governo de José Sarney – não representou ruptura com o regime militar.

A construção da democracia encontrou, no entanto, enormes obstáculos. O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofre o impacto das estratégias do capital para superação da crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário ao movimento (PERONI, 2009, p. 7).

A política educacional do Município do Rio de Janeiro da década de 90 fora conhecida pela Nação e pelo mundo inteiro sob a denominação *Aprovação Automática*. A proposta desta pesquisa não consiste na avaliação da referida política, mas, acima de tudo, na busca pela especificidade dentro do quadro geral da implementação, em larga escala, da política neoliberal no Brasil dos anos 90.

Tomaremos como referência o Ciclo de Políticas para análise das políticas educacionais elaboradas e implementadas na rede Municipal do Rio de Janeiro. Trata-se de tipo de abordagem elaborado pelo sociólogo Stephen Ball. Consiste em método de análise de políticas e suas formulações e implementações em diferentes contextos. O ciclo de Ball é constituído por cinco contextos: Influência, produção de texto, prática, resultados ou efeitos e estratégia política. Cada um destes contextos apresentam arenas e grupos de interesses.

O contexto da influência é o ponto de partida da construção das políticas e dos discursos. Neste contexto, os grupos de interesse disputam a influência da definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. Espaço em que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Estão nesse contexto as redes sociais, partidos políticos, governo e processo legislativo.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) desempenha grande papel no contexto da educação pública da cidade do Rio de Janeiro. Cabe à Secretaria programar a política Educacional. Em virtude deste fato, optamos por analisar a referida política através dos discursos de indivíduos envolvidos diretamente com a implementação: secretária de educação, o sindicato, pesquisadores e professores.

O material de nossa análise consiste em entrevistas concedidas à “Revista Ponto Com” no contexto do processo eleitoral da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em 2012. Quanto aos professores, foram entrevistados alguns acampados diante da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, na ocasião da greve dos professores estaduais e municipais.

Cláudia Costin, secretária municipal de educação (2009 – 2013)

Sobre o levantamento que fizera para o conhecimento da rede, Costin assinala o analfabetismo funcional e a abolição de provas e deveres de casa. As escolas careciam de infraestrutura de apoio. As instituições não contavam com secretárias, porteiros e inspetores.

A secretária chegou a este relatório com as informações disponibilizadas pelas diretoras da rede. Ela declara aplicação de prova de nivelamento com detecção de cerca de 28 mil analfabetos funcionais do 4º ao 6º ano. No que tange às parcerias com a iniciativa privada, Costin afirma a carência de saberes de realfabetização e

correção da defasagem idade/série. Estabeleceu-se assim parcerias com o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho e, segundo a secretária, fez-se um ótimo trabalho. (Revistapontocom, 17 de Agosto de 2012, acesso em 16 de Agosto de 2013).

Susana Gutierrez, diretora do SEPE-Rio

Com relação à evolução histórica da Educação Municipal do Rio, Gutierrez afirma ter a prefeitura tem desenvolvido nos últimos vinte anos processo de implementação de uma lógica neoliberal na política pública de Educação marcado por uma série de ataques e retiradas de direitos, não só de professores, mas também de alunos.

Declara ainda que os governos não respeitam a regulamentação Constitucional que estabelece a aplicação de 25% das verbas na Educação, tampouco dão continuidade ao projeto de construção de escolas, num período em que houve uma entrada maior de alunos na rede. Com relação ao Ciclo, afirma ainda que o sindicato sempre reivindicou para o funcionamento deste, fazia-se necessária mudança na política governamental. A discussão em torno do Ciclo e da Aprovação Automática foi uma luta que marcou bastante a rede.

A professora Suzana Gutierrez diz que quase 90% das escolas participaram de paralisações para desmascarar, segundo ela, a farsa daquela política e o ataque que a Aprovação Automática significava para profissionais, alunos e toda a comunidade escolar. Diz ainda que o debate foi tamanho que ultrapassou a Escola, para alcançar os pais e a sociedade e tornar-se bandeira de todos os candidatos à prefeitura do Rio de Janeiro nas eleições de 2008.

Com relação à gestão atual da SME, Gutierrez assinala a aceleração da política de destruição da escola pública e que Cláudia Costin abriu as portas da secretaria para as parcerias Público/Privadas. A autonomia do professor foi extinta e a educação está sendo encarada como uma fábrica, uma lógica empresarial com foco na meritocracia. As escolas que atingem as metas ganham mais. (Revistapontocom, 17 de Agosto de 2012, acesso em 16 de Agosto de 2013).

Quanto às entrevistas com professores do município do Rio de Janeiro no período de greve, os entrevistados desenvolveram dois pontos: o significado do Projeto Político Pedagógico da sua escola e como avaliavam a atual política educacional. Podemos observar que num conjunto de 10 escolas, em nenhuma delas o PPP foi resultado de um trabalho coletivo e em geral, desconhecia-se o documento formal que supostamente a escola teria. Quanto à política educacional em geral afirmaram que a meritocracia aliada a outras formas de pressão tais como número excessivo de alunos em sala de aula, fechamento de turmas ou pressão para aprovação em massa, têm dificultado sobremaneira o trabalho docente.

O conjunto das entrevistas apresenta evidências do estágio avançado da implementação da política neoliberal na educação brasileira. Pode-se perceber, que a política educacional brasileira, em especial a do município do Rio de Janeiro, tem considerado o ensino público como mercadoria, o aluno como cliente, a escola como empresa e a educação como um grande negócio.

Portanto, falar de política educacional implica em considerar que a mesma articula-se à construção de um projeto de sociedade e de cidadania. Compreender quais são as políticas educacionais que orientam, atualmente, a educação ajuda a clarificar as relações de poder que se estabelecem entre o Estado e a sociedade, como também, o tipo de indivíduo que se está formando a partir dessas políticas. (GIRON, 2013, p.)

Encerramos, com isto, a primeira parte da dissertação em que nosso foco foi A Escola Pública. Percorremos um longo caminho até chegarmos ao Município do Rio de Janeiro, onde se encontra nosso campo de pesquisa: a Escola Instituída Instituinte. A terceira parte trata de análise bibliográfica da Democracia, tema muito polêmico e de grande complexidade.

CAPÍTULO III

DEMOCRACIA, AUTONOMIA E INCLUSÃO

3.1 Introdução

A democracia se apresenta como uma relação de poder. Sendo assim, trata-se de relação mediatizada pelo domínio da propriedade e de outras interdependências complexas com que se faz a história. De toda maneira, para compreendermos a origem do poder tal como o concebemos hodiernamente, remeter-nos-emos necessariamente à origem da propriedade privada dos meios de produção.

O poder dos humanos esteve e ainda está fortemente amparado na propriedade. O patriarcalismo, o machismo e o racismo, entre outras formas de hierarquização da relação entre homens e mulheres, estão diretamente ligados aos direitos de propriedade dos bens. Nesta perspectiva, tratar da democracia e de sua importância e implicações na educação e na Escola impõe o desafio da percepção do entrelaçamento entre democracia e sociedade bem como da desconstrução de sua dimensão estética e conceitual a fim de percebê-la na experiência.

A democracia não nasce por um milagre na Grécia. Trata-se de um tipo de relação de poder oriunda da necessidade da divisão do trabalho em determinado estágio das Comunidades Primitivas. O homem não é, pois, um ser social por uma essência. Esta característica não lhe é natural. As condições históricas dos espaços onde ele nasce e realiza sua vida obrigam-no a compartilhar adversidades e meios para superá-las e manter-se vivo. A espécie humana existe há aproximadamente cinco milhões de anos e, no entanto, é muito recente a constituição das sociedades.

3.1.2 A Revolução Agrícola

O domínio da agricultura possibilitou o fim da vida nômade a que a espécie humana esteve submetida. Após milhões de anos sob esta condição, os homens enfim se tornaram sedentários para deixar a posição de caçadores e coletores. Constituiu-se assim as primeiras sociedades de que se tem conhecimento, as Comunidades Primitivas. Estas surgiram entre dez e quinze mil anos atrás, na África e na Ásia. Sua característica mais marcante foi a propriedade coletiva dos meios de produção, que implica na ausência de classes sociais, Família e Estado. O poder é completamente diluído tal como a propriedade.

O trabalho era realizado em cooperação, de modo que o fruto do trabalho de todos, pertencia a todos. De forma quase simultânea ao domínio da agricultura dá-se a domesticação de animais. Alguns passaram a ser utilizados como meio de transporte e força de tração, outros como fonte de leite, lã, couro e carne para os períodos de fome.

A vida sedentária exigiu a divisão das tarefas com a divisão social do trabalho. Com as transformações, decorrentes da necessidade de maior produção de alimentos - o que implicava em avanços tecnológicos - deu-se em diversas comunidades o excedente de víveres, e fez-se necessária a constituição de nova divisão do trabalho.

A comunidade adota a nova divisão do trabalho em produção e administração. Aqueles que cuidavam da administração eram escolhidos pela comunidade e prestavam o serviço por períodos determinados. Fortificaram-se e estabeleceram-se as relações de poder e a estratificação social. A conseqüente hierarquização culminaria no surgimento das classes sociais, da família e do Estado.

A escolha periódica de administradores é anterior à experiência grega. O termo *democracia* de fato pertence aos gregos, contudo a experiência à qual o termo se refere nega aquela origem.

(...) no momento em que surgem a propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como conseqüências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e os sábios. Sem deixar, entretanto, de ter funções socialmente úteis, a administração dos bens da coletividade transformou-se na opressão dos homens, e a direção, no poder de exploração. Os defensores armados das obras de irrigação ou dos depósitos de víveres passaram a ser os servidores armados do patriarca, do rei ou do "saquem". O soberano e a sua família, os funcionários e os magos, os sacerdotes e os guerreiros passaram, desde esse momento, a constituir uma classe compacta, com interesses comuns, em grande

parte opostos ao do grupo total.

Mas ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o “direito” de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado. (PONCE, 2005, p.32)

3.1.3 A Democracia Grega

O conceito de *democracia* é, pois, fruto de longo processo. A visibilidade dada à Grécia antiga, porém, decorre da escolha que a Modernidade europeia ocidental fez para fincar suas raízes. O retorno à Antiguidade clássica evidencia os dois pilares da política na Modernidade: a democracia grega e a república romana, duas sociedades escravistas do mundo antigo. Da mesma forma, as democracias modernas convivem com as desigualdades sociais oriundas da propriedade privada dos meios de produção. A democracia grega restringia-se aos cidadãos e excluía mulheres, escravos, ex-escravos e estrangeiros que, juntos, representavam 90% da população no século V a.C.

Importante se faz perceber que a concepção grega de cidadania restringia o acesso aos direitos apenas aos seus. Os excluídos, aqueles a quem não se atribuía valor, eram utilizados apenas como instrumentais de trabalho.

Os cidadãos detinham três direitos essenciais: liberdade individual, igualdade perante a lei e o direito à expressão de suas opiniões nas assembleias, atualmente direitos constitutivos da democracia liberal. A intelectualidade moderna expressa seu desdém pela cultura medieval quando da recusa à contribuição de um milênio de história. Deu-se salto gigantesco e buscou-se na Grécia antiga uma experiência cercada por contradições mas muito bem inserida naquela realidade: a democracia. Anteriormente, discutimos as razões pelas quais o pensamento moderno tratou de desqualificar o medieval sob a justificativa, inclusive, de tratar-se de período de trevas e obscurantismo.

3.1.4 Democracia e participação

A democracia é, pois, um conjunto de relações que envolvem o poder em trânsito entre administração e produção, política e economia, Estado e sociedade, cultura e história. Quando

o poder se concentra na propriedade e em sua administração, configura-se um Estado patrimonialista com a ativação de relações de servidão entre súditos e monarcas. Este também concentra-se na produção, caso em que presume-se que a administração se apresente exclusivamente como serviço prestado à comunidade, para a configuração de propriedade coletiva dos meios de produção. Porém, o que a história nos mostra são as tramas que enredam e dificultam a diluição do poder de maneira a horizontalizar as relações e permitir a permanência das experiências de autogestão e de anarquia.

Com base nesta perspectiva de análise, entende-se a democracia como participação e o poder político como concessão de prerrogativas para o exercício da administração do governo ou das funções do Estado. A democracia ou a participação apresentam-se como mediação entre Sociedade e Estado e o nível da mesma define a diversidade de experiências de decisões participadas construídas pelos homens.

Convém ressaltar que Estado e sociedade formam uma totalidade e que a forma dicotômica com que têm sido apresentados é uma construção ideológica burguesa que inscreve-se em processo de dominação. Administração e produção ou economia e política ou Estado e sociedade ou cultura e história são polos inseparáveis de um mesmo campo.

Aristóteles distingue os bens que podem ser partilhados daqueles que somente podem ser participáveis. Em relação à participação, o partilhável e o participável guardam diferenças. O primeiro diz respeito aos bens materiais necessários à sobrevivência individual e coletiva ao passo que o segundo refere-se ao que não pode ser repartido nem partilhado, apenas participado - o caso do poder. Confirma-se assim a identidade entre *democracia* e *participação*.

3.2 A DEMOCRACIA LIBERAL

3.2.1 Introdução

É importante o traçado preliminar de um histórico do Estado Liberal. O Liberalismo emergiu no século XVIII como reação ao Absolutismo. Baseava-se no individualismo, na liberdade individual e na propriedade privada e representava oposição ao Estado Absolutista centralizador do poder de intervenção e direção de todas as esferas sociais através do

monarca. O *público* e o *privado* confundiam-se, destacando-se o controle sobre a atividade econômica.

O Estado liberal foi uma construção burguesa possível com a retirada, na Europa Ocidental, da nobreza do controle do Estado através das revoluções lideradas pela burguesia. A Revolução francesa fora, nesta perspectiva, caso emblemático. O estabelecimento do Estado liberal possibilitou a separação entre o *público* e o *privado*. Um de seus fundamentos fora a concepção de soberania popular, cuja máxima é “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos”. Adotou-se a democracia representativa, através da qual o Parlamento ocupa lugar central na vida social.

Note-se que na medida em que se cria todo um sistema fundado em lógica substancialmente formal, fomenta-se afastamento marcadamente corrosivo entre as relações de fato constituídas em sociedade e as previsões e direitos garantidos aos grupos por outro. A esta altura fala-se em igualdade formal e representação (esta ainda se mostra formal tendo em vista o diálogo pontual entre representante e representado), entre outras características.

As diversas formas assumidas pelo Estado na sociedade capitalista estiveram ligadas à concepção de soberania popular, base da democracia. Esta, torna-se efetiva através do voto, entretanto uma vez instituída a democracia liberal representativa, o acesso ao voto se tornou cada vez mais restrito. Tomemos por exemplo a Inglaterra, onde após *Revolução Gloriosa* (1688), somente 2% da população tinha direito de voto e, mesmo 150 anos depois, apenas 5% votavam. As mulheres só conquistaram este direito em 1928.

No Brasil, as mulheres adquirem direito ao voto em 1934 e os analfabetos, a partir de 1988. Quanto aos homens, era preciso ser senhor de uma propriedade que lhe desse sustento uma vez que o voto era censitário. Sendo assim, os instrumentos constituídos para que se vivenciasse uma experiência democrática apontavam para a existência de uma cidadania excludente e reguladora, pois ao mesmo tempo em que se permitia grande dirigismo por parte das autoridades políticas face à vida em comunidade, excluía-se grande parte, da decisão.

3.2.2 Os Partidos Políticos

Como vimos anteriormente, a política era um exercício para os proprietários que dominavam o parlamento, discutiam e aprovavam as leis que regiam toda a sociedade. No entanto, outros setores da sociedade lutavam a partir de então por participação ativa na vida

política. Os trabalhadores, além de atuarem em associações e sindicatos, passam a participar da formação de partidos políticos para defesa de seus interesses a partir do século XVIII, na Europa Ocidental.

É possível perceber que, não obstante à restrição da participação de grupos utilizados instrumentalmente no processo produtivo por parte da engrenagem estatal existente, aqueles organizaram diversas formas de resistência, das mais imediatistas a organizações capazes de mobilizar trabalhadores de diversos locais da Europa simultaneamente. Estas resistências, movimentações e organizações criadas com o fim de enfrentar uma realidade hostil na luta por melhores condições de vida e trabalho, definiram um novo cenário de participação. Cenário este não reconhecido, mas sim criminalizado por colocar em xeque as formalidades criadas pelo ideário democrático-liberal.

3.2.3 O Pensamento Liberal

A base do pensamento liberal é a não intervenção do Estado na economia. As atividades econômicas, a livre produção e circulação de mercadorias promoveriam o progresso das empresas, a riqueza das nações e a paz mundial. A Primeira Guerra Mundial pôs abaixo este paradigma. Simplificando questão demasiado complexa, pode-se ressaltar como a concorrência, inicialmente entre empresas, teve ressonâncias e desdobramentos na contribuição para o desenvolvimento dos graus de concentração de capitais e da concorrência entre Estados Nações. A guerra por mercados fornecedores de matéria-prima e consumidores de produtos industrializados para a garantia da sobrevivência das sociedades europeias industrializadas levou-as ao conflito bélico.

3.2.4 A Construção Histórica

A democracia liberal é definida como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais. Segundo Chauí, essa definição de democracia toma a liberdade como algo reduzido à competição econômica, à livre iniciativa. A competição se dá entre os partidos políticos.

Marilena identifica uma democracia reduzida a regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos. Neste sentido, aquela se manifesta por

meio de eleições para a escolha dos governantes nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais. Ainda segundo a filósofa há, na prática e nas ideias democráticas, profundidade e verdade muito maiores e superiores ao que o liberalismo percebe e deixa perceber. A construção histórica da democracia deu-lhe uma densidade e uma dimensão muito além do que o pensamento liberal poderia aceitar. Chauvi apresenta os traços gerais característicos de uma democracia liberal que vai além de um regime político identificado à forma de governo, tomando-a como forma geral de uma sociedade:

Forma sócio-política definida pelo princípio da isonomia(igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões , vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público),tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem as mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de sue princípios – igualdade e liberdade – sob os efeitos da desigualdade real.

Forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas o trabalho dos e sobre os conflitos. Donde uma outra dificuldade democrática nas sociedades de classes: como operar com os conflitos quando estes possuem a forma da contradição e não a da mera oposição?

Forma sócio-política que busca enfrentar as dificuldades acima apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a experiência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos direitos (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistaram a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para *criar novos direitos*. Estes são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade.

Pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser.

Única forma sócio-política na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos.

Forma política na qual a distinção entre o poder e o governo é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições, pois esta (contrariamente do que afirma a ciência política) não significam mera “alternância no poder”, mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isto. Em outras palavras, os sujeitos políticos

não são simples votantes, mas eleitores. Eleger significa não só exercer o poder, mas manifestar a origem do poder, repondo o princípio afirmado pelos romanos quando inventaram a política: eleger é “dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem”, isto é, eleger é afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo (CHAUI, 2008, p.67-69).

Chauí conclui que uma sociedade - e não um simples regime de governo - é democrática quando institui direitos além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes, respeito à vontade da maioria e das minorias. Esta é uma criação social. A filósofa afirma ainda que a atividade democrática social realiza-se como um contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. Trata-se de forma de vida social que cria para si própria um problema que não pode cessar de resolver porque a cada solução encontrada, reabre-se o próprio problema, qual seja a questão da participação.

Aponta-se ainda o paradoxo da representação política que tende a legitimar formas de exclusão. Apesar da não percepção do fato por parte da população de maneira ilegítima, é notória a insatisfação. Desenvolvem-se, à margem da representação, ações e movimentos sociais que buscam interferir diretamente na política sob forma de pressão e reivindicação. Chauí denomina o fenômeno *participação popular*. Este apenas será democrático na medida em que puder produzir as próprias leis, normas, regras e regulamentos que dirijam a vida sociopolítica.

3.2.5 A Democracia Neoliberal

A Democracia neoliberal é apresentada como o estágio mais avançado de participação política e a sociedade republicana liberal democrática apresenta-se, por sua vez, como a melhor forma de sociedade, haja vista o episódio dos povos do oriente que pagam o preço da resistência à imposição de tal modelo. Por outro lado, onde quer que haja eleições, estas são proclamadas como “espetáculo da democracia”. O mais aterrador é que, a democracia neoliberal tende a resumir-se ao voto e este vem sendo destituído de seu poder de transformação.

A partir da década de 80, os militares se retiram para os quartéis no Brasil e deixaram ao governo civil o custo da crise econômica que já se fazia sentir fortemente. A ditadura militar, que governou o Brasil de 1964 a 1985, produziu profunda transformação cultural e

reduziu a participação popular ao campo da subversão.

A democracia neoliberal resultou do processo de transição democrática e de abertura gradual e segura. Trata-se de uma democracia restrita, tutelada e de baixa densidade uma vez que a participação popular tem graves limitações.

A representação parlamentar entra no jogo deste tipo de democracia de forma preliminar e subalterna uma vez que as grandes decisões são tomadas em lugares inacessíveis, por instituições não democráticas.

O controle e a sedução por um estilo de vida dominado pelo capital vão minando muito das lutas sociais. Tudo isso, no entanto, não pode nos impedir de ver os grandes deslocamentos e os pequenos deslizamentos que vão operando metamorfoses dos movimentos sociais nesse mundo contemporâneo impregnado de obscuridades, nos possibilitando reconhecer e inventar formas de resistências criadoras, que com Célia Linhares enquadramos como movimentos instituintes

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos afirma que a democracia representativa é considerada internacionalmente o único regime político legítimo mas que existem sinais de que os regimes democráticos, nos últimos vinte anos, traíram as expectativas da maioria da população, sobretudo das classes populares. Quanto aos desafios da democracia afirma que:

[...] Os desafios que são postos à democracia no nosso tempo são os seguintes. Primeiro, se continuarem a aumentar as desigualdades sociais entre ricos e pobres ao ritmo das três últimas décadas, em breve, a igualdade jurídico-política entre os cidadãos deixará de ser um ideal republicano para se tornar uma hipocrisia social constitucionalizada. Segundo, a democracia atual não está preparada para reconhecer a diversidade cultural, para lutar eficazmente contra o racismo, o colonialismo, o sexismo e as discriminações em que eles se traduzem. Terceiro, as imposições econômicas e militares dos países dominantes são cada vez mais drásticas e menos democráticas. Assim sucede, em particular, quando vitórias eleitorais legítimas são transformadas pelo chefe da diplomacia norte-americana em ameaças à democracia, sejam elas as vitórias do Hamas (na Palestina), de Hugo Chavez (na Venezuela) ou Evo Morales (na Bolívia). Finalmente, o quarto desafio diz respeito às condições da participação democrática dos cidadãos. São três as principais condições: ser garantida a sobrevivência: quem não tem com que alimentar-se e a sua família tem prioridades mais altas que votar; não estar ameaçado: quem vive ameaçado pela violência no espaço público, na empresa ou em casa, não é livre, qualquer que seja o regime político em que vive; estar informado: quem não dispõe da informação necessária a uma participação esclarecida, equivoca-se quer quando participa, quer quando não participa. Pode dizer-se com segurança que a promoção da democracia não ocorreu de par com a promoção das condições de participação democrática (SANTOS, 2006, p. 87).

Boaventura afirma ainda que a tensão entre Capitalismo e Democracia desapareceu. Assim, a Democracia passa a um regime que, em lugar de produzir redistribuição social, destrói-a. Trata-se do modelo neoliberal de democracia imposto pelo Consenso de Washington (Santos 2013). Segundo Santos, a Democracia sem redistribuição social não se choca contra o Capitalismo. Ao contrário, figura como a outra face deste, a forma mais legítima de um Estado fraco. Boaventura assegura ser esta a razão pela qual o Banco Mundial e o FMI propõem e impõem a democracia neoliberal. Sob estas condições, Boaventura de Sousa Santos conclui então, que

(...) vivemos em sociedades politicamente democráticas, mas socialmente fascistas. Ou seja: está emergindo uma nova forma de fascismo que não é um regime político, mas um regime social. É a situação de gente muito poderosa que tem poder de vetos sobre os setores mais fracos da população. (...) nós vemos os informes do Banco Mundial, na nossa imprensa, e eles estão sempre falando de contratualismo individual entre partes que têm poderes distintos, e que, a meu ver, cria uma forma de fascismo social: o fascismo contratual. No livro *Reinventar a democracia, reinventar o Estado*, faço distinção entre cinco formas de fascismo social. O importante agora é ver como o fato de se passar muito facilmente do sistema de desigualdade ao sistema de exclusão está produzindo uma situação nova, que é essa de haver brutais desigualdades sociais que são invisíveis, que estão aceitas, que estão naturalizadas, ainda que se mantenham a ideia democrática, o Estado democrático (SANTOS, 2013, p. 88-89).

3.2.6 A Sociedade de Controle

A amplitude do Estado liberal implica na falência da democracia burguesa uma vez que a desigualdade social caminha para sua institucionalização e a liberdade está sujeita a inúmeras formas de condicionamentos e controles. Neste contexto, a obra de Foucault se mostra atual e bem viva. O autor afirma que na Família, na Escola, nos quartéis, nos hospitais, nas prisões etc, o fundamental é distribuir, vigiar e adestrar os indivíduos em espaços determinados. Destaca ainda que, além dos aspectos institucionais ou jurídicos destas instituições, o poder desenvolve-se por meio de gestos, atitudes e saberes. É o que Foucault chama de *arte de governar*, entendida como a racionalidade política determinante da forma de gestão das condutas dos indivíduos de uma sociedade. Nesta linha de pensamento, o filósofo francês Gilles Deleuze declara que vivemos em sociedade disciplinar, porém já é perceptível a emergência de uma sociedade de controle. A sociedade disciplinar emerge no século XVIII em conjunto com o Estado e a democracia liberal. Segundo Foucault, esta busca a

organização de grandes meios de confinamento: a Família, a Escola, a Fábrica, o Exército, o Hospital e a Prisão. O indivíduo passa de um espaço fechado a outro sem deixar de recomeçar posto que em cada instituição deve aprender algo, mormente sua disciplina específica.

3.2.7 Estado de Exceção

O filósofo italiano Giorgio Agamben observa que hoje os cidadãos são continuamente controlados sem surpresa. É o primeiro passo para que os regimes democráticos se tornem autoritários sob o disface da democracia. Agamben denomina *estado de exceção* o tipo de procedimento governamental dominante na política contemporânea e transformador do que deveria ser medida provisória e excepcional em técnica permanente de governo. O procedimento implica, segundo o filósofo, na suspensão do desdobramento do ordenamento jurídico na anulação dos direitos civis do cidadão e de seu estatuto jurídico como indivíduo. Ele defende a ideia de que o paradigma jurídico do Ocidente não é mais a cidade, mas o campo de concentração.

Tome-se o caso do Estado nazista. Logo que tomou o poder, Hitler promulgou, no dia 28 de Fevereiro, o *decreto para a proteção do povo e do Estado*, que suspendia os artigos da Constituição de Wiemar relativos às liberdades individuais. O decreto nunca foi revogado, de modo que todo o Terceiro Reich pode ser considerado, do ponto de vista jurídico, como um Estado de exceção que durou 12 anos. O totalitarismo moderno pode ser definido, nesse sentido, como a instauração, por meio de estado de exceção, de uma guerra civil legal que permite a eliminação física não só de adversários políticos, mas também de categorias inteiras de cidadãos, que por qualquer razão, pareçam não integráveis ao sistema político. Desde então, a criação voluntária de um estado de emergência permanente (ainda que, eventualmente, não declarado no sentido técnico) tornou-se uma das práticas essenciais dos Estados contemporâneos, inclusive dos chamados democráticos (AGAMBEN, 2004, p. 12,13).

As práticas de exceção contemporâneas, engendradas por um Estado policial, fazem da política do terror e da insegurança o princípio da gestão de modo a estimular cada vez mais a privatização dos espaços e o confinamento em seu interior. Este tipo de Estado contemporâneo é, possivelmente, a versão mais acabada do Estado moderno e evidentemente contraria as teorias defensoras da perda de vigor da Modernidade. Dessarte, recorreremos a Nicolau Maquiavel, um dos clássicos da teoria do Estado Moderno. Aquele, ao pensar a

realidade de sua época, elaborou uma teoria da formação dos Estados e da verdadeira constituição do Estado Moderno. Sob seu ponto de vista, o Estado não teria mais a função de assegurar a felicidade e a virtude nem tampouco uma preparação para o reino de Deus.

Há uma dúvida se é melhor sermos amados do que temidos, ou vice-versa. Deve-se responder que gostaríamos de ter ambas as coisas, sermos amados e temidos; mas como é difícil juntar as duas coisas, se tivermos que renunciar a uma delas, é muito mais seguro sermos temidos do que amados (...) pois dos homens em geral, podemos dizer o seguinte: eles são ingratos, volúveis, simuladores e dissimuladores; eles furtam-se aos perigos e são ávidos de lucrar. Enquanto você fizer o bem para eles, são todos teus, oferecem seu próprio sangue, sua posses, suas vidas, seus filhos. Isso tudo até o momento que você não tem necessidade. Mas quando você precisa, eles viram as costas. (...) Os homens tem menos escrúpulos de ofender quem se faz amar do que quem se faz temer. Pois o amor depende de uma vinculação moral que os homens, sendo malvados, rompem; mas o temor é mantido por um medo de castigo que não os abandona nunca (GRUPPI, 1985, p. 11).

Pelas razões expostas, o Estado Liberal não pode ser considerado ético uma vez que se apresenta como conjunto de instituições jurídico-políticas de defesa de interesses particulares travestidos de interesses públicos. Estes, tem no uso da força e no arbítrio os recursos de dominação de uma minoria.

Maquiavel e Agamben se referem ao mesmo Estado: aquele, retrata sua dinâmica na Europa Moderna ao passo que este analisa a versão contemporânea de sua manifestação atual, de forma globalizada. Assim, a relação *Estado X Sociedade* se desenvolve no sentido da manutenção da dominação de grupos sobre outros, com ação através de múltiplas estratégias para a garantia do controle social sobre os oprimidos e injustiçados. Agamben afirma:

Procura-se, há alguns anos, nos convencer a aceitar como sendo as dimensões humanas e normais de nossa existência certas práticas de controle que sempre foram vistas como excepcionais e, na realidade, inumanas. Assim, ninguém ignora que o controle exercido pelo Estado sobre os indivíduos por intermédio do uso de dispositivos eletrônicos, como cartões de crédito ou telefones celulares, já atingiu limites antes inimagináveis. Mas não é possível ultrapassar certos limiares no controle e na manipulação dos corpos sem penetrar em uma nova era biopolítica, sem dar mais um passo em direção ao que Foucault chamava de animalização progressiva do homem implementada pelas técnicas mais sofisticadas. O fichamento eletrônico de impressões digitais e retinas, a tatuagem subcutânea e outras práticas do mesmo gênero são elementos que contribuem para definir esse limiar. As razões de segurança que são evocadas para justificá-las não devem nos impressionar: elas não têm nada a ver com isso. A história nos ensina até que ponto práticas que, num primeiro momento, eram reservadas a estrangeiros acabaram sendo aplicadas ao conjunto dos cidadãos. O que está em jogo aqui não é nada menos que a nova relação biopolítica supostamente "normal" entre os cidadãos e o Estado. Essa relação não tem mais nada

a ver com a participação livre e ativa na esfera pública, mas diz respeito ao registro e fichamento do elemento mais privado e incomunicável da subjetividade: falo da vida biológica dos corpos. Assim, aos dispositivos de mídia que controlam e manipulam a palavra pública correspondem, portanto, os dispositivos tecnológicos que inscrevem e identificam a vida nua. Entre esses dois extremos de uma palavra sem corpo e um corpo sem palavra, o espaço daquilo que antes chamávamos de política se torna cada vez mais reduzido, mais exíguo. Assim, ao aplicar aos cidadãos -ou, melhor dizendo, ao ser humano como tal- as técnicas e os dispositivos que inventaram para as classes perigosas, os Estados, que deveriam constituir o espaço da vida política, fizeram dela o suspeito por excelência, a tal ponto que é a própria humanidade que se tornou a classe perigosa (AGAMBEN, 2004).

3.2.8 A Crítica ao Estado liberal

A crítica envolve também a democracia burguesa e começa logo após a Revolução Francesa, com Graco Babeuf e Buonarroti. Estes demonstram a restrição da liberdade e igualdade às camadas burguesas de que tratava a Revolução Francesa. Estava claro que tratava-se de revolução política e econômico-social em favor da burguesia e restava, a partir daquele momento, ir além da igualdade jurídica proposta para todos na luta por igualdade econômica e social efetivas.

O mais importante expoente desta luta, ainda nos meados do século XIX, foi Karl Marx. Karl partiu do princípio de que a sociedade civil mantém uma verdadeira relação com a sociedade política e que o Estado está intrinsecamente ligado ao conjunto das relações econômicas da sociedade. Marx evidencia o profundo entrelace entre Estado e sociedade civil e parte de crítica a Hegel. Este, afirmava ser o Estado o fundador da sociedade civil e que o Estado é que funda o Povo - o que contraria a tradição democrática de que todo poder emana deste.

Marx afirma:

Minha pesquisa chegou à conclusão que as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser compreendidas por si só, nem pela assim chamada evolução geral do espírito humano, mas tem suas raízes nas relações materiais da existência – cujo conjunto Hegel incluiu no termo de sociedade civil, seguindo o exemplo dos ingleses e franceses do século XVIII – e que a anatomia da sociedade civil deve ser procurada na Economia Política (GRUPPI, 1985, p.27).

Assim, o Estado não figura como o fundador da sociedade civil, como afirmava Hegel, mas sim a sociedade civil, entendida como conjunto das relações econômicas, sociais e culturais segundo a compreensão contemporânea, fundamenta a formação do Estado e todas

as suas implicações. A análise permite que a partir das relações sociais possamos aproximar-nos da natureza do Estado e de suas operações, em função de quem ele existe. Acredito que esta síntese de debate iniciado no século XV na Europa Ocidental com Nicolau Maquiavel quando de sua consideração científica da política possa auxiliar-nos na imprescindível compreensão do estágio atual da dominação burguesa do Estado.

3.2.9 O Fracasso do Estado Liberal

Pode-se apresentar o fracasso do Estado liberal em dois movimentos: num primeiro momento, as Revoluções Socialistas, em especial a russa, a chinesa e a cubana. Ao desvendar os mecanismos que constituíam as bases das desigualdades sociais o pensador alemão, Karl Marx conclamou a classe operária de todo o mundo para a derrocada da burguesia através de revolução proletária. É o que se observa nesta parte do Manifesto Comunista, escrito por Marx e Engels:

A condição essencial para a existência e para a dominação da classe burguesa é a acumulação da riqueza em mãos privadas, a formação e a multiplicação do capital; a condição do capital é o trabalho assalariado. O trabalho assalariado assenta-se exclusivamente sobre a concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, de que a burguesia é o representante indolente e apático, substitui o isolamento dos operários, que se dá através da concorrência, pela sua união revolucionária através da associação. Com o desenvolvimento da grande indústria, subtrai-se, portanto à burguesia a própria base sobre a qual ela produz e apropria-se dos produtos. Ela produz em primeiro lugar o seu próprio coveiro. A sua derrocada e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis. (...) Os comunistas recusam-se a dissimular suas visões e suas intenções. Declaram abertamente que os seus objetivos só podem ser alcançados pela derrubada violenta de toda a ordem social vigente até aqui. Que tremam as classes dominantes em face de uma revolução comunista. Nela os proletários nada têm a perder senão as suas cadeias. Eles têm um mundo a ganhar. (...). Proletários de todos os países, uni-vos! (LASKI, 1982, p. 104-105-124).

Com base nas teorias de Marx, as revoluções russa, chinesa e cubana alcançaram sucesso extraordinário ao apresentar a todas as nações do mundo uma alternativa ao Estado liberal. A propriedade privada, fundamento sagrado da sociedade do capital, se não foi abolida, passou a ser controlada sob estas novas formas de organização social. O livre mercado fora substituído pela economia planificada e enfim, a experiência socialista abalou o mundo. Mais adiante, adveio a crítica que evidenciou os limites do socialismo nominal; O segundo momento histórico em que se pode reconhecer o fracasso do Estado liberal

desenrola-se nas sociedades nazifascistas. Os Estados totalitários culminavam em processos tirânicos no quais a supressão da democracia condicionava a concentração do poder na administração do Estado. Sua maior ideia de sustentação era “tudo pelo Estado, nada fora do Estado”. Enquanto segundo os modelos de democracias liberais todo poder emana do povo, segundo aqueles das sociedades nazifascistas todo poder emana do Estado. As duas experiências totalitárias mais evidentes são a Alemanha de Hitler e a Itália de Mussolini.

Num sentido mais amplo, o fascismo representou uma reação das forças conservadoras da Europa após a vitória do socialismo na União Soviética, e se baseava em concepções fortemente nacionalistas e no exercício totalitário do poder, portanto contra o sistema democrático e liberal, e repressivo ante as ideias social-democratas, socialistas e comunistas. Com variações, foi a concepção básica do nazismo alemão, do regime de Franco na Espanha e de Salazar em Portugal, além de outras facções menores. Mas foi na Itália que o movimento assumiu o poder explicitamente, sob sua própria denominação e seu próprio símbolo, o **fascio**, o 'feixe' de varas dos litores romanos. Seu fundador, Benito Mussolini, governou a Itália a partir de 1922, e logo tornou-se um ditador com poderes totais, banuiu os partidos e ignorou o rei. Fez com a Alemanha de Hitler e o Japão de Hirohito e Tojo Hideki um pacto (formando o chamado **Eixo**) que se transformou na frente inimiga das democracias durante a Segunda Guerra Mundial. Com a derrota da Itália, Mussolini foi linchado pelo povo, em 1943. No Brasil, com diferenças significativas no ideário e nas circunstâncias, teve inspiração fascista o integralismo de Plínio Salgado (*AULETE, 2013, p.*)

No começo do século XX, o Estado liberal entra em decadência na Europa esgotado social e economicamente. Os interesses da burguesia já não mais eram atendidos. O conflito bélico mundial de 1914 marcou um esgotamento da competição capitalista. Neste contexto, nas décadas de 1920 e 1930, emergem a Itália fascista e a Alemanha Nazista, respectivamente. A participação política significava plena adesão ao regime e a seu líder máximo. Eram proibidas a crítica e/ou oposição ao governo.

Por outro lado, a Rússia socialista enfrentava o desafio da criação de mecanismos de participação dos camponeses, operários e soldados e da construção de uma nova forma de organização social baseada em outros fundamentos. Um dos desdobramentos da revolução russa foi a constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, diretamente envolvida na guerra contra a Alemanha no conflito bélico mundial de 1939/45. De toda forma, o conflito reuniu três tipos de Estados: o Liberal, o Nazista e o Socialista, com seus movimentos e contradições. A vitória da União Soviética sobre a Alemanha ou do socialismo sobre o nazismo está na origem da fundação do Estado de Bem Estar na Europa e nos Estados Unidos

e, por conseguinte, da emergência dos direitos sociais. O medo da ameaça socialista fez com que os Estados liberais atendessem a muitas das reivindicações históricas da classe trabalhadora. A desconstrução do Estado de Bem Estar, a partir da década de 1970, implicou na formação dos movimentos sociais protagonistas na luta por direitos.

3.3 A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

3.3.1 Introdução

Segundo os preceitos da democracia participativa, o povo é o protagonista da construção da sociedade. Estimula-se e respeita-se todas as formas de auto-organização popular sem a tentativa de submissão ao partido ou ao Estado (HARNECKER, 2000). Se a esquerda almeja a construção de uma sociedade plenamente democrática, terá de exercer a democracia em todos os campos, abrindo espaço à participação popular e declinando do uso de esquemas pré-elaborados que acabam por anular a iniciativa das massas.

A experiência soviética mostrou que as revoluções, como processos instituintes, são permanentes ou findam por cristalizar-se e a inspirar a defesa dos instituídos. Desta forma, uma vez alcançado seu objetivo inicial de construção da democracia popular, perde seu vigor, volta-se contra os princípios revolucionários e burocratiza-se. Predomina, então, a busca pela homogeneização do pensamento, como uma sustentação do poder. Assim, viu-se na sociedade soviética, ao final do século XX, a instalação de um estado hierarquizado, com verticalizações rígidas, impossibilitando o processo de crítica social, necessário à revolução permanente.

3.3.2 Pedagogia do Oprimido

A concepção de democracia participativa apresentada anteriormente vai ao encontro da educação popular de Paulo Freire em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido*:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Exatamente porque não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido, um dos fundamentos implícitos na visão “bancária” criticada, é que não podemos aceitar, também, que a ação libertadora se sirva das mesmas armas da dominação, isto é, da propaganda dos slogans, dos “depósitos”.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2012, p. 73-74).

3.3.3 Experiência Participativa

A democracia participativa é um processo de criação interminável.

Na Democracia Participativa, os Partidos Políticos podem ou não existir, como fonte de consulta, mas não são importantes, não têm importância alguma, e não elegem nenhum de seus membros para o Senado ou qualquer órgão público, exceto se por vontade cidadã através de votação, mas fica preso e amarrado à constituição sem poder feri-la ou alterá-la. É o povo que manda e diz o que quer pelo voto. Não existem políticos tal como os conhecemos porque não têm poder algum. São apenas conselheiros, servidores públicos que podem ser deseitados. O presidente é uma figura “decorativa” que não pode comprometer a nação internacionalmente sem consultar a população.

Na Democracia Participativa o voto pode ser retirado e quando menos de 50% dos eleitores comparecem à votação, o sistema deve ser revisto, o povo inquirido sobre o que tem que mudar, porque com menos de 50% de votantes, nenhum governo representa a população. Têm nos mantido iludidos, levando as votações adiante e elegendo-se sem representarem os cidadãos em sua maioria.

Como funciona a Democracia Participativa?

Na Democracia Participativa, o governo se constitui dos órgãos que normalmente fazem parte de qualquer governo democrático do mundo. Cada povo poderá escolher qual o modelo que mais lhe convém, com os três poderes: Legislativo, Executivo e o judiciário. O sistema da democracia Participativa pode ter quantos ministérios forem desejados pelos cidadãos.

São válidos os modelos democráticos tal como os conhecemos... Eis o que muda.

1. Todos os membros em cargos do governo são escolhidos por voto dos cidadãos interessados. A eleição se fará através de voto em Bancos 24 horas de Votação a

serem criados, por Internet grátis em sites específicos ou até mesmo por dispositivo comum de comunicação, evitando-se assim “arranjos políticos” entre partidos, proteção de qualquer natureza ou compra de votos. O cidadão vota a qualquer momento sempre que achar necessário.

2. Os votos podem ser retirados (deseleger – desaprovar), o que amplia a cidadania democrática a muito mais do que votar apenas de quatro em quatro anos: Vota-se sempre que se desejar, a qualquer instante.

3. As leis são propostas ao Senado por qualquer órgão ou cidadão, para que sejam previamente aprovadas ou negadas por voto popular. Se a população achar que algum político ou ocupante de cargo no governo não atende os seus interesses, retira-lhe o voto dado e ele sai imediatamente sem necessidade de impeachment, quando a quantidade de votos que permanecem for inferior ao mínimo necessário para ocupar o cargo.

4. Qualquer lei ou ato de governo deve ser submetido a voto, o que inclui mas não se limita a: declaração de guerra; percentuais de aplicação de verbas públicas em educação, centros de pesquisa, infra estruturas, preservação do ambiente, saúde, segurança pública, transportes; taxas de impostos, e tudo o que normalmente se vota nos senados, câmaras, governos estaduais, prefeituras.

5. O processo de implantação da Democracia participativa começa com a aprovação popular, via NET, item por item, de uma Constituição que somente poderá ser alterada também por voto popular, impedindo a manipulação de interesses escusos de políticos (RODRIGUES, 2013).

Desta forma, concluímos que as experiências instituintes possibilitam a desconstrução de uma perspectiva de democracia e propõem sua reinvenção a partir de lugares e sujeitos desenvolvedores de novas práticas.

3.4 A DEMOCRACIA NO BRASIL

3.4.1 Introdução

Um dos princípios da democracia é a liberdade. Logo, só se pode falar em democracia a partir de 1888, quando da abolição da escravidão no Brasil. Todavia, a ideologia do regime escravista permaneceu profundamente enraizada na cultura brasileira.

Por outro lado, confluindo com a questão simbólica, uma cultura de dominação assentada nas relações de poder prevaleceria apesar do advento da República. A constituição liberal e democrática da República não correspondiam à democratização, de fato. Poderosas famílias dominantes na política do Império seguiram através de regime em que suas vontades e obrigações eram leis.

3.4.2 Os Coronéis e as Oligarquias

Nos municípios, o domínio era dos coronéis, proprietários de terras e comerciantes. Podia-se encontrar industriais e bacharéis aos quais se aplicava o título militar, mesmo após a extinção da Guarda Nacional, em função do poder que exerciam sobre seus familiares, agregados e moradores dos distritos e municípios.

Nos Estados, formavam-se grupos poderosos constituídos pelas famílias e chefes políticos das principais regiões - as oligarquias, todas latifundiárias. O caso mais evidente do poder e domínio das oligarquias foi a *política do café com leite*, na ocasião da República Velha. A presidência da República ora era ocupada pela oligarquia paulista ora pela mineira.

A maioria da população brasileira vivia no campo e era constituída por colonos obrigados a trabalhar nas terras dos fazendeiros sem uma justa remuneração. Tratava-se de população meeira e posseira, sem propriedades ou leis que a protegesse. Em estado de miséria, eram dependentes dos coronéis quase que em sua totalidade. Junto aos coronéis estavam o médico, o advogado, o tabelião, o padre e toda uma sorte de serviçais, prontos a atendê-lo.

O sistema do coronelismo visava, sobretudo, o controle de voto da população. Através deste, eram garantidas as eleições. A forma como o coronel conduzia sua gente fica mais clara na época das eleições. Elas eram diretas e 'certeiras'. A partir da prática de controle cunhou-se o termo *voto de cabresto*. Os eleitores eram conduzidos como animais. Muitos desses homens tornaram-se capangas ou jagunços para, a serviço dos coronéis, matar adversários políticos, expulsar moradores que contrariavam as "leis" e ameaçar eleitores de modo a garantir o poder local.

3.4.3 A República Democrática

A República democrática no Brasil apresentou em seu primeiro momento característica que anulava sua condição de prática democrática: a ausência de liberdade que permeava todo o tecido social brasileiro.

O fim do estatuto jurídico da escravidão não conseguiu quebrar os laços de servidão entre o latifúndio e o trabalho compulsório. Apesar da Abolição e da República, a população continuava sob a regulação do poder local dos coronéis e do poder estadual e federal das oligarquias.

A Revolução de 1930, que derrubou as oligarquias paulista e mineira, não representou o fim do domínio das mesmas. Ao contrário, a oligarquia gaúcha assume a presidência da República com seu representante maior, Getúlio Vargas. Ao assumir o poder, Vargas restabeleceu o pacto com as oligarquias derrotadas e com outros setores da sociedade como os participantes do evento citado e aqueles que representavam os setores urbano-industriais.

Getúlio Vargas governou até 1945 e, em 1946, assumiu o general Eurico Gaspar Dutra, eleito com o apoio de Vargas, que retornou ao poder em 1950, “nos braços do povo”. De fato, os votos recebidos confirmavam o sucesso de sua política populista. O fim da era Vargas deu-se em Agosto de 1954, com seu suicídio. A morte, que comoveu a população brasileira, de certa forma adiou o golpe militar e garantiu, indiretamente, período de 10 anos de democracia, mesmo que restrita. Foi o maior período de democracia em nossa história, até 1985.

(...) em nenhum momento, no plano político, esteve em causa o que seria básico numa ordem política que formalmente era representativa: e o povo, como opina? Quem são seu eleitores e qual a sua independência real? No plano social, percebe-se com a República a presença maior do “elemento popular”. Nas articulações políticas do período houve referências a greve e forças populares, chegando a haver, em contados casos, a efetivação dessa presença popular. Mas, politicamente, as articulações davam-se nos quartéis, nos palácios ou nas casas aburguesadas (ALENCAR, 1980, p. 240).

Convém lembrar que as oligarquias continuam fortes hoje, embora este vigor tenha sido reeditado por condições históricas diferentes do início da fase republicana, época em que se constituíram. O coronelismo ampliou-se para as cidades, na mesma medida em que sua forma de agir no controle do voto daqueles que gravitam em sua órbita e o populismo que parecia ter desaparecido, resurgiu com todo o seu vigor.

3.4.4 O Populismo

Segundo Chauí, uma vez que a prática democrática da representação não se realiza, a relação entre o representante (do Estado) e a população é de favor, clientela e tutela. E é exatamente isso que se manifesta na força do populismo na política brasileira. Esta, define o populismo como poder não recorrente às mediações políticas institucionais e busca sempre relação direta entre governantes e governados, graças a uma teia de mediações pessoais. A filósofa afirma que este poder opera simultaneamente à transcendência e à imanência - situação, segundo ela, em que o governante se apresenta acima da sociedade, transcendendo-a na medida em que é o detentor do poder, do saber e da lei. Sua posição é ocupada “pela graça de Deus” que transcende a sociedade produzindo-a pela lei que exprime sua vontade, porém permanece também imanente a ela porque é o pai dos governados.

Desta forma, o governante populista encarna e incorpora o poder, que não mais se separa nem se distingue dele uma vez que tal poder não se funda em instituições públicas nem se realiza por mediações sociopolíticas, mas apenas pelo saber e pelo favor do governante.

Marilena Chauí, em *Manifestações Ideológicas do Autoritarismo Brasileiro*, afirma ainda que o populismo é um tipo de poder autocrático. Seu exercício e forma de governo também seguem na mesma direção. Ela identifica o populismo na ideologia neoliberal na medida em que esta opera com a “indústria política” ou como “marketing político”, que enfatizam o personalismo, o narcisismo e o intimismo de sorte a oferecer a pessoa privada de um político como sua pessoa pública.

3.4.5 A Sociedade Autoritária

Na obra supracitada, a autora identifica as raízes do autoritarismo e o erro da suposição de que se trata de fenômeno político que periodicamente afeta o Estado. Ainda sofremos de um certo embotamento que não nos deixa perceber e reagir ao autoritarismo da sociedade brasileira. Segundo Chauí, os traços mais marcantes desta sociedade autoritária são:

Estruturada pela matriz senhorial da colônia, disso decorre a maneira exemplar em que faz operar o princípio liberal da igualdade formal dos indivíduos perante a lei, pois no liberalismo vigora a ideia de que alguns são mais iguais do que outros. As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, dos negros, índios, imigrantes, migrantes e idosos) e as diferenças, também naturalizadas, tendem a aparecer ora como desvios da norma (no caso das diferenças étnicas e de gênero), ora como perversão ou monstruosidade (no caso dos homossexuais, por exemplo). Essa naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois estas não são percebidas como tais.

Estruturadas a partir das relações privadas, fundadas no mando e na obediência e nas relações de favor e tutela, disso decorre a recusa tácita (e as vezes explícita) de operar com os direitos civis e a dificuldade para lutar por direitos substantivos e, portanto, contra formas de opressão social e econômica: para os grandes a lei é privilégio; para as camadas populares, repressão. Por esse motivo, as leis são necessariamente abstratas e aparecem como inócuas, inúteis e incompreensíveis, feitas para serem transgredidas e não para serem cumpridas nem, muito menos, transformadas.

A indistinção entre o público e o privado não é uma falha ou um atraso que atrapalham o progresso nem uma tara da sociedade subdesenvolvida ou dependente ou emergente (ou seja lá o nome que se queira dar a um país periférico). Sua origem, como vimos a pouco, é histórica, determinada pela doação, pelo arrendamento ou pela compra de terras da Coroa, que não dispo de recursos para enfrentar sozinha a tarefa colonizadora, deixou-a nas mãos dos particulares, que, embora sob o comando legal do monarca e sob o monopólio econômico da metrópole, dirigiam senhorialmente seus domínios e dividiam a autoridade administrativa com o estamento burocrático. Essa partilha do poder torna-se, no Brasil, não uma ausência do Estado (ou uma falta de Estado ou como muitas vezes afirmam alguns cientistas políticos e alguns historiadores, um vazio de poder), nem como imaginou a ideologia da “identidade nacional”, um excesso de Estado para preencher o vazio deixado por uma classe dominante inepta e classes populares atrasadas ou alienadas, mas é a forma mesma de realização da política e da organização do aparelho do Estado em que os governantes e parlamentares reinam” ou para usar a expressão de Faoro, são “donos do poder”, mantendo com os cidadãos relações pessoais de favor, clientela e tutela, e praticam a corrupção sobre os fundos públicos. Do ponto de vista dos direitos, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado

Realizando práticas alicerçadas em ideologias de longa data, como as do nacionalismo militante apoiado no “caráter nacional” ou na “identidade nacional”, que mencionamos anteriormente, somos uma formação social que desenvolve ações e imagens com força suficiente para bloquear o trabalho dos conflitos e das contradições sociais, econômicas e políticas, uma vez que conflitos e contradições negam a imagem da boa sociedade indivisa, pacífica e ordeira...

Por estar determinada, em sua gênese histórica, pela “cultura senhorial” e estamental que preza a fidalguia e o privilégio e que usa o consumo de luxo como instrumento de demarcação da distância social entre as classes, nossa sociedade tem o fascínio pelos signos de prestígio e poder, como se depreende do uso de títulos honoríficos sem qualquer relação com a possível pertinência de sua atribuição (o caso mais corrente sendo o uso de “doutor” quando, na relação social, o outro se sente ou é visto como superior e “doutor” é o substituto imaginário para antigos títulos de nobreza) (...) (CHAUI, 2013, p.227-229).

A análise das características autoritárias intrínsecas da sociedade brasileira permite-nos o entendimento da posição de terceiro lugar mundial do Brasil no início do século XXI em índice de desemprego. O país gastava por volta de 90 bilhões de reais por ano em instrumentos de segurança privada e pública e ocupava o segundo lugar mundial nos índices de concentração de renda e de má distribuição da riqueza. Ocupava também, porém, o oitavo lugar mundial em termos do Produto Interno Bruto. Quanto à desigualdade na distribuição da renda, 2% possuíam 98% da renda nacional, enquanto 98% possuíam 2% desta renda. Os dados revelados por Chauí em 2013, não são considerados socialmente inaceitáveis, mas normais.

Marilena Chaui conclui que a inclusão econômica e a inclusão política de toda a população é afastada porque julgada impossível para a governabilidade. O significado deste fatalismo econômico e político é óbvio: a igualdade econômica (ou justiça social) e a liberdade política (ou a cidadania democrática) estão descartadas. Chaui encerra com a seguinte questão: *o que poderia ser mais adequado a uma sociedade como a nossa?*

3.4.6 A Ditadura Militar

Quanto ao período em que o alto comando militar assumiu a direção do país, Chaui afirma ter sido momento em que os traços do autoritarismo foram reforçados. Segundo ela, sob a denominação de *Nacionalismo Responsável* (isto é, sem os movimentos sociais e políticos), *Pragmático* (isto é, baseado no modelo econômico do endividamento externo e do tripé: Estado – multinacionais – indústrias nacionais) e *Moderno* (isto é, tecnocrático), instala-se no Brasil, desde o ano de 1964, um poder centralizado pelo Executivo, apoiado em leis de exceção (Atos Institucionais e Atos complementares) e na militarização da vida cotidiana, inicialmente sob a denominação *guerra ao inimigo interno*.

Marilena cita a repressão sangrenta contra ações subversivas e de guerrilha com a transferência do aparato militar-repressivo para o tratamento comum da população, em especial trabalhadores do campo e da cidade (particularmente sindicalistas e estudantes de oposição), desempregados, negros, menores infratores, presos comuns e delinquentes em geral (inclusos travestis e prostitutas).

O regime implementou uma política monetarista altamente inflacionária, fundada no arrocho salarial e na repressão aos movimentos trabalhistas levando ao extremo a concentração da renda e as desigualdades socioeconômicas (o chamado "milagre brasileiro"), produzindo, em conjunto com outras medidas, um crescimento econômico acelerado e artificial através de sistemas de créditos e de subsídios governamentais obtidos por meio de empréstimos externos. Consolidou-se a intervenção do Estado na economia por meio de empresas mistas e estatais.

O novo regime apoiou-se em ideologia herdada da divisão Leste-Oeste criada pela Guerra Fria, expressa na Doutrina de Segurança Nacional com a pretensão de promover o Brasil à condição de potência no ano 2000. O que, de acordo com Chaui, seria alcançado através do desenvolvimento nacional aliado à integração e à segurança nacional. A questão central era o "inimigo interno". O resultado deste conjunto de ações ficou conhecido como *Modernização Conservadora*.

O golpe militar de 1964 não poderia surpreender uma vez que os militares construíram a República à sua imagem e semelhança, dentro da doutrina positivista da ordem e do progresso. A cúpula militar não contrariou a história de exclusão da população brasileira e, sozinha, derrubou o poder em voga. Relembrando a anulação popular, repetimos o jornalista republicano Aristide Lobo, que afirma em sua coluna *Cartas do Rio*, escrita no dia da Proclamação e publicada no diário popular do dia 18 de Novembro de 1889, "*o povo assistiu bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava*" o movimento.

Desde então, os militares jamais deixaram o poder, direta ou indiretamente, haja vista o golpe militar de 1930 que destituiu Washington Luiz e levou Vargas ao poder e o golpe militar de 1954, que resultou no suicídio daquele. Na manhã daquele dia, o jornalista Carlos Lacerda anunciava na rádio Globo a renúncia de Vargas ao mesmo tempo em que parabenizava o vice-presidente Café Filho por sua chegada à presidência da República. Não sabia ele, porém, que Vargas havia cumprido o que prometera e só sairia do palácio do Catete morto.

Em 1964, os militares saem dos bastidores e permanecem por 20 anos na direção do país, acabando com a frágil experiência de inclusão da população naquele curto período de uma também frágil democracia. Era a época da Bossa Nova, do Cinema Novo, das Ligas Camponesas, dos Movimentos de Educação de base de Paulo Freire, da participação popular

em torno das reformas de base, entre elas a Reforma Agrária, do movimento estudantil, da UBES e da UNE, da vitória da revolução Cubana e do recrudescimento da Guerra Fria.

A nova política de Estado do governo Norte-americano implicava no financiamento, apoio estratégico e bélico para a implantação das ditaduras militares em todo o cone sul. É de domínio público a operação Brother Sam, operação militar americana com objetivo de garantir o sucesso do golpe militar de 1964. Isto porque era possível que Jango mobilizasse resistência ao movimento militar. Segundo o general Antônio Carlos Muricy, um dos articuladores do golpe e, na época, chefe do Estado Maior do Exército, o governo de João Goulart “*caiu como um castelo de cartas*”.

3.4.7 A Construção da Democracia

A construção da democracia passa pelo reconhecimento daquilo que é a nossa sociedade, uma vez que a partir daí pode-se avaliar os limites e possibilidades daquilo que se pretende construir.

Em *Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro*, Marilena Chauí afirma que nossa sociedade conheceu a cidadania através da figura inédita do senhor (de escravos)-cidadão, e que concebe a cidadania como privilégio de classe. As diferenças e assimetrias sociais e pessoais são imediatamente transformadas em desigualdades e hierarquizadas em uma relação de mando e obediência. Os indivíduos se distribuem em superiores e inferiores segundo os códigos de hierarquização das relações pessoais. Todas as relações são de dependência, tutela, concessão ou favor. As pessoas não são vistas como sujeitos autônomos iguais ou cidadãos portadores de direitos.

De acordo com Chauí, é exatamente isso que *faz a violência ser a regra da vida social e cultural*. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do “caráter nacional”. Em nossa sociedade, as leis funcionam antes como armas para a preservação de privilégios e instrumentos para a repressão e a opressão do que ferramentas para a definição de direitos e deveres concretos e compreensíveis para todos. Para as classes populares, os direitos são via

de regra apresentados como concessão e outorga, dependendo sempre da vontade pessoal do arbítrio ou do governante.

Marilena destaca que a lei não figura como o polo público do poder e da regulação dos conflitos e nem define direitos e deveres dos cidadãos porque sua tarefa é a conservação de privilégios e o exercício da repressão. Segundo Chaui não existem nem a ideia nem a prática da representação política autêntica e os partidos políticos tendem a ser clubes privados das oligarquias locais e regionais, tomando forma clientelística sob a qual a relação é de tutela e de favor. Afirma ainda que a esfera pública nunca chega a constituir-se como pública de fato pois está sempre submetida às exigências do espaço privado. Conclui então, que a vontade e o arbítrio são as marcas dos governos e das instituições públicas.

Aponta a indistinção entre o *público* e o *privado*, não como falha acidental, mas como a própria estrutura do campo social e do campo político. Esta indistinção é a forma mesma de realização da sociedade e da política. Não há a percepção de uma esfera pública das opiniões já que esta encontra-se bloqueada como esfera de opinião, como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e antagônicos.

Marilena Chaui observa que as disputas pela posse da terra são resolvidas pelas armas e pelos assassinatos clandestinos. Reafirma que as desigualdades econômicas atingem a proporção de um genocídio. Os negros são considerados infantis, ignorantes, raça inferior e perigosa. Os índios são considerados irresponsáveis, perigosos devendo ser exterminados ou civilizados.

Ela conclui que as classes populares carregam o estigma da suspeita, da culpa e da incriminação permanentes. A situação tornou-se mais aterradora quando os instrumentos criados durante a ditadura militar para repressão e tortura dos presos políticos foram transferidos para o tratamento diário da população trabalhadora. Impera uma ideologia segundo a qual os miseráveis são a causa da violência.

A autora chega à conclusão de que se trata de sociedade intolerante à manifestação explícita das contradições porque leva as divisões e desigualdades ao limite sem aceitá-las de volta. Através da rotinização dos “conflitos de interesses”(à maneira das democracias liberais) em uma sociedade em que a classe dominante, com seu horror às contradições, produziu ideologia da indivisão da Nação e da união nacional a qualquer preço, **a sociedade**

polariza-se entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes. Neste cenário, são previsíveis o bloqueio à Instituição e à consolidação da democracia.

A partir desta realidade, pode-se pensar a construção da democracia com base nas tensões, conflitos e contradições e não em uma sociedade idealizada cujos meios de comunicação nos apresentam diariamente como alucinógenos sociais de maneira a impedir a problematização da realidade em que se vive. Por conseguinte, impede-se em igual medida a articulação para a busca de soluções substanciais.

3.4.8 A Democratização da Sociedade

A pluralidade das experiências instituintes, como empenho criador, que procura enfrentar e superar fascismos e controles totalitários abriu caminhos para a construção da democracia. Uma das características mais marcantes do fascismo é o pensamento único. A oposição é convencida ou simplesmente destruída. Assim ocorreu na Itália em 1922, quando da fundação por Benito Mussolini do Partido Fascista, que tomou o país. Todas as formas de oposição foram destruídas, em especial os sindicatos e associações de trabalhadores, organizações políticas e tudo que representasse crítica ao regime.

O mesmo aconteceu na Alemanha a partir de 1933 com a chegada de Hitler ao poder. O Nazismo figurou como a versão alemã do fascismo italiano. O Fascismo foi e ainda é uma forma de organização econômica, política e social burguesa uma vez que são construídos os grandes monopólios econômicos nos regimes de exceção e, por outro lado, somente nestas condições a exploração dos trabalhadores alcança os mais altos níveis.

Em 1985, quando os militares voltaram aos quartéis, a cultura Fascista encontrava-se em pleno desenvolvimento. O “pensamento único” fora devidamente instaurado. Na ocasião do assassinato de milhares de opositores ao regime militar, a imprensa de oposição foi calada. Os partidos políticos foram reduzidos ao ARENA e ao MDB, como parte de estratégia de marketing internacional para o disfarce da verdadeira face do regime. A tortura foi institucionalizada, pessoas simplesmente desapareciam nos corredores da ditadura. Além do mais:

Os militares ocuparam não apenas a Presidência da República, mas também cargos centrais em todos os órgãos da administração federal direta e indireta, de ministérios a empresas estatais, nos seus principais escalões. Alguns se tornaram, até, governadores de Estado. Controlavam a sociedade por meio da comunidade de informações, encabeçada pelo SNI e formada por centenas de milhares de agentes e informantes (há quem fale em dois milhões de informantes), e cujo aparato repressivo possuía tentáculos operacionais que se apresentavam como siglas macabras: OBAN, DOI-CODI, CIE, CISA, CENIMAR.

Os militares passaram a controlar a educação, a cultura, o esporte... Mas, sobretudo, deram as linhas na política e na economia. Os parceiros civis de maior expressão que incentivaram o golpe de 1964, ou nele embarcaram com a ilusão de que teriam alguma influência nos destinos do novo regime, como Carlos Lacerda, Magalhães Pinto, Juscelino Kubitschek, Ademar de Barros, foram postos de lado em algum momento. Pior ainda, alguns desses parceiros foram perseguidos. Ao cair mortalmente adoentado o ditador Costa e Silva, o vice-presidente civil, Pedro Aleixo, foi impedido de assumir a presidência. Em seu lugar empunhou o poder a Junta Militar. Só no último governo ditatorial, o de João Figueiredo, é que um vice-presidente civil, Aureliano Chaves, exerceu por curto período a presidência, quando do afastamento do general para tratamento médico no exterior.

O parlamento, uma das faces mais visíveis do poder civil no capitalismo, funcionou a maior parte do tempo, mas em que condições? Foi continuamente solapado e mutilado, especialmente desde que se recusou a punir o deputado Márcio Moreira Alves, em 1968. Dissolução de partidos, cassações de parlamentares da oposição, criação da figura do senador biônico, de tudo inventou a Ditadura Militar para subordinar e impor limites ao parlamento. Mesmo o judiciário, um poder conservador por excelência, foi ultrajado com a perda das garantias históricas dos juizes e a extinção do habeas corpus.

É preciso sim identificar os grandes empresários e a oligarquia que financiaram e inspiraram o golpe militar e a repressão política. Os cúmplices civis dos governos militares, os apoiadores dentro e fora da mídia. Queremos sim sua punição! Mas de imediato deve-se identificar e punir aqueles que foram a sua guarda pretoriana, que cometeram crimes de sangue em favor do regime. Que perseguiram, trucidaram, executaram covardemente, ocultaram e destruíram corpos.

Enquanto não fizermos isso, enquanto a sociedade brasileira não acertar as contas com a Ditadura Militar, as Forças Armadas continuarão atuando contra a democracia. E, portanto, agindo em benefício das mesmas forças civis que apoiaram e estimularam o golpe. Para que as instituições militares deixem de ser um obstáculo à democracia em nosso país, é preciso que fique bem caracterizada a existência da Ditadura Militar no período 1964-1985. Porque as Forças Armadas precisam ser democratizadas: suas escolas, seus currículos de formação de oficiais, seus regimentos disciplinares. E para isso não pode haver qualquer dúvida a respeito do que ocorreu neste país: um regime militar, comandado por altos oficiais; um regime que contou sim com a cumplicidade do grande capital nacional e estrangeiro, e que o beneficiou; e que exatamente por esta razão vem sendo defendido pela mídia e por partidos de direita como DEM e PSDB.

É claro que o golpe de março-abril de 1964 teve forte presença do grande capital e de outros setores civis e, neste sentido, pode ser denominado “cívico-militar”. Mas uma vez derrubado Jango e entronado Castello Branco, instaurou-se a Ditadura Militar. Ou seja, a partir de 1964 a forma assumida pelo domínio burguês foi precisamente um regime militar, uma ditadura castrense (POMAR, 2012).

Com o fim da ditadura militar, a política neoliberal articula-se e implementa-se no Brasil. Esta herda do fascismo o que lhe é mais característico, o pensamento único. Este, finalmente deixa o campo das frequências inaudíveis para ser propagado em alto e bom som por quem se dizia crítico ao regime e até fora perseguido - o então presidente Fernando Henrique Cardoso. Um dos teóricos da teoria da Dependência, Cardoso afirma não ter havido outra saída para a sociedade brasileira que não a adesão ao Consenso de Washington, versão globalizada do pensamento único.

No caso do Brasil, o neo liberalismo significa: levar ao extremo à polarização carência-privilégio, a exclusão sócio-política das camadas populares, a desorganização da sociedade como massa dos desempregados; aumentar o espaço privado ocupado não apenas pelas grandes corporações econômicas e financeiras, mas também pelo crime organizado, o qual diante do encolhimento do Estado, pode espalhar-se por toda a sociedade como substituto do Estado (proteção, segurança, emprego, privatização da guerra, privatização do uso da força, etc.); significa solidificar e encontrar novas justificativas para a forma oligárquica da política, para o autoritarismo social e para o bloqueio da democracia (CHAUI, 2008, p. 75).

A política neoliberal conduziu a transição democrática, obstaculizando ao máximo a participação popular e reduzindo assim suas conquistas. A redução do espaço público se configura, seguramente, na redução do espaço da democracia. As propostas e concretização da redução do Estado social e a ampliação do Estado liberal, caracterizada pela privatização de direitos sociais, leva-nos à crença na continuidade da cultura fascista, em que a discordância e a oposição são vistas como subversão à ordem.

Destruir a oposição, anular a discordância e comprar a adesão ao pensamento único é o que permeia cotidianamente toda a sociedade - o que nos leva à conclusão de que encontramos-nos em regime fascista de Estado neoliberal, situação em que a construção da democracia se tornou muito mais difícil. Esta porém, configura sob estas condições um desafio do qual não se pode abrir mão uma vez que o que está em jogo é o futuro da espécie humana.

3.4.9 Democracia e Inclusão

A inclusão dos alunos com deficiências ou outros comprometimentos, pensada a partir da década de 1970 inicialmente em um sistema paralelo, passa a partir dos anos 90 à

responsabilidade do sistema de ensino regular, encarregado da integração dos alunos com deficiências em classes comuns.

Um dos marcos desta política foi a Declaração de Salamanca, documento-síntese da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, promovida pela UNESCO e pelo governo da Espanha na cidade de Salamanca, em 1994.

A partir deste momento, instaura-se diferenciação entre *integrar* e *incluir*. Enquanto a *integração* foi pensada como processo de preparação dos deficientes, para que pudessem ser inseridos em classes regulares, a *inclusão* implica na inserção destes indivíduos naquelas classes de modo que se torne imprescindível a adequação prévia da Escola. Como afirmam Glat e Pletsch:

É nesse sentido que a educação inclusiva pode ser considerada um novo paradigma educacional, pois, quando se analisam as estatísticas de repetência e evasão escolar sob essa perspectiva – ou seja, é a escola que precisa adaptar-se para atender a todos os alunos, e não esses que têm de se adaptar à escola –, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas, sim, resultado de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre essas incluem-se metodologias de ensino inadequadas, currículo fechado, que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região em que a escola está inserida, formação desatualizada dos professores e inúmeros outros aspectos presentes no cotidiano escolar (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 19).

Acredito ser a questão principal que envolve a educação inclusiva é o seu vício de origem. O pensamento liberal articulou de forma bem sucedida a dissociação entre Sociedade e Estado ou economia e política e, o Estado, antes um produto das relações sociais, tornou-se na sociedade moderna um ente autônomo e desligado da esfera social, instância de formulação de políticas para a sociedade, como se fosse possível. Reafirmo que trata-se de uma construção teórica inscrita dentro do processo de lutas e conflitos sociais, que coloca o Estado acima das disputas, dando-lhe caráter de neutralidade (WOOD, 2010).

O vício de origem consiste na prática intensiva de reedição de modelos e formas autoritárias para o atendimento de demandas legítimas da sociedade. A prática era e ainda é efetuada em escala nacional. Porém na atual fase do capitalismo globalizado, estas práticas ganharam a dimensão do mercado mundial. Há uma profunda inversão: o Estado deveria estar a serviço da sociedade, atuando como parte intrínseca desta na realização de suas demandas, contudo não é o que ocorre. A sociedade passa a atuar como serviçal uma vez que neste

contexto a única coisa que cabe ao Estado é a formulação das políticas, cabendo àquela sua execução.

Segundo a visão empresarial dos organismos internacionais, entre eles a ONU e a UNESCO, o dono do negócio sabe o que é bom para todos. Estes organismos tratam a educação como negócio e logo, as populações interessadas em ver suas demandas atendidas são excluídas dos processos de decisão, das instâncias onde essas políticas são de fato elaboradas.

Muitas vezes, estas conferências mundiais, tais como as nacionais e locais, são realizadas com o único intuito da legitimação de políticas autoritárias e nocivas à sociedade uma vez que as decisões, em geral, já estavam tomadas.

Além disso, a Escola pública, em geral, não aceita a inclusão de pais e responsáveis nos processos decisórios da escola, sejam estes pedagógicos ou administrativos. Não há, pois, democracia na Escola. A discussão e o encaminhamento de propostas para a concretização da política de inclusão de pessoas com deficiências sem a consideração da participação ativa da comunidade interna e externa à escola, me parece a assunção do papel de serviçal das instâncias decisórias.

A atitude de rediscutir o papel do Estado e desmontar, por conseguinte, o pensamento neoliberal, recolocaria a participação popular no centro do debate e a democracia como algo a ser conquistado. Então, as políticas de Estado seriam construções das lutas sociais e não das autocracias.

Quanto à implementação atual das políticas de inclusão, estas seguem provavelmente impostas aos movimentos sociais e não podem ser avaliadas - a não ser de forma arbitrária - uma vez que as atitudes mais comuns são a rejeição da política e, em outro extremo, a penalização da vítima.

Não é por menos que as matrículas de pessoas com deficiências na educação básica representa, aproximadamente, 10% do total das pessoas com deficiências em idade escolar, como demonstra o último censo. Glat e Pletsch assinalam que:

(...) a política do MEC, sobretudo a partir do governo Lula, vem adotando, cada vez mais contundentemente, a posição de que a escolarização de alunos com deficiências e outros transtornos deve dar-se diretamente no ensino comum – independentemente do nível e padrão de desenvolvimento da criança ou das condições efetivas da escola em recebe-la (GLAT e PLETSCHE, 2011, p. 25).

As pesquisadoras afirmam que este debate tem se acirrado nos últimos anos, sobretudo no que tange aos discursos em defesa “ampla geral e irrestrita” da educação inclusiva que, segundo elas, parecem desconsiderar a realidade social e educacional das escolas públicas brasileiras. Observam ainda que a situação é bastante complexa já que não se tem evidências que permitam o julgamento do processo de inclusão em questão. Destacam finalmente que as dificuldades encontradas na educação especial guardam também estreita relação com interesses políticos e econômicos uma vez que a inclusão em sala comum é considerada menos dispendiosa (GLAT e PLETSCH, 2011).

Um processo de inclusão com a ampla participação da comunidade interna e externa permitiria a construção de diversidade de experiências instituintes, dinamizando o processo e possibilitando avaliação contínua na superação das dificuldades comuns em qualquer experiência inaugural. Os pais que matriculam seus entes com necessidades especiais no ensino regular, em geral, não podem acompanhar de perto o desenvolvimento destes alunos.

A democracia não é, pois, um ideal. Ela é uma construção que, neste momento somente é possível com a superação do pensamento liberal e neoliberal que construiu e mantém a dissociação entre economia e política, forjando assim, uma neutralidade que o Estado não possui. Da mesma forma que transfere para os patrões toda a responsabilidade pela produção dos bens necessários à vida social, invertendo as relações, os trabalhadores devem, por sua vez, colocar as coisas em seus devidos lugares. A estrofe do poema “O Operário em Construção” de Vinícius de Moraes, ilustra bem a passagem.

Ele, um humilde operário
Um operário em construção.
Olhou em torno: a gamela,
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

A inversão operada pela a classe dominante transfere aos pobres a culpa pela própria pobreza, culpabilizando em igual medida os miseráveis, desempregados e estudantes deficientes no sentido de inviabilização das transformações sociais.

3.4.10 A Democratização da Escola

Uma das instituições mais conservadoras - talvez a mais conservadora da sociedade - a Escola, desafia o tempo e o espaço e torna-se a-histórica. Resiste ainda a toda sorte de transformações, passando incólume por processos que arrasariam as estruturas sociais. Este fato por si só indica o nível de dificuldade a ser enfrentado. Talvez seja mais fácil ou menos trabalhoso ou desgastante a discussão e o enfrentamento da democratização da educação, todavia uma educação democrática não democratiza a Escola.

Pensar em educação de qualidade e inclusiva tomando por princípio o pensamento único implicará na reprodução das relações autoritárias que, segundo Marilena Chaui, são traço marcante em nossa sociedade. O pensamento liberal, neoliberal ou as relações capitalistas de produção não são compatíveis com o exercício da democracia. Dessarte, esta sempre ocupou o espaço da formalidade, tal qual os seus dois pressupostos, a liberdade e a igualdade. Vale ressaltar que estes dois pilares da democracia jamais foram universalizados.

A democracia enquanto participação naquilo que, segundo Aristóteles, fazia parte do conjunto dos bens participáveis - o poder que, por sua vez, de acordo com meu entendimento, caminha lado a lado com a propriedade - é diretamente proporcional a este. Logo, poder e propriedade estão intimamente ligados. O principal exercício do poder é a defesa da propriedade. Neste tipo de formação social à qual nos referimos, a propriedade confere poder.

O geógrafo Milton Santos, em meados dos anos 2000, pouco antes de morrer anunciou a chegada do período popular da História. Após séculos de protelação, enfim, a civilização incorpora as massas em seu projeto ou extermina-a. Sabemos que ambos os fatos ocorrem simultaneamente uma vez que as tecnologias de ponta na área da comunicação estão disponíveis para as classes populares tornando irreversível o processo de libertação. Conteúdos passam a ser produzidos nos espaços dos excluídos de maneira a modificar radicalmente o processo de dominação e controle.

Por outro lado, 25.000 jovens são assassinados todos os anos. Pobres, em sua maioria negros e, salvo raras exceções, pertencentes a áreas de exclusão. Os dados do mapa da violência no Brasil são alarmantes com a exposição do avançado processo de extermínio desenvolvido por grupos fascistas dominantes e mostram claramente o esgotamento de um projeto social assentado na exclusão, na desigualdade e na injustiça sociais.

Como mostra o diagnóstico, os homicídios são hoje a principal causa de morte de jovens de 15 a 24 anos no Brasil e atingem especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos. Dados do SIM/DATASUS do Ministério da Saúde mostram que mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil eram jovens (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos) e 93,03% do sexo masculino. Por essa razão, os homicídios de jovens representam uma questão nacional de saúde pública, além de grave violação aos direitos humanos, refletindo-se no sofrimento silencioso e insuperável de milhares de mães, pais, irmãos e comunidades. A violência impede que parte significativa dos jovens brasileiros usufrua dos avanços sociais e econômicos alcançados na última década e revela um inesgotável potencial de talentos perdidos para o desenvolvimento do País. A exposição deste segmento a situações cotidianas de violência evidencia uma imbricação dinâmica entre aspectos estruturantes, relacionados às causas socioeconômicas, e processos ideológicos e culturais, oriundos de representações negativas acerca da população negra (WAISELFISZ, 2013, p. 9).

Sob esta perspectiva, acredito que a democratização da Escola não passa pela educação que esta oferece - seja esta de qualidade ou não. A Alemanha nazista oferecia educação de qualidade. O mesmo acontece nas eleições, não basta oferecer as opções de candidatos. A democratização da escola passa pelos pressupostos de Paulo Freire, que lutou radicalmente para que os educadores não tomassem seus educandos como desprovidos de saberes e potenciais para a construção de conhecimentos. Travou luta constante contra uma educação “bancária”. Florestan Fernandes traduz o pensamento de Freire da seguinte forma:

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: por o povo no centro da história, como mola mestra da nação. O que devemos fazer não é lutar pelo povo. As nossas tarefas são outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria (FERNANDES, 1997, p. 245-246).

Da mesma forma, pensar a comunidade em que cada Escola está inserida e enraizada, como uma massa amorfa desprovida de desejos, vontades e sonhos de modo a desconhecer a fonte inesgotável de saberes e valores essenciais à manutenção da vida e da dignidade humana e, acima de tudo, a culpabilização desta comunidade, significa grave atentado à democracia.

Os pais das crianças pobres têm uma consciência muito clara de que a aprendizagem implica aquisição de conteúdos mais ricos, têm uma consciência muito clara de que a aquisição desses conteúdos não se dá sem esforço, não se dá de modo espontâneo; conseqüentemente, têm uma consciência muito clara de que para se aprender é preciso disciplina e, em função disso, eles exigem mesmo dos professores a disciplina (SAVIANI, 2009, p. 45).

A democratização da Escola implica na devolução desta à comunidade. Faz-se necessária, neste sentido, a remoção de todos os obstáculos que impeçam a participação e a integração dos conteúdos tradicionais aos da comunidade, em todas as disciplinas. De extrema importância neste quadro é o reconhecimento do valor dos saberes das classes populares. Célia Linhares afirma que as transformações possíveis na Escola, evidentemente para a sua democratização, somente dar-se-ão através de sujeitos inseridos naquele contexto de modo a pensar, articular e agir coletivamente na construção de uma nova escola e de uma nova sociedade - o que Linhares denomina *movimentos instituintes*. Para confirmar os pressupostos de Linhares, podemos citar como exemplo a Gestão Democrática (Constituição da República de 1988) e o Projeto Político Pedagógico (LDB de 1996), instrumentos de política pública para a democratização da Escola que, como ações de fora para dentro ou de cima para baixo, passados 20 anos, ainda estão por cumprir os objetivos para os quais foram concebidos.

3.5 MOVIMENTOS INSTITUINTES: CAMINHOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA.

A maior contribuição que os movimentos instituintes deram à História foi a iluminação do instituído. Isto porque, desde então, perde-se a condição naturalizada e passa a inscrever-se no campo das construções sócio-históricas. Desnaturalizado, o instituído pode ser questionado e interpelado: *por que foi constituído? Como foi constituído? Para que foi constituído? E a quem interessa?*

Uma das características dos movimentos instituintes é carência de juízo de valor. Estes movimentos se insurgem contra o instituído, independentemente da natureza deste. Trata-se de construção sócio-histórica para além da dicotomia e do maniqueísmo. Desta forma, os Instituintes não podem ser classificados como 'bons' ou 'ruins'.

Uma vez desnaturalizado e plenamente visível, o instituído perde sua força e o instituinte, tendo cumprido sua determinação inicial, abre um espaço de disputa, tensão e conflito com o instituído. O resultado desta relação é indefinido. Certamente, se o instituinte devorar o instituído, morrerá. Por isso, afirmamos inicialmente ser a maior contribuição do instituinte a desnaturalização do instituído.

Desde a arquitetura da Escola até o momento em que uma criança deixa o brinquedo para dirigir-se àquele espaço, tudo é instituído. A força que a instituição tem dentro e fora de seu espaço físico, concreta ou abstrata, real ou imaginária é igualmente instituída. Se democrática, autoritária, construtora, promotora da dignidade humana ou depósito de crianças, todos os seus contextos são instituídos.

Trata-se de construções históricas, pois há especificidade temporal, espacial e social e o que se tem são frutos das relações que os homens estabelecem na vida em sociedade. Da mesma forma que são uma coisa e não outra, poderiam ser outra, ou ainda uma e outra ou nenhuma e nem outra. O processo é dependente das relações sociais que as definem e constroem. Daí a importância dos movimentos instituintes em desmanchar no ar tudo que é sólido. No caso da escola, seu foco é a cultura autoritária e fascista.

Assim, os movimentos instituintes são essenciais para a democratização da Escola Pública no Brasil e, por conseguinte, da sociedade brasileira. O processo tem início com o processo de devolução da Escola à comunidade.

CAPÍTULO IV

A EXPERIÊNCIA DE IMPLANTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NUMA ESCOLA INSTITUÍDA E INSTITUINTE

4.1 UMA ESCOLA INSTITUÍDA E INSTITUINTE

A Escola na qual se realiza esta pesquisa foi fundada em 20 de novembro de 1984 e atende atualmente a 1.300 alunos. Funciona apenas com o segundo segmento do Ensino Fundamental. No espaço atuam sessenta professores - trinta no turno da manhã e trinta no turno da tarde. Há ainda um corpo de funcionários de apoio composto por quatro merendeiras, dois inspetores, dois funcionários de secretaria e dois porteiros. A limpeza da escola é de responsabilidade dos funcionários da Companhia de Limpeza Urbana do Município. Além disso, a escola também conta com dois agentes de segurança patrimonial, ligados a empresa terceirizada.

A escola está situada no bairro de Campo Grande, zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, e conta com três andares (contando com o térreo), vinte sala de aulas, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma sala de recursos para atender a alunos com necessidades especiais e uma sala de vídeo.

A área de recreação situa-se no térreo, para onde convergem todos os alunos do turno. A quadra de esportes fica atrás do prédio principal e parte da área externa (quintal da escola) é usada para estacionamento de carros de professores e demais funcionários. Trata-se de área restrita limitada por grades e portões de ferro, tal como quase todos os espaços da escola. A quadra de esportes, por exemplo, é cercada de forma semelhante e o pátio é limitado por grandes portões de ferro que separam o interior da parte exterior do prédio. Vários portões separam o térreo do acesso a outros andares.

Um imenso muro de dois metros e meio de altura com dois portões constituídos de barras de ferro separam a escola da comunidade. O acesso de pais e responsáveis, bem como o de qualquer pessoa da comunidade é decidido pelos porteiros sob orientação da direção.

4.2 A ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO: LAMPEJOS QUE PODEM NOS AJUDAR A PISAR EM SUAS ENCRUZILHADAS E A INVENTAR CAMINHOS COM LIBERDADE.

A escola que acabamos de retratar em tracejado intenso e incompleto localiza-se na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, uma das regiões mais pobres e violentas do município. O poder público deslocou a população de inúmeras favelas da zona norte e sul da área metropolitana do Rio de Janeiro, durante a década de 1960/70 a esta região que serve ainda de receptáculo para políticas de limpeza social como a prática de recolhimento de mendigos (então “jogados” no Rio da Guarda ou no Rio Guandu, em Santa Cruz²).

As políticas de remoção dificultaram imensamente a vida dos trabalhadores que viram sua jornada de trabalho aumentada em pelo menos quatro horas diárias devido à distância do local de trabalho. Somado a isto, o acréscimo do custo do transporte acabou por provocar aumento brutal do custo de vida destas populações, situando-as em zona perigosa em direção à pobreza. Através destes movimentos pode-se compreender a Zona Oeste como uma “região- dormitório”.

4.3 ESCOLA DO AMANHÃ

A Escola estudada é uma *Escola do Amanhã*, incluída em projeto da UNESCO em articulação com a Prefeitura do Rio de Janeiro. O projeto é desenvolvido em áreas conflagradas e consideradas de grande risco pelo poder público. Trata-se, geralmente, de áreas controladas pelo tráfico de drogas. A Escola conta ainda com os projetos *Acelera*, em parceria com a Fundação Airton Senna para a correção das distorções de idade e série; e *Realfa*, em parceria com a Fundação Roberto Marinho para realfabetização de alunos analfabetos ou semianalfabetos. Os professores destes projetos são escolhidos pela direção da escola entre os professores regulares, para o desenvolvimento de atividades com material, pedagogia, metodologia e orientação das referidas fundações. Para tanto, recebem dupla regência garantida por todo o ano letivo. O projeto *Escolas do Amanhã* prevê funcionamento em horário integral para a instituição participante. No entanto, a Escola pesquisada funciona somente nos turnos da manhã e da tarde.

² Conhecida como “Operação Mata Mendigos”, esta prática tornou-se um escândalo nacional e internacional.

Além disto, a instituição não se encontra em área conflagrada, constituindo assim um equívoco que se tornou verdadeiro álibi para a justificativa do fracasso da e na escola. Por outro lado, um número significativo de professores, informados previamente sobre seu trabalho futuro em uma *Escola do Amanhã*, construíram ideia preconceituosa relacionada à instituição. Como já afirmado, as *Escolas do Amanhã* fazem parte de um projeto da UNESCO em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro para atendimento diferenciado, uma vez que estas escolas necessariamente devem estar inseridas em favelas do município.

No caso da nossa Escola Instituída e Instituinte, apesar de localizar-se próximo a uma favela, dista o suficiente para que se possa classificá-la como inserida em área de risco, sobretudo pelo fato de que fora construída no interior de um conjunto residencial destinado a integrantes do corpo da Marinha do Brasil. Não há outros vizinhos que não marinheiros de todas as patentes. Segundo entrevista concedida por uma professora, os alunos que residiam na favela tornaram o clima da escola muito tenso e desconfortável quando o tráfico de drogas migrou para a mesma. Até então, segundo esta, o ambiente de trabalho era animador.

Como podemos ver, a proximidade entre Escola e Favela opera no imaginário dos segmentos sociais médios da sociedade no sentido da construção de estigmas. Quando da classificação da unidade escolar como *Escola do Amanhã*, a SME antecipa a estigmatização que uma vez instituída, impõe grande dificuldade às tentativas de superação.

4.4 TENSÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PPP E/OU DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA : VISÕES, DISCURSOS E PRÁTICA DOS SUJEITOS

4.4.1 A Dinâmica da Escola

Como já mencionamos, a escola possui aproximadamente 60 professores. Estes podem ser divididos em sub-grupos sob o critério do tempo de trabalho, sexo e etnia: há os que lá estão desde a fundação da instituição (28 anos de trabalho); outros, com menos de um ano de trabalho e os demais que ocupam posição intermediária; há 12 professores negros (8 mulheres e 4 homens) e a escola conta com 48 professoras e 12 professores. Podemos afirmar que há profissionais comprometidos, política e tecnicamente, com a atividade docente e um número aproximadamente igual que, aparentemente, não mostra interesse com relação ao trabalho. Nestes casos, as faltas são constantes. Os demais, aparentemente, não se envolvem

com a escola, porém as entrevistas confirmaram forte relação com as turmas que acompanham. Assim se comprova a dificuldade de envolvimento de grande parte dos professores nas atividades escolares para além da sala de aula. Este, no entanto, é desafio necessário.

A gestão não é democrática e o Projeto Político Pedagógico mostrou-se, desde o início de nosso contato com o campo de pesquisa, figura forjada por falseamentos, cuja construção nada tem do vigor da vontade coletiva. A característica mais marcantes do PPP, segundo a visão dos professores da escola, é sua elaboração alheia à participação da comunidade escolar. A gestão democrática da Escola é precária pelo déficit de participação dos diversos atores neste sentido.

Além disto o PPP, conforme verificado em discursos e consultas, é documento que não decorreu de ampla participação da comunidade escolar. Ainda assim, há movimentos de participação mesmo que frequentemente desconstruídos. Destaco a existência de movimentos de participação e de insurgência que deveriam receber mais apoio institucional, dada sua importância para os alunos e para a comunidade escolar como um todo.

Os conflitos e tensões são muito evidentes e permanentes. Logo, nosso objetivo no campo foi a captura de visões, discursos e práticas destes sujeitos neste espaço de disputas, relações e interações entre o instituído e o instituinte. Quanto aos pais, há um número muito significativo que leva e busca os filhos na escola.

Há um número significativo de professores que apresentam alto nível de conformação, tanto no que tange à política educacional da SME, quanto à materialização desta política na Escola. Ao abrir mão da Autonomia, os referidos professores alinharam-se aos interesses da gestão, o que colabora para a manutenção da rotina conservadora e subserviente na Escola. Comportamentos como o apoio aos projetos ou procedimentos da gestão são devidamente recompensados com turmas dos projetos *Acelera* e *Realfa* que garantem, como já mencionado, dupla regência por um ano.

O cargo de direção é cargo historicamente pouco autônomo na Escola uma vez que para a estrutura institucional e burocrática, o diretor é responsabilizado por todos os sucessos e fracassos do local. No entanto, cabe pensarmos de que forma a comunidade escolar se posiciona de modo a tensionar esta estrutura que, ao personificar a instituição, restringe participações e decisões, desresponsabilizando todos os sujeitos pelos rumos da Escola na concentração de poder e responsabilidades em um único cargo. Será que esta perspectiva

tradicional do cargo de direção contempla a necessidade de democratização da Escola? A pesquisa apontou que não. Então, restam os desafios de fortalecimento dos espaços colegiados de decisão e de responsabilização no universo da Escola aos movimentos instituintes.

4.4.2 O Conselho Escola Comunidade

O Conselho tem personalidade jurídica, é órgão de deliberação coletiva e representa toda a comunidade escolar. Um de seus objetivos mais importantes é a tomada de decisões sobre o funcionamento da Escola com a participação de todos. É formado por alunos, professores, pessoal técnico e administrativo, pais, mães ou responsáveis legais.

Para que se atente à gravidade do problema, exporemos questão fundamental do CEC: os representantes dos pais e professores eleitos não guardam um certo distanciamento da direção. Além disso, poucos sabem quem é o professor que representa o segmento ou o quem representa a comunidade.

A maior parte dos professores observados no cotidiano e nos conselhos de classe não está envolvida com as questões da Escola. O afastamento provavelmente se deve a seu sentimento de impotência diante desta realidade. Não opinam sobre nada. Procuram fazer seu trabalho da melhor forma sem comprometimento e adoecem de fato. Diariamente, pudemos vê-los transtornados e atribulados com responsabilidades que deveriam ser compartilhadas tanto com a direção quanto com os demais professores. Há a abertura para a conversa sobre temas diversos, com exceção daqueles ligados ao ambiente escolar ou ao fazer pedagógico.

A participação é precária mas não se pode culpabilizar o professor em específico. Trata-se também de problema estrutural uma vez que o docente é obrigado a comprometer-se com várias funções em decorrência dos baixos salários. Além disso, aqueles que tomam a Escola Pública de modo estigmatizado ou desacreditam da mesma como espaço de transformação, ainda assim poderiam ter envolvimento com movimentos instituintes.

4.4.3 A presença dos Pais

A participação dos pais se dá principalmente no acompanhamento diário dos filhos no trajeto para a Escola - o que não significa que haja participação no universo interno da mesma. Em geral, a participação é limitada a reuniões curtas ao final do bimestre, momento em que são entregues os resultados finais através do boletim.

Não é possível para o professor o estabelecimento de contato com os responsáveis uma vez que a reunião não prevê esta possibilidade. Cada professor se responsabiliza pela entrega dos boletins e pelos informes da direção em uma ou duas turmas. Os interesses administrativos prevalecem em detrimento das necessidades pedagógicas - o que, acreditamos, limita a possibilidade dos pais apresentarem seus questionamentos bem como contestarem as práticas pedagógicas dos professores. Se estes participassem mais das reuniões, poderiam abrir porta essencial para uma posterior procura por parte dos responsáveis para o tratamento de assuntos ligados ao interesse dos alunos.

A reunião do Programa *Bolsa Família* é obrigatória e ocorre sempre aos sábados. Os responsáveis ausentes correm o risco da perda do benefício. Os professores que comparecem a estas reuniões têm direito a um dia de folga. Geralmente os encontros, como pude observar, têm por finalidade o cumprimento dos protocolos do programa. A limitação do assunto da reunião mais uma vez impossibilita abarcar as problemáticas cotidianas no sentido de transformar o universo da Escola.

Por fim, ocorrem as convocações de pais e responsáveis para ciência das atitudes de indisciplina dos alunos - o que ocorre em um ritual de formalidades para a desqualificação a conduta dos pais. Há uma concepção tradicional de educação, propagada nas escolas, que toma a casa como o universo em que o aluno deve ser educado. Porém, na precariedade das relações familiares e na compreensão de que os pais em geral são trabalhadores - o que historicamente evidencia sua maior dificuldade de conviver com os filhos - dever-se-ia responsabilizar mais a Escola por práticas que possibilitassem a transformação do estudante. Qual a dificuldade em se assumir o papel de educador?

Notamos também contradição nos discursos e práticas docentes sobre a presença dos pais na Escola. Por um lado, é recorrente a queixa de abandono dos alunos por parte das respectivas famílias e, de certa forma, não compete aos professores a função da resolução do problema. Por outro lado, toda responsabilidade educacional é despejada sobre os pais,

culpabilizando-os por todos os distúrbios em suas idealizações escolares. Nos parece haver pouca sensibilidade política no trato das questões sociais por parte dos professores uma vez que as relações no interior de cada escola são expressão de lutas sociais travadas, sem tréguas, entre interesses emancipatórios e aqueles que fortalecem a submissão ao modelo de sociedade vigente. O professor deve aguçar seu olhar para identificar possibilidades existentes frente a um corpo estudantil, majoritariamente negro e pobre.

4.4.4 A Resistência

A Resistência criativa e criadora configura-se como uma das categorias de análise dos sujeitos que estão submetidos a processos de socialização na instituição escolar, com a internalização de padrões de comportamento, valores e visões de mundo, formas que não se contraponham à estrutura social e não promovam riscos à continuidade dos modelos de comportamento que prevalecem como os mais adequados na Escola. Entretanto, estes sujeitos trazem suas experiências de liberdade e de invenção da vida para o ambiente escolar e constituem processo de resistência de grande potencial instituinte.

Por tudo isso, não é exagero afirmar que o que há de imensamente promissor na Escola e na vida são as crianças e jovens. Estes representam questão deveras complexa no ambiente escolar pois não há mecanismos que possam submetê-los integralmente a não ser o diálogo sincero e o respeito a demandas legítimas.

A indisciplina generalizada evidencia uma das diversas formas de resistência de que crianças e jovens lançam mão para se fazerem ouvir e tornar-se visíveis. Mesmo em suas relações escolares e sobretudo para com os que pretendem controlá-los e reprimi-los para a padronização. Crianças e jovens relataram acerca da precariedade do diálogo e de compartilhamento de dificuldades pessoais ou coletivas, seja em relação ao conteúdo da aula ou à forma de encaminhá-la.

A violência no interior da Escola evidenciada por brigas constantes entre alunos de mesmo sexo ou sexos diferentes ocorriam na hora do recreio uma vez que a este momento, todas as turmas daquele turno estavam reunidas e confinadas no mesmo espaço. O acesso à área externa era inviável bem como a permanência nas salas ou a circulação pelas áreas do espaço.

4.4.5 O Confinamento

A arquitetura da Escola somada à grande quantidade de alunos gerava cotidianamente situação próxima a confinamento, principalmente nos recreios. Não se fazia nada para tentar atenuar esta realidade. Talvez a rotatividade no intervalo das turmas, o que foi sugerido diversas vezes como me informaram muitos professores, resolvesse a questão de maneira eficaz. No entanto, a possibilidade não fora considerada.

A quadra e o pátio externo da escola não são utilizados para dar vazão à concentração de pessoas. Os inspetores, por outro lado, ao evacuarem os andares impedem que, mesmo na área interna, o espaço seja ocupado de maneira mais equilibrada. O resultado é a formação de um ambiente estressante, com frequente ocorrência de brigas.

Para inibir a violência engendrada nesta conjuntura, a direção da escola decidiu criar um serviço de registro de ocorrências que funciona da seguinte forma: em cada turno um professor ou um funcionário recebe os alunos encaminhados pelo inspetor ou por algum professor para a efetuação do registro. Em caso de ocorrência grave, a escola solicita a presença dos responsáveis.

Como a escola não mantém nenhuma prática constante de aproximação com os pais que não se dê em momentos pontuais, a solicitação dos responsáveis poucas vezes se concretizava, de acordo com as entrevistas. O recurso, aliás, parece ter perdido seu sentido uma vez que há relatos, por exemplo, sobre alunos que ultrapassaram 20 ocorrências ou cometeram casos graves de indisciplina sem que seus responsáveis houvessem sido convocados ao comparecimento à escola. No período de 31 de Julho a 03 de Novembro de 2012 foram registradas 793 ocorrências, números trágicos que evidenciam uma situação de confinamento e misérias escolares no cotidiano de crianças.

Cabe ressaltar que se trata de instrumento de punição aplicado a um sujeito já exposto a imensa violência simbólica, física, psíquica e intelectual. Os dois funcionários que atuam diariamente no registro das ocorrências deveriam colaborar para a minimização deste quadro de violência inseridos em ações para a redução de conflitos. Assim, faz-se urgente a criação de espaços coletivos de discussão acerca destas problemáticas.

É na realidade que os professores, estudantes e todos os outros atores da Escola encontram seus pontos comuns.

Os atores da Escola possuem potencial capacidade criadora e transformadora do

espaço e das relações desde que haja mobilização para tanto. Os papéis tradicionais são contraditórios à perspectiva de democratização da Escola.

A centralidade do professor na escola abre alas para a relação dialógica entre estes, os estudantes e, concomitantemente maior interação entre os sujeitos, como solicitado por profissionais responsáveis pela alimentação na Escola, por exemplo. O processo pedagógico deve envolver a todos e este é o desafio na Escola instituída instituinte.

4.4.6 A Aprovação Automática

Uma ação de grande repercussão foi a denúncia nas redes sociais da política da aprovação automática. A autora da denúncia tornou público um documento em que a direção determinava os índices de aprovação geral da escola antes do processo de avaliação do quarto bimestre.

Segundo a professora, a finalidade desta política era o décimo quarto salário, bônus disponibilizado pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro para as escolas que atingissem as metas de aprovação.

Vale ressaltar que no caso das *Escolas do Amanhã*, a bonificação equivale a uma vez e meia a remuneração total recebida e afeta o salário e todas as gratificações ou remunerações complementares, tais como dupla ou tripla regência.

4.4.7 A Política Educacional do Município do Rio de Janeiro.

Dessa forma, vemos concretizada a política educacional do Município do Rio de Janeiro na atualidade e sua estratégia de implementação com a política de bonificação. Com relação às parcerias público-privadas com a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Airton Senna, tão elogiadas pela atual secretaria de educação do Município do Rio de Janeiro, pode-se, a partir da observação, afirmar que se trata de grande equívoco, pois a dinâmica de acolhimento e o conteúdo diferenciado dos projetos (*Acelera* e *Realfa*), não garantem, segundo minha observação, o sucesso prometido. Seria impossível a concepção destes projetos como ilhas de qualidade uma vez que se apresentam contornados por uma infinidade de problemas gravíssimos que envolviam toda a Escola.

A política educacional que considera a educação como mercadoria, a Escola como empresa e institui gestão empresarial em toda a rede municipal de educação contabiliza o custo *per capita* de cada criança, considerando a reprovação como prejuízo e a aprovação como lucro. Trata-se de política que evidencia o profundo comprometimento de Estado brasileiro com as políticas educacionais neoliberais gestadas e gerenciadas por instituições externas, tais como: A ONU, O BANCO MUNDIAL, O BIRD, A UNESCO e O FMI, entre outras, que foram, historicamente, criadas para o fortalecimento dos vínculos de dependência com as nações “desenvolvidas”.

4.4.8 Bourdieu, Foucault e a Instituição Escolar

Quanto à gestão, observamos sem muito esforço tratar-se do exercício de poder simbólico pois as prerrogativas inerentes à função de direção de uma unidade pública de educação não implica ações desta envergadura. Pierre Bourdieu lembra-nos que o poder simbólico não só não é reconhecido por quem o exerce como também por aqueles sobre quem ele é exercido e, ainda, que o capital social corresponde ao capital cultural. Observamos em nosso campo de pesquisa que os professores, quase todos oriundos dos segmentos médios da sociedade, possuem um determinado capital social e um correspondente capital cultural que se choca com a realidade daqueles cujo capital é precário em confronto com os padrões dos grupos dirigentes. Por conseguinte, o capital cultural socialmente reconhecido é praticamente inexistente apesar de bagagem cultural das mais expressivas ainda que sem o reconhecimento social.

Por outro lado, Foucault ressalta que as relações de poder são culturalmente enraizadas por todo o tecido social e, na dimensão micro, reproduzem as formas de exercício de poder institucionalizadas socialmente. Pode-se concluir também que a eleição dos gestores não garante uma gestão democrática.

A Escola é uma instituição social e sua arquitetura assemelha-se à Prisão. O prédio é uma construção do período da ditadura militar e seu formato é de um panóptico. Pelo que pudemos constatar, possibilita a observação de aproximadamente 600 alunos por um único inspetor. De fato, há um inspetor por andar no turno da manhã e também apenas um no turno da tarde. Cada um deles controla a movimentação dos alunos e, sobretudo, garante a permanência destes no interior das salas de aula, de acordo com o relato das entrevistas. De

fato, boa parte das crianças e jovens busca a fuga. Seja para “matar aula” ou para reduzir ao máximo sua presença no interior daqueles ambientes. Neste processo de vigiar e punir, como bem nos orienta Michel Foucault, os sujeitos são construídos numa sociedade de controle.

4.4.9 A Visita à Norbert Elias

Podemos encerrar esta questão com as considerações de Elias sobre o Indivíduo e a Sociedade pois o que se passa no ambiente escolar nas dimensões do espaço e do tempo é a própria vivência social que os indivíduos, de forma geral, não conseguem reconhecer.

Quando dizemos que nossa sociedade é autoritária, fascista ou, de certa forma, democrática, estamos operando no campo da abstração e trata-se de generalização. É nas instituições, tal como a nossa Escola, que a vida se realiza com alegrias e tristezas, conflitos e harmonias, tensões e acomodações e toda sorte de manifestações contraditórias.

As relações autoritárias na Escola são tidas, com frequência, como partes de processo democrático. Sendo assim, a escola analisada contribui para a cristalização de cultura social autoritária e fascista, embora apresente em seu interior um conjunto de visões, discursos e práticas democráticas e instituintes que, na ocasião desta pesquisa, apresentam-se como resistências criativas e criadoras.

4.5 A IMPORTÂNCIA DO PPP E DA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE ESCOLAR

4.5.1 Introdução

A aproximação inicial com o campo foi realizada através de questionário através do qual o professor foi indagado sobre a importância do Projeto Político Pedagógico da Escola. As respostas dos dez entrevistados consistia num discurso de valorização do PPP embora estes não tivessem conhecimento do Projeto da escola. Alguns sequer tinham conhecimento de sua existência. A partir deste relato, apresento minha experiência na escola em questão.

4.5.2 Minha experiência na Escola

Cheguei à escola pesquisada em fevereiro de 2011. Esta contava com os dois segmentos do ensino fundamental: do primeiro ao quinto ano e do sexto ao nono ano. O conflito mais significativo na época dava-se entre os professores PI e PII pois esta hierarquia envolvia preconceito e discriminação. Não havia diálogo entre os grupos. O número de jovens era reduzido pois metade da escola era destinada ao primeiro segmento. Passei o ano de 2011 observando e refletindo sobre aquela realidade.

Como já afirmei outras vezes, a escola assemelhava-se à Prisão e as grades estavam por toda parte. A estrutura era similar à escola de minha infância. Ao térreo, situava-se grande pátio onde permancíamos confinados na hora do recreio e, em outros andares, as salas eram dispostas de maneira que se pudesse observar a todos, ao um só tempo. Tratava-se de ambiente terrível, massacrante, desumano e profundamente danoso ao desenvolvimento de relações saudáveis. Lembro-me da dificuldade e da busca por alternativas de fuga daquela realidade. Em um ambiente mortífero, um conjunto de pessoas (direção, funcionários e professores) direcionava-nos ordens: “faça isso”, “faça aquilo”, “não faça isso”, “não faça aquilo”, “preste atenção”, “copie”, “faça o dever de aula”, “faça o dever de casa”, “vamos mandar bilhete para o responsável”, “vamos chamar sua mãe”, “vamos chamar seu pai” etc..

Eu concluía a sexta série do primário e iria para o ginásio, o que significaria a mudança para uma escola bem diferente, uma construção anterior à arquitetura prisional da ditadura militar. Naquele ano porém, entrou em vigor a lei 5692/71 que extinguiu o primário e o ginásio, instituindo assim o primeiro e o segundo grau. Por consequência, permaneci na mesma escola, voltando à quinta série.

Lembro que minha infância nesta escola somente foi possível com muita brincadeira e traquinagem e, em todo este período somente uma professora diferiu naquele contexto. Chamava-se Vera e ensinava Francês, a única língua estrangeira da escola. Diferiu porque era visível seu gosto pelo ofício. Assim, não começava suas aulas, por exemplo, sem estabelecer previamente diálogo com a turma.

4.5.3 Da Prisão aos Projetos

Este tipo de ambiente agride a todos sem distinção. O professor novato é impactado e as entrevistas evidenciam a situação. Que ideia fariam dos alunos? As grades da entrada impediam o acesso mais amplo dos pais e responsáveis. Os professores eram avessos à presença dos mesmos no interior da escola. A diretora que conduzira a instituição por dez anos estava de saída porque sofrera um acidente na escada da própria unidade e havia passado por processo cirúrgico. Comparecia com muita dificuldade e permaneceu na direção até meados de 2011, quando uma professora de Geografia da escola assumiu interinamente, sendo confirmada no cargo ao final do mesmo ano através de eleição para um mandato de três anos.

Em 2012, a escola iniciou o ano letivo somente com o segundo segmento. O primeiro foi conduzido a uma nova escola recém inaugurada com nova arquitetura. A partir de então, a escola passa a contar com cerca de 1.300 alunos do segundo segmento e pude implementar em larga escala os projetos iniciados em 2011 de forma experimental de modo a intervir naquela realidade. São os projetos *Pais Participantes* e *Xadrez para Todos*. Soma-se a isto o uso da pedagogia dialógica (Paulo Freire), consistente na valorização dos debates com o incentivo das discussões ao fim do desenvolvimento de cada conteúdo. As turmas eram dispostas em círculos e eu procurava apresentar-lhes as explicações de formas múltiplas, usando largamente os recursos audiovisuais.

4.5.4. O Projeto Pais Participantes

Em 2012, a iniciativa dos professores de realizar reunião para a discussão dos problemas da escola foi completamente inviabilizada, o que me levou a buscar outros caminhos para aproximar os pais daquela realidade. A questão era como “derrubar” aquelas grades que lhes impediam o acesso. Não se cogita a aproximação da comunidade pois os próprios responsáveis eram mantidos à distância.

Os pais deveriam saber em que condições aquelas crianças e jovens se encontravam e este foi o objetivo principal do projeto que apresento em detalhes:

Introdução do projeto: “A participação dos responsáveis no processo educativo dos alunos é, sem dúvida, muito importante para o seu desempenho e sucesso na Escola. Incentivo, apoio, cobrança e participação tem grande importância na educação da criança, do adolescente e do jovem.

Objetivos: promover a participação dos pais e/ou responsáveis na escolarização dos filhos./ criar facilidades para que os pais conheçam e participem da sala de aula../ desenvolver ações conjuntas de pais e professores para a melhoria do ensino e da aprendizagem./ criar espaços e intervalos para confraternização e entretenimento visando a experiências de autonomia, solidariedade e respeito mútuo.

Metodologia: convite aos pais e responsáveis para que visitem as turmas de seu filhos e conheçam as atividades. / elaboração de atividades para realização conjunta (pais e alunos). / a família não pode solicitar ajuda externa./ o aluno não será prejudicado caso a família não realize a atividade integralmente./ a atividade deve fazer parte da avaliação bimestral./ as atividades devem ser extensas, porém com um nível de dificuldade que seja apropriado ao contexto./ deve haver a realização de atividades diferentes a cada bimestre.

Conclusão: “o projeto, de forma geral, é algo aberto, inconcluso, sujeito a críticas, sugestões, complementações, alterações, adaptações e toda sorte de contribuições. O Projeto *Pais Participantes* não pretende ser a solução mágica para os graves problemas que enfrentamos na sala de aula. Pretende antes, ser um dos possíveis caminhos para a convivência, compreensão e encaminhamento de contribuições para a melhoria dos impasses que estrangulam a Escola. Convidamos os demais professores para discutir sua viabilidade e implementação”.

Constatarei a importância da presença dos pais na escola quando de minha primeira experiência na Escola Pública. Alunos se insurgiam contra professores e as agressões físicas eram a rotina daqueles espaços. Por outro lado, os docentes insistiam em afirmar que aqueles “animais” não tinham família. A Vila Kennedy é uma favela com população de 144 mil habitantes e é um dos bairros mais violentos da zona Oeste. A escola fica no interior da comunidade. Os professores não queriam aproximação com os pais uma vez que acreditavam

em seu envolvimento criminal. O imaginário deles já estava construído e a sua visão de mundo, cristalizada.

Embora a violência fosse realidade, aqueles professores não consideravam a comunidade refém do tráfico ou dos órgãos de segurança. Dessarte, prevaleceu o medo construído midiaticamente para a justificativa da repressão às “classes perigosas”. Quanto mais violenta a comunidade, mais os pais e responsáveis se preocupam com seus filhos pelo que pude constatar no contato direto com a comunidade escolar. Sempre que necessário, solicitava-se a presença dos pais para a discussão (entre pai, aluno e professor) do problema. Jamais me queixei aos responsáveis. A frase mais corriqueira era: “Professor, isso não vai acontecer novamente”. De fato, o problema estava resolvido. Quanto à direção, esta alegava impotência uma vez que a agressão já fora consumada e aconselhava registro em delegacia. No entanto, quem teria coragem de fazê-lo?

A presença dos pais muda completamente a relação dos alunos com a Escola. A ideia do projeto *Pais Participantes* tem origem na certeza baseada em evidências que só se confirmaram com a execução daquele. A concretização do projeto não depende da direção da Escola. Este foi pensado para aproximação dos pais do ambiente escolar para que participem diretamente do processo pedagógico e conheçam o interior da Escola.

4.5.5 O Habitus

Em 2012, todos os professores da escola receberam uma cópia do projeto e, conseqüentemente, o convite para a discussão de sua viabilidade e implementação. Até o término do ano letivo de 2013, nenhum professor o aceitou apesar dos inúmeros elogios aos resultados do projeto, tais como redução dos conflitos na sala de aula, maior interesse dos alunos pelos estudos e, acima de tudo, satisfação generalizada por parte de pais e alunos – o que tornou mais interessante a relação entre a Escola e as famílias. As turmas em que desenvolvemos o projeto diferiam de todas as outras da escola, pois foi possível fazer o que para alguns seria impossível: aulas ao ar livre e passeios. No primeiro exemplo, conduzia-se as turmas para a área externa de escola para a discussão de espaço e tempo na perspectiva histórica.

Bourdieu afirma que uma vez constituído, o *habitus* cristaliza comportamentos e torna muito difíceis as transformações.

Os passeios da escola eram realizados somente com os mais bem comportados de cada turma, os “melhores”. Os raros passeios que pude fazer, deram-se com toda a turma e os outros professores designados para nosso acompanhamento ficavam surpresos com o comportamento dos alunos.

4.5.6 Construindo a Democracia

O resultado mais visível do sucesso do projeto *Pais Participantes* deu-se no último bimestre do ano de 2013, quando desenvolvi com quatro turmas do sexto ano (quinta série) um trabalho com o tema *Construindo a Democracia*.

Primeiramente, solicitei pesquisa na Internet sobre a questão: “o que é Democracia?” ; Em segundo lugar, solicitei entrevista com os responsáveis a partir da mesma questão. Os pais e responsáveis também participaram ativamente desta etapa; Em terceiro lugar, promovemos grande debate entre turmas, organizadas em um grande círculo. O encerramento dos debates seria difícil uma vez que professores do tempo seguinte findariam por participar haja vista a disposição das crianças.

A última atividade foi um trabalho em cartolina sobre a Democracia. Eles deveriam fazê-lo da forma que bem entendessem. Tratava-se de quatro turmas de trinta alunos cada, totalizando cento e vinte crianças. Recebi cento e quinze trabalhos em cartolina e a estagiária que me acompanhava naquele momento sugeriu que montássemos uma exposição. Assim o fizemos e pudemos contar com o apoio da direção por meio da disponibilização de fitas fixadoras para os cartazes. Finalmente, providenciei uma faixa com o título: “Exposição Construindo a Democracia. Turmas 1601-1602-1603-1604”.

Os professores ficaram contagiados e passaram a visitar com suas turmas a exposição que, inicialmente planejada para dois dias, permaneceu na escola pelo dobro do tempo. Era a comprovação maior do desejo de participação por parte das famílias da escolarização de seus meninos e meninas e da possibilidade de concretização do mesmo por meio do projeto proposto.

4.6 O PROJETO XADREZ PARA TODOS

4.6.1 Introdução

Iniciado em 2011 de forma elementar, o projeto desenvolvido em larga escala em 2012 pretendeu envolver os alunos de forma geral, com o objetivo de mobilizar crianças e jovens de modo a habilitá-los para o desenvolvimento das capacidades de concentração e raciocínio reduzidas pelas novas tecnologias.

Apesar da importância de tecnologias eletrônicas numa nova forma de organização e animação social, não se pode minimizar seus prejuízos no sentido da acomodação de atores sociais em contexto em que prevalecem individualismo excessivo, compulsividade extrema de consumo, banalização das relações de amizade, sexo e da vida em geral.

Arrisco dizer que a disseminação de aparelhos de alta tecnologia em sociedades desiguais e altamente servis ao capitalismo tendem a aderir aos apelos abusivos que impregnam a organização social, sobretudo para os desprovidos de outros recursos culturais. Muitas vezes, ainda que as famílias não disponham de recursos que lhe garantam a sobrevivência a pressão social as levam ao consumo desnecessário e compulsivo.

O Projeto com o jogo de Xadrez une a atividade lúdica a exercícios de um tipo de pensamento funcional e estratégico.

4.6.2 O Xadrez na Sala de Aula

Eu pratico o xadrez desde a infância, contudo a prova do potencial revolucionário do jogo ocorreu há dez anos numa escola estadual no bairro de Vila Kennedy - zona Oeste do Rio de Janeiro.

Nesta escola funcionavam o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. O espaço contava com 2.500 alunos e as turmas eram compostas por, no mínimo, 60 deles. A diretora havia substituído as mesas convencionais, cada uma destinada a dois alunos, por carteiras universitárias a fim de acomodar maior número de alunos.

Quando me apresentei à escola, a diretora me destinou seis turmas de sexto ano (quinta série), cada uma com sessenta ou mais alunos. Passei um mês observando e refletindo como poderia trabalhar naquela situação. Era a primeira vez que enfrentava o Ensino Público

e a rede privada em que trabalhava era muito diferente. Nunca havia trabalhado com mais de trinta alunos em sala.

Sabia que o xadrez podia contribuir para o desenvolvimento mental ou, pelo menos, para a ampliação da capacidade de atenção das crianças.

As soluções propostas por alguns colegas não me agradavam, apesar de relativo êxito. Estas consistiam em entrar em sala, não sorrir, não olhar os alunos nos olhos, ir ao quadro e fazê-los copiar até que sinal tocasse. Esta era a forma divulgada como a única capaz de mantê-los quietos. Caso se distraíssem, perderiam o conteúdo apagado tão logo o (a) professor (a) acabasse de completar o quadro para completá-lo novamente até o término da aula. Era a degradação bilateral.

4.6.3 Uma contribuição para um possível encaminhamento

Minha possível contribuição era o xadrez. Mas como atingir a todos? Procurei os jogos da escola e estes eram escassos. A diretora inviabilizou a compra de outros e tive de assumir sozinho a responsabilidade. Fiz uma pesquisa no centro da cidade, mais precisamente na Rua da Alfândega, e encontrei os jogos de que precisava - pequenos, para que coubessem na prancheta da cadeira universitária e baratos, para que se pudesse adquiri-los em grande quantidade.

Quando organizei as duplas e distribuí os jogos, não sabia o que iria acontecer. Prossigui apresentando as peças e obtive resposta. Em seguida, armei o jogo colocando as torres nos dois extremos do tabuleiro – mostrava a eles os extremos até a montagem final. Finalmente, ensinei-lhes os movimento das peças.

Um mês de atividade foi suficiente para que os nossos estudantes dominassem completamente o jogo. Então, eu alternava as aulas de história com a prática do xadrez. Quando o jogo não era possível, emprestava-se aos que desejassem praticar em casa.

Concluimos o ano eternizado em minha vida e certamente, na deles. Permaneci na escola por mais dois anos e fiquei conhecido como o “professor do Xadrez”. Ainda que não tivesse a intenção de manter o jogo em minha minha prática pedagógica, a demanda pelo mesmo se fazia presente. Assim, mantive a prática até a transferência para outra escola mais perto da minha residência – eram necessária a utilização de quatro conduções em três dias da

semana em uma época em que a Secretaria Estadual de Educação não disponibilizava recursos para o custeio do transporte de professores.

4.6.4 O nome do Projeto

O atual projeto *Xadrez para Todos* nasceu na escola do município do Rio de Janeiro que nos serve de campo de pesquisa. A instituição conta com o projeto *Mais Educação*, desenvolvendo-o de forma restrita. Poucos alunos participavam das oficinas, o que de fato não ajuda a Escola. Se o *Mais Educação* promove o xadrez para alguns, implementou-se por conta própria o *Xadrez para Todos* - o que comprovou definitivamente a eficácia da prática.

Quando tornei pública a ideia do trabalho com o Xadrez, alguns professores me aconselharam a não prosseguir pois não acreditavam na capacidade de concentração e disciplina por parte dos alunos para o desenvolvimento da proposta. Em resposta, utilizei-me da máxima “se a vela não queimar, não ilumina”.

Ao final do ano de 2012, foi realizado um campeonato de xadrez que reuniu sessenta e quatro participantes. Comprovou-se que a forma através da qual se desenvolvia o projeto *Mais Educação*, não contribuía com a Escola como um todo. A autonomia pedagógica me assegurou a continuidade do projeto e de todos os outros citados. Atualmente, esta autonomia é o estímulo de minhas ações neste espaço.

4.7 O MAGISTÉRIO

Entendo o exercício do magistério como co-responsabilidade pelo processo de socialização de crianças e jovens, traduzido na prática pedagógica como acolhimento, zelo por sua integridade física e intelectual e construção criativa e permanente de situações de aprendizagem mediadas pela leitura da palavra indissociada da leitura do mundo, cuja versão concreta é o contexto socio-histórico em que estamos inseridos. Não há quem só ensine, aprendemos todos. Minha responsabilidade, da qual não abro mão, é criar situações, momentos e espaços para que sejamos mais livres, autônomos e felizes na construção do conhecimento e da nossa própria História.

4.8 A DIMENSÃO DOS MOVIMENTOS INSTITUINTES NA ESCOLA: SUA POTENCIALIZAÇÃO E SUAS CONJUNÇÕES

Assim, imaginar um futuro diferente seria, não só um exercício pouco estimulado socialmente, mas até considerado pelos “senhores do mundo,” como indesejável e prejudicial pelo inconformismo que poderia desencadear. Sem os controles homogeneizadores, estariam soltas as possibilidades de construirmos um desvio da competição, proclamada como valor supremo, nos levando não só a avaliar o preço que pagamos para manter-nos em rotação permanente, ajoelhados às exigências do mercado e de sua lógica capitalista, mas também as perdas que a ausência da solidariedade produz, em nossas vidas, amesquinhando-as (LINHARES, 2013. p. 3).

4.8.1 Introdução

A reestruturação produtiva operada pela política neoliberal foi expandida no Brasil com o impulso de euforia e entusiasmo proporcionados pela promulgação da *Constituição Cidadã*. Hoje, passados quase trinta anos, posso concluir, pautado sobretudo em análises corajosas do geógrafo Milton Santos - um dos estudiosos políticos a perceber a terrível devastação operada pelo neoliberalismo - que a política neoliberal promoveu o aumento da miséria e da concentração da riqueza. Tratava-se de reestruturação do modo de produção capitalista que historicamente deu conta das crises de superprodução ou diminuição da lucratividade do capital por meio da guerra.

É oportuno lembrar que a primeira grande crise (1870), foi atenuada pela Primeira Guerra Mundial. A famosa crise de 29 (1929) somente foi superada com a Segunda Guerra. Contudo, não é possível retecer a complexidade destas relações pois fugiríamos à proposta da dissertação. Pode-se porém reafirmar o que já foi exposto quando tratamos do mito do desenvolvimento construído no pós Segunda Guerra, época denominada “fase de ouro do capitalismo”.

4.8.2 As Crianças entravam, os recursos saíam

A política educacional das décadas de 90 e 2000 em diante, em sua versão exaustivamente divulgada, foi a democratização do acesso à Escola Pública. Noventa e sete por cento das crianças em idade escolar estavam matriculadas. Contudo, é exatamente a esta

época que a população carcerária do país aumenta em trezentos e oitenta por cento. Em um quadro de quase quadruplicação, conta-se hoje com aproximadamente seiscentos mil presos.

Ao início desta dissertação apresentamos consenso no que tange à capacidade, por parte da educação, de redução das desigualdades sociais. Todavia, quando da comparação das duas realidades, detecta-se-lhes de imediato um erro. Desde os anos 70 do século passado as vozes que contestavam a onipotência da Escola como transformadora social provocaram deslocamentos teóricos e estratégicos.

Tal como os instrumentos de política pública para democratização da Escola, materializada na Gestão democrática e na obrigação da elaboração de um Projeto Político Pedagógico pelas mesmas, a política de democratização do acesso e todas as demais elaboradas e/ou reeditadas visando a melhoria da qualidade da educação não levaram em consideração que a política de reestruturação do modo de produção capitalista só poderia ser bem sucedida em realidade autoritária, fascista e propícia a toda sorte de arbitrariedades. Exemplo disto foi a entrega das empresas estatais à iniciativa privada com redução drástica do Estado Social e considerável alargamento do Estado Liberal.

A incipiente Democracia social, baseada na Constituição de 1988, foi continuamente travada até sua inviabilização. O presidente Fernando Henrique Cardoso afirmara que seu objetivo principal era o fim da era Vargas. Curioso é que, exatamente na reprodução do populismo Cardoso entrou em profunda contradição. Ao mesmo tempo em que colocava noventa e sete por cento das crianças em idade escolar na Escola, o então presidente, entregava ao mercado a preço módico as empresas mais ricas e rentáveis do país, até então sob o controle do Estado,

Caso emblemático foi o da empresa estatal Vale do Rio Doce, criada no Governo Getúlio Vargas. A empresa possuía recursos da ordem de três trilhões de dólares e foi vendida por dezesseis bilhões, constituindo um dos maiores golpes aplicados contra a Nação e, de certa forma, contra as crianças que acessavam pela primeira vez a Educação Pública uma vez que recursos foram perdidos nesta transação. As crianças entravam na escola e os recursos saíam. Linhares observa que

No caso da escola, sob vigência de uma política privatista que caracterizou a era FHC, restaria a nós professores ensinar lições que serviriam para nutrir nossa economia de mais valia, considerando nossos estudantes apenas ou principalmente como mão de obra a ser escolarizada, não importando que ao mesmo tempo o sistema de produção acumulasse riqueza e miséria, alimentos e fome, latifúndio e

falta de terra, conhecimento e ignorâncias, concentrações de rendas e excludências de bens para imensos contingentes da população de brasileiros (LINHARES, 2013, p. 3).

4.8.3 Escola Pública: depósito de crianças?

A Escola analisada apresenta uma das mais perversas características que se possa imaginar, configurando-se como um depósito de crianças submetidas às mais diversas atrocidades. Estas, são confinadas em espaço muito pouco criativo ou humanizante. Com a finalidade de passar o tempo, os funcionários atuam como carcereiros de modo a inibir a visibilidade das crianças que frequentam estes ambientes - visibilidade que possuíam, em contrapartida, quando circulavam pelas ruas e praças em contexto de mendicância em construção trágica aos olhos da Nação e do mundo. Neste momento, algumas destas trocaram de posição e aguardam no interior daquelas instituições sua inserção nas estatísticas de encarceramento ou extermínio uma vez que a Escola Pública no Rio de Janeiro é “negra e pobre”. Vinte e cinco mil jovens são assassinados anualmente no Brasil e, em sua maioria são negros e pobres. Noventa e dois por cento dos homicídios não são sequer investigados. Linhares afirma que

(...) as condições materiais da vida dos pobres, engessadas em diferentes ordens de negação, tendem a lhes subtrair o direito ao sonho e as esperanças de autodeterminação de seus caminhos existenciais e políticos. Eles bem sabem, como é difícil mudar as circunstâncias em que vivem (LINHARES, 2013. p. 4).

4.8.4 Cai o Mito do Desenvolvimento

O sociólogo suíço Guilbert Rist é apenas um entre tantos autores a contestar o mito do desenvolvimento - o que nos permite a afirmação de que a busca de caminhos para a construção de uma educação de qualidade a fim de que se alcance o desenvolvimento já está desacreditada. Em uma sociedade de mercado, o desenvolvimento só se faz atingível com financiamentos pesados e com o controle dos recursos humanos.

As últimas greves dos professores da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro, ocorridas em meados de 2013, reforçaram a luta pela aplicação de 10% do PIB na Educação

Pública contra os atuais 5,7% . Mostrou-se claramente ao mundo uma face do Estado que combate a democracia.

Quanto à aprovação automática, esta se faz coerente quando se pensa a Escola como depósito de crianças desprovido de projeto pedagógico. Assim, somente se abre espaços no sistema a partir de deslocamento dos estudantes até seu despejo no Ensino Médio para o cumprimento da etapa final da Escola Básica.

Outro sociólogo importante em nossa dissertação é Robert Kurz que, em *A Comercialização da Alma* revela-nos o avançadíssimo nível de desenvolvimento do processo de venalidade no serviço público. O empobrecimento histórico e generalizado dos professores acabou por colocá-los diante do contexto da aprovação automática. Infantilizados e desvalorizados socialmente, a maior parte dos professores da escola analisada adotou a aprovação automática em troca de um décimo-quarto salário de maneira a colaborar com o quadro desolador em que se encontram.

Estamos plenamente convencidos de que a escola precisa imaginar outros lugares para se desenvolver, atendendo a intensos movimentos que vem fraturando e reorganizando nossas sociedades e suas instituições. Numa época de mudanças aceleradas, a escola não pode “fingir que nem liga” em ser um laboratório de experiências pedagógicas regulares e sistemáticas. Até porque esta atitude não altera a radicalidade do que se vem experimentando nas escolas (LINHARES, 2013. p.7).

4.8.5 O Fascismo não morreu: a ditadura o reintroniza no Brasil

Intelectuais e educadores já se deram conta de que o fim do regime militar, em 1985, não desmontou o Estado fascista, que continua a conviver, corrompendo e ameaçando a democracia brasileira. Não sem resistências criadoras que também chamamos de movimentos instituintes. Um exemplo dessa ameaça nefasta é a situação das Escolas Públicas. Se, por princípio e por direito as escolas pertencem à comunidade, bem como toda e qualquer unidade de saúde pública, o Estado patrimonialista nega este direito.

Esses problemas têm antiguidade histórica. Tomando um marco terrível e mais recente, sabemos que a ditadura militar aprofundou o afastamento entre a sociedade e a Escola ao passar às mãos do Estado toda a dinâmica da unidade escolar. Desprovido de controle social, evidenciou-se o Estado fascista com todo seu vigor e abrangência haja vista os aparelhos de tortura bem como o arbítrio no encarceramento e extermínio da população

pobre, de diferentes modos. Hoje, mais que em outro momento, a escola precisa cumprir a sua função social.

Num tempo em que conflitos, ambiguidades e promessas se mesclam de forma implacável, fazer a apropriação dos conhecimentos um processo de orientação de vida, de vida política, econômica, cultural – como uma produção indissociável – não pode ser um encargo para professores mal preparados e nem isolados de seus pares, nem dos processos de elaborar pensamentos e afetos e nem muito menos separados dos problemas e lutas dos que mais sofrem em nossa sociedade. Daí, a relevância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque incluídos, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam sua singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantém com sua sociedade e com a história global da humanidade (LINHARES, 2013, p.8).

4.8.6 A Classe Trabalhadora

Não é possível encerrar sem a consideração de que a classe trabalhadora é o alvo deste processo de reestruturação capitalista operante de nova engenharia social, visível na política de encarceramento, extermínio e abandono à própria sorte. Por outro lado, dedica-se somas incalculáveis à propaganda favorável. Exemplifica o fato a ação da grande mídia que, a cada eleição se refere ao evento como “um espetáculo da Democracia”. Não se revela, entretanto, tratar-se de Democracia Liberal que se concilia, com frequência, com um regime fascista.

As manifestações de Junho de 2013, denunciaram ao mundo os limites desta Democracia, tão excludente no Brasil. Exercitou-se assim uma Democracia direta e participativa e investiu-se na invenção social da necessidade de reconstrução de cada contexto histórico. Por isso, a democratização da Escola está visceralmente ligada a este processo, como uma de suas partes constitutivas.

Já sabemos, e sabemos muito bem, o quanto parece fora de moda apostar no poder criador da sociedade, da cidadania para inventar saídas para os males que nos afligem. As indicações neoliberais e neoconservadoras são rápidas em indicar “soluções”, apontando para a urgência de consolidação de um tipo de cidadão mínimo, cujo espaço político se conforma em poucos atos de decisão – como os eleitorais – e toda uma existência moldadas no cumprimento de tarefas, com a resignação de opressões crescentes. E este é um perigo que convive em nossa civilização desde muito tempo (LINHARES, 2013, p.5).

4.8.7 A Potência dos Movimentos Instituintes

Fala-se muito sobre os temas da crise da educação, do fracasso da escola, da falência das pedagogias e do sistema educacional, da desqualificação do professor, das gestões democráticas e não democráticas na presença ou ausência de um Projeto Político Pedagógico. É tempo de considerar que, embora o modelo de Escola vigente esteja integrado a um determinado projeto hegemônico que se sustenta na fratura de nossa sociedade, dentro da sociedade não param de emergir movimentos que visam superar desigualdades e excludências, de muitos tipos..

Um dos maiores desdobramentos das Guerras Mundiais reside na reestruturação das sociedades capitalistas centrais. As guerras contemporâneas estão na base da restituição da lucratividade do capital e na concentração da riqueza local ou globalizada. Se muitos de nós pensamos as guerras como fenômenos indesejáveis, não podemos esquecer o quanto foram desejadas e visceralmente ligadas a muitos avanços tecnológicos e científicos. Neste sentido, são exemplos emblemáticos o desenvolvimento da aviação na Primeira Guerra Mundial, a invenção e o uso dos computadores na Segunda Guerra e a conquista do espaço na Guerra Fria. Os avanços e as guerras que os viabilizaram estão completa e satisfatoriamente integrados ao modelo de sociedade cuja racionalidade constitui para alguns, ilhas de prosperidade ainda que para a espécie humana em sua quase totalidade constitua uma das mais graves ameaças à sobrevivência da vida e à realização dos viventes.

Em apenas duzentos e cinquenta anos, as sociedades industriais consumiram mais de oitenta por cento dos recursos não renováveis do planeta. Cada centímetro de terras emersas ou submersas estão sob o regime da propriedade privada. O processo de privatização da água potável do planeta voltou a se desenvolver mais celeremente - a água, atualmente denominada “ouro azul”, já custa mais do que os combustíveis fósseis.

O processo de extermínio de populações inteiras não é acidental. Tal projeto de sociedade foi pensado para poucos haja vista o avançado estágio de desenvolvimento das “cidades do futuro”. Pergunta-se então: como é possível tamanho salto tecnológico em época de paz? A resposta talvez seja que não nos encontramos em contexto pacífico malgrado a cristalização midiática da concepção moderna de guerra, do conflito entre Estados Nações.

O projeto de sociedade em curso tem as “Cidades do futuro” como meta e implica que, em curto prazo, as populações fora da margem de consumo e do exército de reserva

sejam drasticamente reduzidas. É válido ressaltar que este processo está em curso em todo o mundo globalizado até mesmo por meio de guerras locais – como as Guerras do Golfo, as Guerras Civis africanas ou os genocídios de jovens latino-americanos vítimas da instituição da violência urbana. As guerras estão diluídas e são parte do projeto de sociedade construído na Europa Moderna que se apresenta de maneira aparentemente natural como meio da reestruturação produtiva do capital.

Outro exemplo é o projeto das Unidades de Polícia Pacificadora do Rio de Janeiro, as UPPs. A imprensa o tem noticiado como principal impacto do projeto imobiliário que por vezes até quadruplicou o valor dos imóveis nas comunidades pacificadas ao mesmo tempo em que inviabilizou o custo de vida para um número muito expressivo de famílias que já se deslocam em direção à Baixada Fluminense.

A política de remoção de favelas, na década de 1960, deslocou centenas de milhares de pessoas de mais de sessenta comunidades para a Zona Oeste e para a Baixada Fluminense. As UPPs fazem parte da versão atualizada desse processo de reestruturação produtiva das Zonas Norte, Sul e Centro da cidade.

(...) é possível construir uma civilização em que a prevalência seja da política, do diálogo, da palavra para o encaminhamento de conflitos e embates? Em que a educação nos ajude a construir meios de conviver e não de destruir-nos? Qual o lugar dos sonhos e utopias coletivas para potencializar uma sociedade e educação mais solidária? (LINHARES, 2013, p.5).

4.9 PROCESSOS DE INCLUSÃO COMO EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES

4.9.1 Pais participando

Recentemente, uma atitude do prefeito do Município do Rio de Janeiro causou perplexidade à sociedade – sobretudo aos professores. Aprovou-se plano de cargos e salários sem levar em consideração a opinião dos profissionais de educação. Além disso, a política de inclusão é implementada sem levar em conta a participação dos pais no processo de viabilização e da concretização da ação inclusiva. A participação dos responsáveis certamente condicionaria outra realidade. Acredito na inclusão e no desdobramento em múltiplas experiências instituintes por parte da Escola, contudo o encaminhamento de questões

referentes às demandas emergentes dos segmentos sociais com necessidades especiais desenvolve-se de forma a excluir a participação social da esfera das decisões.

4.9.2 Lutar contra o fascismo é potencializar uma vida anti-fascista

Jamais poderemos falar em qualidade da educação ou educação inclusiva se não existe a vontade política de ouvir a parte mais interessada. Se a oficialização do fascismo data da década de 1920, suas práticas já eram sentidas muito antes em solo nacional. Aristide Lobo, ao se referir à Proclamação da República, afirmou que “o povo assistiu bestializado” ao golpe militar. O povo continua assistindo “bestializado” à construção de um rosário de políticas públicas para sua civilização, letramento e desenvolvimento sem o atendimento a suas legítimas reivindicações, o que ocorre historicamente com banhos de sangue.

Em entrevista divulgada no documentário *Notícias de uma guerra particular*, o delegado Hélio Luz, chefe da polícia civil do Estado do Rio de Janeiro na década de noventa, classificou a polícia como instituição corrupta e violenta criada para segurança do Estado e da Elite. Assim, sua finalidade era a manutenção das injustiças sociais e da concentração de renda. O delegado atribui ainda a origem da violência a estas operações.

- Como manter dois milhões de miseráveis sob controle? - Perguntava-se Luz. Ele mesmo responde: - Por meio de repressão. Segundo o delegado, o trabalhador é explorado e paga impostos sem receber a contrapartida social por parte do Estado que, ao contrário, inibe-lhe violentamente as manifestações de luta por direitos.

Entendemos a Democracia como participação. Assim, ao definir os participantes do jogo social, define-se o tipo de Democracia em jogo. Tal como na Grécia, nossa Democracia é demasiadamente restrita. Cinco mil famílias detêm mais de 45% da renda nacional. A concentração da renda é diretamente proporcional à concentração do poder político.

O escritor português José Saramago vai mais longe:

Tudo se discute neste mundo, menos uma única coisa que não se discute... não se discute a Democracia. A Democracia está aí como se fosse uma espécie de santa de altar de quem já não se espera milagres, mas que está aí como uma referência, uma referência: a Democracia. E não se repara que a Democracia em que vivemos é uma Democracia seqüestrada, condicionada, amputada... porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós limita-se, na esfera política, repito, na esfera política, a tirar um governo de que não gosta e a pôr outro de que talvez venha a gostar. Nada

mais. Mas as grandes decisões são tomadas numa outra esfera e todos sabemos qual é. As grandes organizações financeiras internacionais, os FMI, as organizações mundiais de comércio, os bancos mundiais, a OCDE, tudo isso... Nenhum desses organismos é democrático. E, portanto, como é que podemos continuar a falar de Democracia se aqueles que efetivamente governam o mundo não são eleitos, eleitos democraticamente pelo povo? Quem é que escolhe os representantes dos países nessas organizações? Os respectivos povos? Não! Onde está então a Democracia? (SARAMAGO, 2005).

Já discutimos as questões referentes aos interesses dos organismos internacionais na condução dos processos nacionais relativos às dinâmicas sociais. A resposta já foi dada na prática, com a apresentação da face autoritária e fascista da sociedade que emergiu da década de 1980. As oligarquias estão no poder e lotearam o Estado de acordo com interesses privados e a agenda social está paralisada, salvo aquela que envolve a mercantilização da miséria. A fabricação de políticas públicas para a área social foi devidamente entregue à UNESCO, ao BANCO MUNDIAL e a outros organismos internacionais. A violência urbana é o mais moderno dos instrumentos de controle social. Sindicalistas e líderes de diversos movimentos sociais foram e são assassinados e contabilizados como vítimas desta violência

PARA NÃO CONCLUIR

“Este livro é quase inteiramente sobre a espécie de pessoas cujos nomes são usualmente desconhecidos de todos exceto de sua família, seus vizinhos e, nos Estados modernos, as repartições que registram nascimentos, casamentos e mortes. (...). Minha questão diz respeito, antes, a que, coletivamente, se não como indivíduos, esses homens e mulheres são os principais atores da história. O que realizam e pensam faz a diferença. Pode mudar, e mudou, a cultura e o perfil da história, e mais do que nunca no século XX. Essa é a razão por que dei o título a um livro sobre essas pessoas, tradicionalmente conhecidas como “pessoas comuns”, de pessoas extraordinárias”(HOBSBAWM, 1998, p. 7-8).

A construção deste itinerário de pesquisa levou-me à desconstrução de vários mitos, entre eles consideração da educação como redentora da nação, propulsora do desenvolvimento do país, meio de transformação social e libertação, solução para as desigualdades e promoção da distribuição da renda e justiça social.

O confronto das produções teóricas com a experiência no campo de pesquisa possibilitou-me a identificação de uma estrutura social oligárquica e arcaica que, por trás do discurso de modernização, produz e cristaliza relações de dependência baseadas na servidão.

Os três poderes da República, apesar do privilégio de tendências de conservação, englobam movimentos contraditórios e antagônicos que não só se revigoram com as pressões de um capitalismo global, mas que também o contestam e mostram suas vulnerabilidades.

Ainda assim, crises de tal ordem se potencializam e a própria sobrevivência planetária entra em risco. Apesar das muralhas de retenção de mudanças, os movimentos instituintes e libertários se desdobram por toda parte com diferentes perspectivas diversificando-se e difundindo-se capilarmente.

Muitos historiadores, estudiosos sociais, cientistas, filósofos e poetas levantam a ideia de que chegamos a um “*turning point*”. Assim, a continuidade deste estilo de vida não pode

esconder seus vínculos com vários tipos de morte. Não se trata de unanimidade e há os que invoquem possibilidades mais iníquas e injustas de vida com que esse impasse vai se desdobrando.

Muitos, como Chico Mendes, acreditam no empate da luta, na urgência e na obrigação da organização variada por parte dos defensores da vida. Faz-se necessário todo tipo de manifestações, das difusas às explícitas, de atividades microcópicas às grandiosas e ostentadas para a busca conjunta de caminhos e instrumentos para revigoração do viver de modo a dificultar a submissão aos esquemas necrófilos.

As mudanças históricas sempre foram fomentadas por desagrados e noites sociais e políticas em que cintilaram possibilidades e sonhos mais das vezes considerados impossíveis. As narrativas do fim da história e as distopias difundidas pela comunicação de massa, constituída por monopólios, anunciam escurecimento da capacidade criativa do indivíduo e deste nos espaços coletivos. Deste modo, nenhuma criatividade seria utilizada para forjar novo contexto. Aquela, teria eficiência na manutenção e no aperfeiçoamento do estado das coisas. No entanto, a história mostra que vozes dissonantes sempre se ergueram e que, se é possível falar em vencidos e vencedores, evidenciou-se a luta. Assim, o desencanto com o instituído potencializa e organiza nossa capacidade criativa para a busca de realização das transformações necessárias.

Verificamos o insurgente no cotidiano. Com os anônimos, a Escola se torna o palco onde os sujeitos - professores, alunos, merendeiras, inspetores, diretores, pais, comunidade - podem forjar novas relações e, em muitos momentos, fazem-no. No momento em que a reprodução deixa de ser regra a que se adere, estas pessoas se tornam imprescindíveis. No anonimato do cotidiano, são inauguradas práticas instituintes que guardam em sua essência a possibilidade de reverberação e intervenção que transcendem o contexto escolar para ganhar ruas, praças e subjetividades.

Quanto às nossas experiências instituintes, bem sabemos da necessidade de mais espaços de socialização e reconhecimento com a possibilidade de ocorrência de aragens de críticas e renovação constantes. Mas certamente, aquelas vitalizam as esperanças e não podem ser desperdiçadas ou criminalizadas pela mobilização de Escolas e Universidades com possibilidades realizáveis, ainda que parcialmente.

As famosas manifestações de junho de 2013 mostraram, com muita autenticidade, a percepção do funcionamento das coisas. A exclusão se deu sem álibis e a defesa do

patrimônio e da lógica da concentração da riqueza nacional se fizeram presentes de modo a comprovar de forma clara e inquestionável nossa não inserção nesta Nação. Outra nação e nova sociedade estão por ser construídas. O trabalho já fora iniciado uma vez que inúmeros movimentos instituintes e libertários lutam por uma democracia participativa e tensionam, de múltiplas formas, as envelhecidas e arcaicas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2001.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argo. 2009.
- _____. **Não a tatuagem biopolítica**. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1801200404.htm.
- _____. **Estado de Exceção**. São Paulo, Boitempo, 2004.
- ALENCAR, Francisco Ramalho et al. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AQUINO, Rubim. **História das sociedades**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio. 2007.
- AULETE, Caldas. *Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br>. Acesso em: 30 ago. 2012.
- BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. **A Construção do Plano da Clínica e o Conceito de Transdisciplinaridade**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* vol. 16, n.1, jan.-abr. 2000.
- BAVA, Sílvio Caccia. “A renda do brasileiro”. *Le Mond Diplomatique Brasil*, ano V, nº 53, Dezembro, 2011, p.3.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORON, Atilio A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro; Bertrand Russel, 2001.
- _____. **Economia das trocas simbólicas**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1992.
- _____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção. Primeiros Passos, 28ª ed., 1993.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil** / Anne Joice Angher, coordenação. – 10ª ed. – São Paulo: Rideel, 2004.

Brasil. LDB – Lei 9394/96 de 20/12/1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm

CARNEIRO da Silva, W., **CHAVES**, I. M. B., **LINHARES**, C., Da Costa, V. A.:
Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas. Niterói: Intertexto, 2010.

CAVALCANTI, Clóvis. **Celso Furtado e o mito do desenvolvimento econômico. Trabalho para discussão**, nº 104,2001.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações ideológicas do autoritarismo brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Cultura e Democracia.**En: Crítica y Emancipación: Revista Latinoamericana de Ciências Sociales. Año 1, no.1 (Jun. 2008)- Buenos Aires: CLACSO, 2008.

CRUZ, Daniel Nery da. **A discussão da modernidade e da pós-modernidade.** Revista Eletrônica **Print by.** São João Del Rei, n. 13,2011.

CUNHA, Marcus Vinicius. **Psicologia da educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DEMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** São Paulo: Ática, 2008.

Dubar, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997 .

ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, Wolfgang (org.). **Dicionário do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FAUSTO, Bóris. **A revolução de 30: historiografia e historia.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história.** São Paulo, HUCITEC, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Conversa com Michel Foucault.** In: **Repensar a política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, (Ditos & escritos VI).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S; KRAMER. Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. S. São Paulo, Cortez Editora (2007/2ª edição).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir (Org.). Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Pressupostos do Projeto Político Pedagógico**. In: Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: DF, 1994, p. 576-581.
- GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIRON, Graziela Rossetto. Desafios políticos para educação**. Travessias, n.02, 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- GÓMEZ, Jorge Montenegro. O Estado de providência e a exclusão social**. Disponível em: www.4.fct.unesp.br/ceget/PEGADA61/jorgev6n1jun2005.pdf, acesso 02, Jun, 2013.
- GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel**. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1985.
- HARNECKER, Marta. Tornar possível o impossível: a esquerda no limiar do século XXI**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HOBSBAWM, Eric. Pessoas Extraordinárias, Resistência, Rebelião e Jazz**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- KURZ, Robert. A comercialização da alma**. São Paulo: Folha de São Paulo, 11 de fevereiro de 2001.
- LASKI, Harold J. O manifesto comunista de Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- LIMA, Kátia. Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.
- LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? alguns porquês dessa busca**. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.16, n.31, p.139-160, maio/ago. 2007.

_____. **Movimentos Instituintes**. Minas Gerais, Dicionário de Educação, GESTRADO, 2010.

_____. **Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente**. In: DALBEN, A. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

_____. **Os professores e a reinvenção da Escola**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

_____. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luiz do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MARIM, Peter; MARIN, Kathryn; STANLEY, Vincent. **Os limites da educação escolar**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

MARQUES, Maria Ornélia. **Educação Popular, Democracia e Qualidade**. Disponível em: www.fealegria.org.br/capa/publicacoes/.../educacaoequalidade_2336.doc acesso em 12, Out. 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.

MENDONÇA, Ricardo. “O Paradoxo da Miséria”. **Revista Veja**, Janeiro de 2002, pp. 82-93.

MÈSZÀROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, Reginaldo Carmello Correa. **Nota sobre a economia do desenvolvimento**. Disponível em: www.usal.es/~dpublico/areacp/Doctorado0406/.../Reginaldo04.PDF.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NEVES, LÚCIA (Org.). **DIREITA PARA O SOCIAL E ESQUERDA PARA O CAPITAL**. São Paulo, Xamã Editora. 2012.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **A escola e a compreensão da realidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As ruas e a democracia: Ensaio sobre o Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

OLIVEIRA, Inês Barbosa.(Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa.(Org.). **ALVES**, Nilda (Org). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Legislação educacional como fonte da história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

PASSOS, Eduardo; **BARROS**, Regina Benevides. **A construção do plano da clínica e o conceito de transdisciplinaridade**. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Jan-Abr. 2000, Vol. 16 n.1, pp. 071-079.

PERONI, Vera. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. In: PERONI, Vera.; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal*. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____. **As definições da relação público /privado e implicações para a democratização da educação**. *Revista Inter-Ação*, v.35, n.1, p. 1-17, jan./jun. Goiânia, 2010.

PETITAT, André. **Produção da escola: produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação. Paradigmas de interpretação da realidade**. Botucatu, 2006

PLETSCH, Márcia Denise. **REPENSANDO A INCLUSÃO ESCOLAR**. Rio de Janeiro. Náu Editora. 2010.

POMAR, Pedro E. da R. **Um modismo equivocado**. *Página 13*, São Paulo, p. 10 - 10, 01 ago. 2012.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo. Cortez, 2005.

RIST, Gilbert. **El desarrollo: história de uma creencia ocidental**. Madrid, Catarata. (2002)

ROCHA, Enid; **AQUINO**, LUSENI. **Desigualdade social, violência e jovens no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília. IPEA, 2004.

ROCHA, Maria Lopes da. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Revista **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 28 ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1978.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. Editora Lamparina, 2007. 6ª Ed.

Rodrigues, Rui. **A democracia participativa**. Disponível em:

conscienciademocrata.no.comunidades.net

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paço de Arcos: Edimpresa, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; **CHAUÍ**, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Milton. **Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade**. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, pp, 51-80, jan./jun. 2001.

SARAMAGO, José. **Democracia sequestrada**. Disponível em: *www.espacoacademico.com.br/069/69saramago.htm* acesso em 12 de Jan. 2014

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Autores associados, 2009.

_____. **PDE: Plano de desenvolvimento da educação**. Campinas: Autores associados, 2009.

_____. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. Campinas: Autores associados, 2004.

- SHIROMA**, Eneida Oto; **MORAES**, Maria Célia M. e **EVANGELISTA**, **Olinda**. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002
- TODOROV**, Tzvetan. **Os inimigos íntimos da democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- TURA**, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- VEIGA NETO**, A. **Foucault e a educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VALLE**, Bertha de Borja Reis; **COSTA**, Marly de Abreu. **Políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro: CECIERJ, 2010.
- VALLE**, Lillian do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Artes, 1997.
- VIANNA**, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação-a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.
- WASELFISZ**, Julio Jacobo: **Mapa da violência 2013: homicídios e juventude no Brasil**. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO Brasil, 2013.
- WACHOWICZ**, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista **Dialogo Educacional** – v. 2 – n. 3-p.171-181 – jan./jun. 2001.
- WEBER**, Max. **Economia e sociedade**. Brasília: Ed. UnB, 1998. V.1.
- WOOD**, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ZAGO**, N.; **CARVALHO**, M. P. de e **VILELA**, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**.

ANEXOS

ANEXO A- Instrumento aplicado em campo

ANEXO B – Entrevistas transcritas

ANEXO A – INSTRUMENTO APLICADO EM CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS

CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES – PPGEDUC

A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

MOVIMENTOS INSTITUINTES

PESQUISADOR: NEY EDUARDO ARLINDO MOREIRA

Sob a orientação da Professora

Dra.Célia Linhares

Trata-se de um trabalho de pesquisa para investigar, dentre outras coisas, as implicações decorrentes das Políticas Públicas para a democratização da escola, em especial, a exigência de elaboração do Projeto Político Pedagógico por toda a comunidade escolar.

Entrevista:

Professor(a): _____ Idade _____

Nome da Escola: _____, Tempo de vínculo: _____

1) Qual o significado do Projeto Político Pedagógico da sua escola?

2) Como você avalia a política Educacional do Município do Rio de Janeiro?

ANEXO B – Entrevistas Transcritas

Entrevista com Professora

C. Meu nome é C.A.S, tenho 32 anos. Estou no município do Rio há cinco anos, nestes anos já passei por três escolas devido à política do governo. Estou desde fevereiro na Escola Instituída Instituinte, sou nova na escola. Tenho outra matrícula no município de Caxias, trabalho numa escola em Santa Cruz da Serra e numa outra escola em Xerém, numa região chamada Piranema que é uma área rural.

N. Totaliza então três escolas?

C. São três escolas, sendo que uma é dupla. De segunda à sexta, sendo que de segunda a quarta feira é de 5h da manhã até às 20h da noite ou 21h, dependendo do trânsito na volta para casa. São 4 horas de trabalho ou mais por dia sendo que cada escola requer uma necessidade diferente, mesmo que seja o mesmo ano. O sexto ano daqui, não é igual ao sexto ano das outras duas. Então, às vezes, eu faço a mesma aula três vezes para falar do mesmo assunto.

N. Quantos anos você tem de magistério?

C. Totalizando são cinco anos.

N. Nessa escola aqui, três anos?

C. Na Escola Instituída Instituinte tenho alguns meses, dez meses.

N. Qual é a sua idade?

C. Tenho 32 anos.

N. Como você faz para dar conta dessa carga toda de trabalho?

C. Eu durmo pouco e como pouco, quase não vejo meu marido e quase não vejo meu filho. Quando vejo, estou trabalhando.

N. Você sente danos por essa carga ou são imperceptíveis?

C. A gente sempre sente. A diferença é que eu gosto muito do trabalho. Eu me vejo sempre trabalhando, mas mereço diminuir a carga, pela minha família e até pela qualidade do meu trabalho. Ele pode ser muito melhor. Eu posso atender muito melhor o meu aluno. E eu gosto muito do que eu faço, então ano que vem eu vou reduzir a carga e ficar só com uma matrícula.

N. Você faz isso com um alto nível de alegria?

C. É puxado, mas não me faz mal. Eu sinto perder algumas coisas da vivência em família,

mas não me faz aquele mal... Não me traz ressentimento de forma alguma, o que eu faço para o aluno não me traz ressentimento. Não me traz. Agora, que eu preciso parar um pouquinho, preciso.

N. Então, sobre a greve dos últimos meses, avaliada como um sucesso político [segundo a avaliação geral foi um sucesso político], apesar dos ganhos efetivos não terem sido consideráveis. Gostaria que você falasse sobre a questão geral da greve e como o diálogo entre a greve e a sua unidade escolar [a escola onde você dá aula no município]. Como se deu essa relação?

C. Pois é, eu não sei se chamaria de “sucesso político”. Gostaria até de entender melhor essa expressão. Para mim, essa greve foi o início de conscientização de uma vanguarda, de uma categoria que há 19 anos não fazia greve. Agora nós temos um grupo que é alto e que vai fazer as polarizações, que vai estar presente nas assembleias e que vai, dentro das escolas, falar sobre isso e principalmente, vai se apropriar do sindicato aonde tem pessoas que não tenho certeza se realmente nos representam. Quais são os interesses das pessoas que estão naquele sindicato? Então, essa vanguarda... Eu acho que essa grande quantidade de pessoas que esteve presente em alguns eventos da greve, elas ainda não estão totalmente envolvidas com isso, lendo, pesquisando, buscando saber quais são os seus direitos, de que maneira elas podem estar atuando, a consciência política como um todo, que deveria ser uma coisa óbvia para o professor. É isso que entristece. O professor, o educador, ele deveria querer o mínimo de consciência política, de buscar as coisas. Mas, eu vejo que essa greve criou esse grupo que está disposto a buscar saber o que está acontecendo e colocar isso nas redes sociais e manter seus colegas informados, inclusive dentro das escolas. Esse trabalho precisa ser permanente, por que não pense que aquele grupo enorme de pessoas estão de fato mobilizadas. Na minha visão, não. Mas a greve criou a vanguarda. Então isso sim foi um sucesso. Isso foi muito bom pra a gente.

N. Mas isso não seria um sucesso político?

C. É, mas eu não digo que a greve foi um sucesso. Ela gerou essa vanguarda. Pra mim, ela teria sido um sucesso se todos aqueles professores que lutaram na Candelária tivessem até hoje mobilizados. Isso sim seria um sucesso total. Mas, ela teve vários pontos positivos. No entanto, esta massa de 80% da categoria, que no pico da greve nós conseguimos - porque os 70% que realmente estavam em greve, eu acho que se perdeu. Hoje eu não sei se nós podemos falar em 40% ou em 30% ainda, de alguma maneira, mobilizados, porque a luta ela continua o

tempo todo.

N. Mas, essa pode ser uma dinâmica própria de um movimento como esse, que teve seu ponto alto e foi se diluindo. Não que se diluam as consciências, mas a forma de dar continuidade, as pessoas possuem os seus interesses particulares, próprios, seu trabalho, a sobrevivência em si. Não faz parte então da dinâmica material do movimento?

C. Acho que faz, dentro de uma rede que há 19 anos nunca fez nada. Fez parte do movimento, mas eu me preocupo em dizer assim: “nossa, foi um sucesso, foi uma maravilha” e não enxergar o resto. Eu não vou falar que foi um sucesso para não esquecer de que tem um grupo grande que a gente tem que trabalhar. A vanguarda tem que trabalhar esse grupo. Se acharmos que foi um grande sucesso, vamos esquecer desse grupo. A luta é constante e a vanguarda está aí para isso, para ir puxando esse grupo para esse movimento se tornar cada vez mais forte. Concordo com você, mas sempre tenho esse “pé atrás”. Temos muito para fazer ainda.

N. Como a greve dialogou com a escola?

C. Não sei se foi a escola que não dialogou com a greve ou se a greve não dialogou com a escola. A Escola Instituída Instituinte é uma escola muito complicada. Não sei se eu tenho o direito de falar por que eu estou aqui há pouquíssimo tempo. Eu posso estar errando.

N. Nessa entrevista você está livre para fazer a análise que você queira.

C. A minha análise pode estar totalmente errada, porque eu estou há dez meses aqui. Eu não fiz o comando de greve na escola. O comando de greve é um grupo que durante a greve segue nas escolas e fazem um trabalho de conscientização. Eu fui nas escolas mais próximas da minha casa. A escola Instituída Instituinte fica a 56 km da minha casa. Então eu fui participar de um comando de greve em outras escolas e os professores que moram em Campo Grande fizeram comando de greve na Escola. Na tentativa de conscientizar os professores, que ainda estavam trabalhando, a aderir à greve. Eu acho que nesta Escola nós tivemos um total de quinze a dezessete professores que aderiram. Eu não sei o total de pessoas. Acredito que seja de uns 30 ou 35 professores na Escola. O total da equipe eu ainda não perguntei, quantos professores tem, mas eu acho que foi em torno de quinze a dezessete que aderiram, até mesmo de forma irregular. Alguns aderiram um tempo, depois voltaram. Sabe o que é interessante? Não digo nem da Escola Instituída Instituinte e sim da questão anterior da visão de ser um sucesso ou não ser um sucesso. As pessoas começam a se despir nesse processo, o bom da greve é que você sabe quem é quem, você diz: “() aquele professor ele abraça”, aí você vê quem ele é naquele momento. Ele está só voltado para os interesses dele, para sobrevivência

como você falou, para o emprego, naquele dia-a-dia dele. A gente tem que ter consciência do que é maior, que a causa é bem maior e por onde a gente vai lutar. Então, o que eu vi na Escola Instituída Instituinte?

N. Você não tem que se desculpar, pode falar livremente.

C. Professor que não leva a sério o seu aluno, que é o seu verdadeiro patrão, pra mim não trabalha direito e tem que procurar outra profissão, por uma questão de bom senso, de caráter e de fazer as coisas corretamente. Então, tem uma parte dos professores aqui que não faz o seu trabalho e tem uma parte grande dos professores medrosos e tem medo não sei do que, eu gostaria de saber. E tem medo não sei do que, eu gostaria de saber. Tem medo da CRE, da SME, tem medo da direção, tem medo não sei do que. Tem uma parte grande medrosa, tem medo de tudo. Ela não quer assumir nada, não quer meter a cara em nada. Está sempre escondidinha. (). A direção tem muito medo da Secretaria de Educação, então, ela quer bater metas. As reuniões que a direção faz são nesse sentido, de atender ao que a Prefeitura pede.

N. Que tipo de metas são essas C.?

C. São as metas que o governo impõe, de aprovação. Se não me engano, na última reunião acho que era 98%, um número exorbitante de aprovação. Tão absurdo que uma professora comentou na sala dos professores que nós não teremos projetos no ano que vem, porque não teremos reprovados. Complicado, uma escola deste tamanho, com os problemas que tem e que são muitos, nós não teremos nenhum reprovado? Por quê? Porque eles estão correndo atrás da meta de 98%, que me parece uma coisa louca.

N. Mas, bater as metas traria que benefícios para a escola?

C. Se os professores corressem atrás de bater essas metas de maneira consciente, justa, eu acho que poderia fazer com que esses mesmos professores pudessem exigir da Prefeitura, da CRE, da SME uma contrapartida, porque essa escola precisa de uma atenção do governo.

N. Mas, os professores que priorizam as metas o fazem em troca de que?

C. Eles priorizam em troca do 14º salário, que é um salário a mais no final do ano, que eles recebem e ainda, se fez a “dupla” também não é um salário só, puro.

N. Em 2013 essa escola recebeu o 14º?

C. Sim.

N. Então, em 2012 bateu a meta, é isso?

C. Bateu a meta x, que agora vai aumentar. Como foi a questão das notas, da aprovação, isso eu não sei te dizer. Mas, posso te dizer pelos dois conselhos de classe que existiram aqui este

ano é que a direção foi clara e evidente sobre o quantitativo de alunos que poderiam ser reprovados no 9º ano. E ainda, alguns professores também foram claros, no sentido de acatar a ordem e disseram que já tinham, no 2º bimestre, escolhido os alunos que seriam reprovados.

N. C, na sua atuação no ensino público, você se deparou com inovações no que se refere à prática pedagógica? De outros professores ou alguma experiência sua que tenha sido inovadora?

C. Sim, eu acho que tem um ponto no Município que é muito bom. Nós temos um material para trabalhar, de multimídia, que é muito interessante. Eu tento tomar muito cuidado para não usar o novo para reproduzir o velho, não é? O que eu busco fazer nas minhas aulas? Sem saber até que ponto isso é inovador, eu tento fazer com que minha aula seja prazerosa, utilizando jogos, dinâmicas com músicas que os alunos possam dançar, cantar durante a aula, seja o que for. Eu tento trabalhar muito com isso, mas a estratégia que eu utilizo é de realizar muita análise das imagens, os vídeos, porque o aluno só aprende ouvindo, vendo, lendo ou escrevendo.

N. Você acha que a sua carga de trabalho também é um obstáculo para fazer essas inovações?

C. Com certeza! Nossa, claro! Porque tudo tem que ser elaborado na sua cabeça, se você propõe um jogo, precisa pensar no jogo. E se eu não tenho esse tempo, procuro trabalhar com a utilização de documentos históricos.

N. A política recente de precarização da carreira docente é que te levou a essa carga de trabalho imensa que você acabou de relatar?

C. Sim, o salário do Rio de Janeiro, pelo menos o meu, que comecei há pouco, não tenho quase nada. O meu contracheque, totalizando todos os bônus deve estar em R\$ 1.800,00. E, hoje ninguém vive com R\$ 1.800,00. Por sorte eu tenho uma outra matrícula no Município que me paga muito mais. É o que salva.

N. Então, você pode falar um pouco sobre essa relação entre precarização e qualidade de ensino, como elas dialogam?

C. Sim, elas dialogam. O tempo todo, na Escola Instituída Instituinte as salas são uma imundice, as paredes são horrorosas. São 40 ou 50 alunos em sala, um calor horroroso para você trabalhar. São crianças (de 10, 11, 12, 13, 14 anos), presas atrás de uma carteira por 5 horas você ali falando, mostrando imagens, tentando dialogar, colocando uma música, é o desenho do caos. Então, por mais que você tente e queira fazer uma coisa diferente... Você quer usar a quadra, você quer usar o pátio, aqui é impossível. Você tem uma poça de lama

para usar lá, pois não é coberto. A quadra tem aula de Ed. Física e fica difícil de dividir o espaço. Então, encontramos sempre vários obstáculos que de forma alguma, nem a escola, nem o governo, nem os professores estão a fim de resolver. Estou falando sério, nem os professores, porque a partir do momento em que você abre espaço para fazer uma coisa nova o professor se sente obrigado a fazer também e ele não quer. Porque ele não quer ter trabalho, principalmente o professor da Escola Insituída Instituinte. Ele quer continuar sentado, dando aquela aula “arroz com feijão” dele. Por isso não conseguimos ter um grupo forte. Tem na escola um grupo pequeno de professores conscientes, que estão a fim de trabalhar, que estão cobrando. Eu não sei até que ponto seremos bem-vindos aqui, mas estamos cobrando. Mas, se todos cobrassem, a estrutura da escola melhoraria.

N. Há instrumentos legais, recentes, para estimular a qualidade e a democratização da escola, que são o Conselho Escola- Comunidade – CEC, que do ponto de vista legal é uma instância com bastante poder. Como você o vê? Você conhece o CEC da escola?

C. Eu conhecia o CEC anterior, fiquei sabendo que teve uma eleição esse ano, que eu quis me candidatar, mas de maneira alguma isso foi divulgado. Não houve divulgação.

N. Você pode falar sobre uma das implicações bem polêmicas do CEC é atuar na gestão de recursos financeiros da escola?

C. Eu acho complicado falar da escola Insituída Instituinte porque não me envolvi ainda nisso aqui. Mas, tive uma experiência de um ano no CE e realmente era muito democrático, pais, professores decidiam para onde ia o dinheiro e se reuniam para checar as notas fiscais das compras, tudo era visto. No caso da escola Insituída Instituinte, foi por isso que eu perguntei do CEC quando entrei, porque eu sei que ele tem esse olhar no financeiro e a escola é muito depredada, muito feia. Gostaria de saber como não tem recursos para cuidar da escola, o que está acontecendo.

A escola recebe R\$8.000,00, se ela gastar estes e prestar contas dos gastos corretamente, pode requisitar mais R\$8.000,00. Então, eu queria saber onde está indo os R\$ 8.000,00 que ela recebe e porque não consegue fechar a prestação de contas de maneira que ela possa receber mais? Sem contar os pequenos projetos aos quais o CEC também pode ter acesso. Minha intenção é no ano que vem estar junto ao CEC para ver o que acontece.

N. Na experiência da outra escola também prestava-se contas à comunidade em geral?

C. Tinha um representante dos alunos dentro da comunidade, que era uma mãe de aluno que foi eleita.

N. Mas, havia algum espaço de publicação dos balanços?

C. Tinha dentro da escola um mural onde eles colocavam os valores, o que foi comprado...

N. O outro mecanismo, também para abrir a escola, torná-la inclusiva, seria o Projeto Político Pedagógico.

C. Óh!

N. Gostaria que você falasse sobre a sua experiência aqui e também um pouquinho da sua experiência na outra escola.

C. O PPP é igual caviar, nunca vi, nem comi, só ouço falar! Mas, darei minha opinião sobre o PPP. Eu acho que o PPP é a estrutura da escola, é a base. Ele é a base para você construir a escola. Se não existe PPP, se você nunca ouviu, só ouve falar daquilo, fica difícil porque você sequer sabe qual é a diretriz da escola, qual é a proposta dela. Acho importante até para quando o professor chega, que ele leia e se não gostar, vai embora, pois seria menos um para atrapalhar e não trabalhar. E a escola não tem. Na minha outra escola eu pedi o PPP durante 2 anos, nunca vi. Em toda reunião eu dizia: “pode trazer o projeto político agora?”, a resposta era: “não, a ‘fulana’ está fazendo”. Eu dizia que a fulana não poderia fazer o PPP, pois ele deveria ser feito por todos dentro da escola. O PPP é um documento que deve ser feito com a comunidade escolar. Quando me entregaram, foi um papel que eles chamaram de PPP. Para ser PPP tem que ser bem estruturado. Na Escola Instituída Instituinte, eu nem pedi, porque eu já vi tanta coisa nesta escola que eu até esqueci de pedir o PPP.

N. C, eu queria te agradecer a entrevista te deixar livre para você fazer os seus comentários finais.

C. Para concluir, eu queria que a escola Instituída Instituinte mudasse e eu vou insistir enquanto estiver em condições psicológicas para que isso aconteça, para que os professores se conscientizem ou para que eles saiam e procurem outra profissão, para que essa escola valorize o aluno como ele merece, valorize o material que recebe, porque é uma “Escola do Amanhã” e não dá valor ao material que recebe; e, que valorize também as aulas diferenciadas como artes cênicas e música, que são utilizadas de uma maneira (). E que na próxima greve nós não tenhamos só 17, mas 20. E na próxima 30, porque eu espero que todo ano, até o final desse governo Eduardo Paes, tenhamos greve. Lá em 2015/2016 quando fechar o governo dele, nós tenhamos 100%, porque o processo da luta é esse. Para finalizar, nós esperamos que o educador tenha consciência política, é o mínimo que um educador tem que ter e faça com que seu aluno – que é seu patrão, também tenha. N. Obrigado!

Entrevista Professora

N. Se você quiser falar seu nome, você é responsável pela parte de recursos para atender à política pública de inclusão de alunos com necessidades especiais, nessa unidade escolar do Município?

A. Sim, eu sou professora da sala re recursos. Meu nome é Andréia e trabalho com os alunos especiais. O objetivo da sala de recursos é um atendimento educacional especializado para acompanhar o aluno e colaborar para que essa inclusão se torne eficiente.

N. Qual é o suporte que a Prefeitura do Rio de Janeiro oferece para esse trabalho que você desenvolve?

A. Na verdade nós somos requisitados. Quem trabalha na sala de recursos é requisitado pelo Instituto Helena Antipoff, nós temos suporte da equipe do instituto.

N. São disponibilizados recursos materiais para vocês atenderem esses alunos? O instituto disponibiliza? Digo, recursos materiais como objetos para estimulação motora dos alunos, recursos específicos para o deslocamento, para a escrita etCe.

A. Isso, nós recebemos orientações para montar esses materiais.

N. Cite exemplos de recursos.

A. No caso, havendo algum aluno que necessite, nós temos orientações, pesquisamos na internet, tudo isso, para poder montar os materiais para o aluno, para poder fazer as adaptações necessárias ao aluno.

N. Qual a relação que o Instituto Helena Antipoff tem com a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro?

A. Na verdade, é um Instituto que pertence à Prefeitura. Nós somos funcionários da Prefeitura requisitados pelo Instituto.

N. E é o Instituto que oferece sustentação para o trabalho?

A. Da educação especial.

N. Então, como tem sido sua atividade na escola, a sua dinâmica no cotidiano neste ano letivo? Que tipo de aluno recorre à você, que você conseguiu encontrar na escola? Você os procura ou eles procuram você?

A. Na verdade a sala de recursos iniciou neste ano aqui na Escola. Nós temos alunos da escola e de outras escolas. Os alunos da escola, alguns professores me passaram relatórios e eu os enviei para a CRE, para a pessoa responsável e é feita uma avaliação do aluno para saber se

ele poderia estudar na sala de recursos ou não para fazermos esse atendimento.

N. Aqui é uma escola polo, que atende às escolas do entorno?

A. Na verdade, todas as salas de recursos funcionam assim, como se fosse uma escola pólo, porque atendem alunos da sua própria escola e de outras escolas, que não tenham essa sala de recursos.

N. No que se refere aos alunos das outras escolas, como se dá essa relação? Você também realiza visitas às escolas?

A. Faço o acompanhamento dos alunos nas escolas.

N. E a relação do com essa escola onde está matriculado? Ele também vai para a -

A. Não. Ele é atendido na sala de recursos. O aluno estuda no 1º turno do ensino regular e no 2º turno tem o horário para fazer esse atendimento especializado na sala de recursos.

N. E o aluno que está em idade escolar e tem necessidades que demandam outras políticas para além da sala de recursos? Como, por exemplo, o aluno que não pode deixar a residência, existem estes alunos?

A. Existem. A Prefeitura tem um atendimento domiciliar para os alunos que estão em *home care*, que não podem ir à escola. Então, tem esse atendimento educacional especializado em residência para os alunos que estão em *home care*. A idéia é levar a escola para dentro da casa, para que o aluno não perca essa parte educacional a que ele tem direito.

N. Mas, consegue abarcar todos os alunos dessa região? Você atende alunos nesse caso?

A. Eu tenho um aluno em atendimento domiciliar e ele mora próximo à escola. Esse aluno foi a própria escola que encaminhou para o Instituto. O aluno estava em idade escolar, mas não podia comparecer á escola porque se encontrava em *home care*, a escola demandou o Instituto e este adotou providências para que eu fizesse o atendimento domiciliar.

N. É possível que existam crianças e jovens em idade escolar cuja família não conheça esse direito?

A. É possível, acredito que sim.

N. Qual é o seu histórico, a sua relação com a educação especial?

A. Eu tenho vinte anos de Magistério, mas assim que entrei na Prefeitura do Rio de Janeiro, a minha primeira turma foi uma turma especial. E depois eu fiz o curso pelo Instituto Helena Antipoff. Trabalhei com educação especial, depois com turmas regulares.

N. Então, o Instituto existe a pelo menos vinte anos?

A. () Eu não tenho 20 anos no Município, talvez uns dezessete ou dezoito anos. Então,

trabalhei em turma regular e depois com educação especial novamente. Trabalhei no pólo de bebê...

N. Polo de bebê? Poderia falar um pouquinho sobre isso?

A. O pólo de bebê foi um projeto desenvolvido pela Prefeitura, era uma estimulação precoce para o bebê.

N. Bebês em condições especiais?

A. Isso, bebês especiais de meses até três anos e onze meses.

N. E como foi essa experiência?

A. Foi interessante, foi boa. No polo de bebê nós entramos em contato com crianças com várias síndromes e necessidades educativas especiais.

N. Que tipo de recursos vocês utilizavam na época para trabalhar com os bebês?

A. De acordo com a necessidade de cada aluno nós fazíamos um planejamento. A partir de pesquisas, nós realizávamos adaptações, com o apoio do Instituto Helena Antipoff.

N. Ainda existe essa experiência com bebês?

A. Na Prefeitura do Rio de Janeiro eu não sei. Não sei se continua.

N. Durou por quanto tempo, você sabe?

A. Não sei dizer, mas foram alguns anos.

N. Você trabalhou quantos anos com o projeto?

A. Trabalhei por aproximadamente cinco anos. Depois trabalhei com turmas de DI (Deficiência Intelectual) e esse é o primeiro ano em que estou na sala de recursos. Trabalhei com a turma de DI por dois anos.

N. As deficiências são variadas?

A. São. A deficiência intelectual é tratada como um tipo de deficiência. Tem uma turma só para alunos que possuam algum tipo de deficiência intelectual. E também quando recebemos a ficha de um aluno nós procuramos pesquisar na internet para saber a respeito da deficiência, da síndrome, o que pode ser feito, no sentido de auxiliar o progresso do aluno.

N. Na escola Instituída Instituinte você está na sala de recursos há quanto tempo?

A. Desde fevereiro deste ano.

N. E atende a quantos alunos?

A. Eu tenho 11 alunos.

N. No entorno você acredita que tenham alunos com necessidades especiais que a escola ainda não consegue perceber?

A. Acredito que sim, mas na medida em que os professores vão detectando ou até mesmo a família vai procurando -

N. Na sua experiência com a educação especial, os professores tem facilidade, se preocupam em perceber essas deficiências no aluno? Pela sua experiência, que é significativa, de vinte anos no magistério, isso é perceptível? O professor se preocupa em perceber alguma coisa ou a dinâmica do trabalho pedagógico é muito intensa e muitas vezes isso passa despercebido?

A. Eu não sei nem se é por preocupação ou falta de interesse do professor. Acredito que no primeiro segmento do fundamental seja mais fácil detectar um aluno com certas dificuldades que podem ser deficiências. Na verdade, o professor não pode avaliar o aluno e dizer que ele tem uma deficiência, tem que ser uma equipe.

N. Mas, ele tem a quem recorrer?

A. Tem a quem recorrer, mas acredito que seja mais fácil para o professor do primeiro segmento detectar, porque está com aquele aluno todos os dias, durante o horário completo - ou a manhã toda ou a tarde toda. Muito mais fácil do que o professor do segundo segmento, porque este às vezes dá dois ou quatro tempos para uma turma, e não tem aquele convívio direto com o aluno e isso acaba dificultando.

N. No seu histórico de trabalho, que é muito significativo, o que você poderia falar de experiências que te impactaram nessa trajetória, você teve algum momento que te chamou muito a sua atenção?

A. Como professora de turma de educação especial, sempre jogo a sementinha e estou sempre procurando o melhor para o aluno, sempre planejando e procurando que ele progrida, mas em educação especial o retorno é mais devagar do que em turma regular. O progresso dele é mais lento, mas não quer dizer que ele não tenha progresso. Ele progride sim e nós precisamos estar sempre estimulando para que ele progrida da melhor maneira possível.

N. E a relação com a família dessas crianças como é? É boa? Eles apoiam? Eles fazem a sua parte?

A. Algumas vezes, nós vemos famílias que não aceitam ou famílias que não ajudam e não colaboram, isso prejudica um pouco esse processo.

N. Mas, em geral as famílias ajudam ou elas ficam a parte do processo e deixam por conta da escola?

A. Algumas ajudam e outras não, mas, sempre tentamos fazer com que elas colaborem. Porque o aluno especial precisa muito ter uma continuidade escolar e todo um

acompanhamento médico, fonoaudiológico para ter um bom desenvolvimento. Mas, algumas famílias não tem recursos para dar continuidade a esses tratamentos, outras procuram e conseguem.

N. Então a família é essencial. Se para os alunos sem necessidades especiais a família já é importante, para esse aluno ela é -

A. Primordial.

N. - primordial.

N. Voltando para a escola, esse ano que você está acompanhando um número de quantos alunos?

A. Onze alunos.

N. Como é que você vê o desenvolvimento deles, como está o relacionamento entre vocês, está caminhando bem?

A. Está caminhando bem, é ótimo, é muito gostoso o trabalho com o aluno especial, é muito gratificante. Eles são muito carinhosos.

N. Retornando à questão da escola e do seu trabalho. Você atende a onze alunos e destes há algum específico da Escola Instituída Instituinte?

A. Da escola são quatro alunos, o restante é de outras escolas.

N. Você sabe mais ou menos quantas escolas?

A. Três escolas e mais um aluno de atendimento domiciliar.

N. Então, você tem uma rotina de visitas a essas escolas, eles são dessas escolas e fazem atividades no contraturno na sala de recursos?

A. Isso, eu também faço o acompanhamento desses alunos nas escolas para facilitar a acessibilidade do aluno na sala de aula, acessibilidade no currículo para que o aluno seja incluído da melhor maneira possível, para que ele consiga ter um progresso e estar inserido no meio.

N. Pela sua experiência nesta Escola, que tem aproximadamente 1.200 alunos e uma média de 35 a 40 alunos por turma, dentro dessas turmas regulares, como você trabalha? Facilita? Você acha que deveria ter uma classe com menos alunos? Como você pensa a sua realidade com os alunos daqui que estão na sala e a inserção deles na turma, nessa escola com esse número de alunos?

A. Na verdade, quanto menor o número de alunos, mais possível é fazer um trabalho melhor e mais individualizado. A Prefeitura também conta com o apoio do estagiário. Alguns alunos,

preferencialmente, os alunos TGD – que são os alunos que tem Transtorno Global de Desenvolvimento, tem direito a ter um estagiário, que faz o atendimento.

N. Esse transtorno faz parte das deficiências intelectuais?

A. Transtorno Global de Desenvolvimento são os alunos que possuem várias outras síndromes – o autista, síndrome de () – várias síndromes que são incluídas na sigla TGD- Transtorno Global de Desenvolvimento.

N. É disponibilizado mais um indivíduo para estar ajudando dentro da sala. As turmas onde esses alunos estão inseridos recebem esse estagiário?

A. Isso, é o estagiário que está acompanhando e auxiliando esse aluno em sala de aula, na sala regular. Mas, o aluno especial não pode estar em projeto. Ele tem direito de estar na sala regular e também fazer esse acompanhamento na sala de recursos. Ele também pode estar na sala especial (como eu falei para você antes da turma de TI, que tem uma turma reduzida, de poucos alunos, uma média de dez alunos e todos especiais).

N. Nesse caso, nem todos os alunos com necessidades especiais podem estar em salas regulares. É isso? Há casos em que eles deveriam ter uma classe especial na escola?

A. É, tem escolas que tem as classes especiais, seriam classes especiais de TGD, classes especiais de TI e assim por diante.

N. São casos em que o transtorno é tão grave que não é possível que ele fique numa sala regular, é isso? Neste caso, ele teria que estar numa classe especial?

A. É, ele teria que estar numa classe especial.

N. Então são níveis de necessidades especiais que irão permitir que ele esteja na sala regular ou não, é isso?

A. É, mas o aluno especial, a família tem o direito de colocar o aluno na turma regular também. Mas, tem famílias que preferem, de acordo com especificidades e a escola também, que o aluno esteja numa turma reduzida, numa turma especial onde tem como o professor dar um atendimento mais especializado.

N. Então, teria que procurar essa escola que tenha uma classe especial. E ele tem esse direito de procurar essa escola e fazer a matrícula.

A. Sim, ele pode ser encaminhado. Os alunos que estudam aqui comigo que fazem o atendimento educacional especializado, ou são alunos da escola ou de outras escolas, mas são encaminhados pela CRE, que faz o encaminhamento pra cá. Não é simplesmente vir e ficar. Para que eles venham, são encaminhados.

N. Então, esse processo passa pela coordenadoria?

A. Isso. Então, esses alunos de outras escolas foram encaminhados para vir fazer o atendimento educacional especializado. Assim, na sala de leitura a gente trabalha com materiais adaptados, com o uso do computador, tudo isso, para poder facilitar o aprendizado desses alunos.

N. Agradeço a entrevista Andréia, você gostaria de fazer um comentário final sobre o seu trabalho? Você gosta do que faz não é?

A. Gosto, gosto muito.

N. Esses vinte anos foram dedicados a -

A. Não só à educação especial. Nesses vinte anos trabalhei com educação especial e turma regular, com várias turmas. E eu gosto muito.

Entrevista Professora

N. Trata-se de uma pesquisa de mestrado vinculada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o campo de pesquisa é a Escola Instituída Instituinte, onde você passou uma boa parte da sua vida. Então, gostaria que você falasse sua idade e o tempo que você está na escola para a gente começar.

E. Meu nome E.CE., eu tenho trinta e um anos de magistério, dos quais vinte e oito anos foi na escola Instituída Instituinte, onde trabalho desde a inauguração.

N. Então, praticamente abriu a escola, não é isso?

E. Exatamente.

N. Nesses vinte e oito anos você pode falar de acontecimentos que marcaram sua vida na escola Instituída Instituinte, sejam eles positivos ou negativos? Fica a vontade.

E. A história da escola é muito complexa, até porque, quando nós chegamos nela não existia a favela que fica ao fundo do prédio. Então, nós fomos pra lá antes do “B”, ali era uma escola dentro de um condomínio da Marinha, tinha segurança da Marinha na porta. Aí, nós estávamos muito felizes porque estávamos em um ambiente, assim, super seguro. Só que 2 anos depois surgiu a invasão lá nos fundos, que foi a favela. Aí quando começou a favela, começaram as mortes. Inclusive, eu presenciei um dia pela manhã indo para escola uma pessoa ser assassinada.

N. Próximo a escola?

E. Na rua da escola. Nós passávamos e tinham homens armados nas esquinas, e aí naquele dia eu pensei: não vou ficar aqui não, vou embora. Mas, o que me envolveu muito em relação à escola foram as pessoas, a gente tinha um grupo muito sólido. Todo mundo com o mesmo ideal, numa época em que diziam que a Escola Instituída Instituinte era a escola dos petistas, porque tinha um grupo enorme de petistas, a gente conseguia mobilizar a comunidade todinha do entorno, quando a gente fazia greve a escola fechava totalmente, a gente ia pra rua, chamava a comunidade... Então, a gente se envolveu muito com a comunidade do entorno e com os colegas, que a maioria estava começando no magistério...

N. Então naquela época existia uma maior relação entre a escola e a comunidade, é isso?

E. Uma relação muito... Um laço muito intenso. E quando chega o pessoal da favela, aí vem a favela, a gente começa a receber outro tipo de aluno, com uma problemática enorme, com uma carência muito grande em todos os níveis, não só social, mas também afetivo, os alunos muito carentes...

N. Isso marcou um momento na Escola Instituída Instituinte, é isso?

E. Profundamente, profundamente... Eu sempre me lembro de um painel que tinha pintado no fundo da escola quando nós chegamos lá. Eram duas professoras que faziam um trabalho lindíssimo, elas desenhavam, pintavam... Elas tinham um painel e colocaram “depende de nós, esse mundo ainda tem jeito”. E aquele grupo que entrava naquele momento, todo mundo muito jovem, acreditando de fato que dependia de nós, que a gente ia conseguir mudar a educação e mentalidade da população do entorno, a gente ia pra rua e também quando a favela surgiu, a gente também se envolveu. Nós íamos lá dentro, conversávamos com a população, levávamos a população pra dentro da escola.

N. Vocês iam dentro da favela, dialogavam com os pais...

E. Exatamente, com os pais dos alunos. A comunidade estava dentro da escola também.

N. De que forma a comunidade estava dentro da escola?

E. Olha só, de várias formas, atuando e auxiliando mesmo em momentos de festas, nas reuniões de pais.

N. Então, era uma reunião de pais muito dinâmica?

E. Dinâmica, exatamente. Sempre que solicitados eles iam e existia o Conselho Escola Comunidade, eles estavam envolvidos e a escola ficava aberta para eles, faziam festas dentro da escola, tinha um diálogo muito bom, muito bom mesmo.

N. Isso era um diferencial na qualidade da educação de vocês?

E. Com certeza! E naquela época eu era (), eu fazia faculdade na UFRJ e dentro da escola eu tentava colocar em prática tudo aquilo que eu estava vendo, que eu estava sentindo, as mudanças que país estava vivenciando.

N. A sua formação docente, ela era uma formação que correspondia com a realidade da escola? A Universidade dialogava de alguma forma com a Escola? Dialogava nos sentido de que o que você via e aprendia no espaço universitário ele refletia na escola, você percebia uma preocupação em te formar para uma realidade?

E. Olha só, eu acho que a Universidade falha muito em relação a isso. Naquela época já havia um distanciamento muito grande. O que você aprendia na academia não condizia com aquilo que você ia empregar na escola. O que acontecia é que a gente tinha grupos dentro da Universidade, eu mesma fazia parte de um grupo e fazíamos pesquisas, trabalhos. Nós alunos estávamos tentando fazer esse movimento de levar a Universidade para -

N. Aproximar a Universidade da escola?

E. Exatamente.

N. Então, isso era um movimento desses jovens com ideal de transformação, vocês é que estavam querendo operacionalizar esse diálogo, porque a Instituição em si era distante, é isso?

E. Isso, distante.

N. Fala um pouquinho dessa consciência que vocês tinham na época? Do grupo, como era isso?

E. Era um momento em que a gente falava em Diretas já, a gente ia pra rua... Havia toda uma dinâmica, o Brasil estava realmente fervilhando. Então, nesse momento fomos trabalhar na Escola Instituída Instituinte, começamos a trabalhar nessa comunidade, muito carente, necessitando realmente desse trabalho de mostrar para eles que o papel não era só nosso, mas era deles também. O papel social deles era fundamental.

N. Naquele momento, então, vocês sentiam a importância que vocês tinham naquele espaço? Dentro da educação? Vocês tinham consciência do papel de vocês?

E. Exatamente.

N. O papel político, de transformação...

E. Transformação, fundamentalmente isso.

N. Como é que era o grupo, era grande?

E. Era um grupo muito grande. Porque num primeiro a Escola Instituída Instituinte trabalhava fundamentalmente com o primeiro segmento. No ano seguinte é que abriu para o segundo

segmento. Então, num primeiro momento era todo mundo porque, todo mundo indo para a faculdade naquele momento, todo mundo cheio de garra, acreditando realmente que o Brasil vive uma transformação e que nós seríamos responsáveis por aquela transformação juntamente com a comunidade. Disso aí nós tínhamos certeza, de que sozinhos nós não faríamos nada, mas juntamente com a comunidade sim. E isso fez com que, no momento em que a favela se transformou... Porque no primeiro momento eram pessoas carentes e depois é que veio a bandidagem. Nesse momento em que chegam os bandidos, em que se infiltram dentro da comunidade, você já conhece essa comunidade, que no primeiro momento estava lá dentro da escola, e você percebe que eles são obrigados, muitas vezes, a aceitarem que escondam armamento em suas casas, porque chegavam na escola e colocavam isso: “Porque vendem a maconha, a cocaína no meu portão e eu tenho que aceitar”. Foi um momento muito difícil, porque... O que fazer? Como agir nesse momento? A gente sabe muito bem que nesse momento a polícia está distante. Realmente, foi um momento de muita reflexão, você tinha que pensar muito bem no que você falava.

N. E vocês refletiam enquanto grupo? Dialogavam enquanto grupo? O que você vai fazer dentro dessa realidade?

E. Isso, enquanto grupo, dentro.

N. A realidade se modificou.

E. Isso, exatamente. Era uma outra realidade e precisávamos discutir como nós agiríamos dentro daquela nova realidade. Foi muito complicado, porque muitos daqueles pais que estavam lá dentro tiveram que sair, foram expulsos. Coisas absurdas, coisas que eu nunca pensei em vivenciar, eu vivenciei dentro daquela escola. De subir um pai numa manhã e dizer: “Olha, eu fui parado ali embaixo e mandaram eu avisar que é para fechar a escola” e a escola teve que ser fechada porque mandaram fechar.

N. Hoje é comum, mas naquela época era impensável, é isso?

E. Exatamente, exatamente... Aí teve um momento que mexeu profundamente com todos, que foi quando os nossos alunos começaram a se envolver com o tráfico. Aí os nossos alunos estavam envolvidos.

N. Foram envolvidos?

E. Exatamente. Aí você sabe que “fulano” morreu, mas morreu por quê? Porque estava envolvido, porque falou demais, porque pegou alguma coisa e não devolveu o dinheiro todo.

E começamos a perceber que tinha um número grande de alunos. Aí começou outro tipo de

trabalho. A professora L. nesse momento foi, assim, fundamental, porque ela montou um grupo que chamou de Resgate, tentando resgatar esses alunos, trabalhar a auto-estima desses alunos, e eles vinham com um discurso de que ali eles conseguiam o que queriam, conseguiam o t nis da moda, conseguiam as coisas que para eles eram fundamentais. Eu lembro bem que teve um momento em que comecei a trabalhar com meus alunos da seguinte forma: vamos parar para analisar quantas pessoas que vocês conhecem l  dentro já chegaram à idade adulta? São senhores? Não conheciam, porque morriam, morria muita gente. Chegava o final do ano, quando a gente retornava das férias a gente ficava sabendo das crianças que tinham morrido, cabeças que eram cortadas e colocadas ali logo, próximo a escola, tem um acesso... Eles penduravam cabeças ali... As crianças chegavam e contavam: “Ali no campo atrás da minha casa, eles matam assim, matam assado...”. Um absurdo, e a escola trabalhando tudo isso e a escola tendo que se reformular, trabalhar esse aluno que vai pra casa cheio de medo porque sabe que está correndo risco e que vem pra escola ansiando não sabe muito bem por que. E essa é uma coisa muito complicada e a faculdade não te disse nada disso, não te deu esse respaldo, como trabalhar isso. Começa outro momento na favela, que foi quando entram as milícias. Também morre muita gente, sai muita gente, porque quando a milícia entra, se você tinha alguém da família, uma pessoa envolvida com o tráfico, a família inteira tinha que sair. Sai a família inteira, e você pergunta de “fulano” e a resposta   “foi embora, teve que ir embora”. E isso aí foi se processando ao longo do tempo e a escola se transformando, a escola começou a sofrer, porque aí o aluno depredava a escola, coisa que antes não acontecia.

N. Então, em um primeiro momento havia uma preserva o, tanto por parte do aluno, quanto dos pais e da comunidade? Cuidado com a escola?

E. Exatamente, cuidado com a escola.

N. E aí nesse momento ?

E. Começa a depreda o, começam as bombas a estourarem dentro da escola, que era uma coisa absurda.

N. Então, esse é o primeiro momento histórico quando a favela se instala, é isso? Quer dizer, quando ela se instala vocês ainda conseguem... Conseguem não, vocês desenvolvem o diálogo.

E. Isso, a gente tenta.

N. Então é o momento quando o tráfico chega na favela é isso?

E. É isso.

N. Porque o primeiro momento da favela é o momento das famílias carentes que ocupam aquele espaço e tomam posse.

E. Isso.

N. Então nesse momento vocês ainda estavam dentro da comunidade dialogando...

E. Exatamente. Íamos à comunidade, dialogávamos, fazíamos com que eles participem, porque também há um problema que se instaura nesse momento, porque tem um grupo que se acha uma elite dentro daquela escola e não quer receber o aluno que vem da favela. Uma coisa absurda... Até isso a gente teve que trabalhar. Como se a escola fosse deles e como se eles não quisessem contato com aquele aluno. A gente teve que trabalhar isso também com a comunidade.

N. E você foi bem sucedida? Em trabalhar esse grupo, que se elitizou e que queria distância da comunidade?

E. Exatamente. A gente conseguiu, até porque ficaram os dois grupos dentro da escola, as crianças que vinham da favela e as outras crianças dessa elite entre aspas, que se achavam uma elite.

N. Retomando, E., nesses vinte e oito anos de Escola Instituída Instituinte, o que você poderia dizer sobre a seguinte questão: a educação transformou a sua vida?

E. Olha, com certeza, eu acho que a educação não transformou só a minha vida, mas eu acho que só a educação transforma. Eu creio nisso, só através da educação que a gente consegue realmente estabelecer uma transformação. E com relação a minha vida especificamente, eu acho que se você trabalhar com o outro, não só na educação, mas em qualquer área em que você toque, em que você está realmente crescendo o tempo todo e... Eu tenho contato com pessoas completamente diferentes, universos completamente diferentes, coisa que eu jamais nem imaginava que pudessem acontecer, tomei conhecimento dessas coisas lá dentro da Escola Instituída Instituinte por intermédio de alunos, de pais de alunos, e eu sempre tive uma facilidade muito grande em lidar com as pessoas.

N. E., você é uma mulher negra. Historicamente percebe-se que o aluno não tem cor e não tem sexo, geralmente é comum, não é natural, mas é comum que o professor lide com o aluno, ele não tem sexo, não tem cor e nem tem histórico social. Na sua trajetória na educação, você percebeu isso? Como você lidou com isso? O seu aluno tinha cor e tinha sexo? Tinha uma construção histórica, no seu relacionamento com ele você olhava a cor o sexo e o contexto

social em que ele estava inserido?

E. Eu sempre tive uma preocupação muito grande em fazer com que eles se vissem como se eles pudessem trabalhar para transformação do ambiente em que eles estavam e tudo mais. Então, eu tenho até um fato que eu posso narrar. Eu lembro que quando eu trabalhava, assim como você está trabalhando, na escola, trabalhando sobre a questão do negro... Uma aluna ficou muito irritada e falou assim: “professora, eu não sou negra!”. E eu estava falando que você tem que se ver como negro e perceber que você tem que atuar realmente, tem que transformar, mudar muitas coisas que ainda não são como deveriam ser e essa aluna me colocava que ela não era negra. Ela era uma aluna com a pele clara, mas o cabelo bem “carapinha”. E eu coloquei isso pra ela e ela ficou muito chateada comigo, eu custei a perceber isso. A perceber não, a entender o porque daquela rejeição. Porque dentro da família isso não era trabalhado. Porque na minha família tem pessoas com pele clara, com pele mais escura e a gente sempre lidou com isso, trabalhou isso, dialogou muito sobre essa questão, sobre a questão do negro dentro da sociedade brasileira. Mas, dentro da família dela isso era um tabu. Então ela se sentiu ultrajada quando eu coloquei pra ela que apesar da pele clara ela era negra. Então são coisas assim, que de repente trabalhando que você vai percebendo como é que as coisas se dão, como é que as pessoas observam ou não e como é que elas... Como é que elas são de uma maneira geral. Eu acho assim, que ser professor, ser educador, é uma coisa fantástica. Eu trabalhei trinta e um anos prazerosamente. Eu tinha muita vontade de me aposentar porque chegou um ponto que em função do que acontecia no contexto educacional eu fiquei descontente... Aprovação automática, você não poder cobrar do aluno porque... Eu sou oriunda da escola pública, sempre estudei na escola pública, fiz vestibular, passei para três vestibulares diferentes, para Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro... Então, eu sempre quis que os meus alunos tivessem as mesmas oportunidades que eu tive. Filha de uma costureira com um electricista, com todas as dificuldades financeiras, mas estudei e consegui. E, de repente, meu aluno não está tendo essa oportunidade. Meu aluno não consegue sair da escola prestar um concurso e ser aprovado. Então isso começou a me causar um mal-estar muito grande. Porque o meu discurso sempre foi esse: “se vocês estudarem, vocês vão conseguir” e, de repente, eu estava vendo que o que se instaurou está fazendo com que o meu aluno não consiga e isso é muito doloroso. Chegou a um ponto em que eu queria muito sair, eu já tinha tempo, só me faltava idade e eu estava muito angustiada em função disso. Mas, o papel do professor eu acho fundamental, agora, você tem que ter

discernimento, você tem que ter clareza de que você realmente consegue transformar. Aquele “depende de nós” que eu vi na parede da escola no primeiro dia que eu entrei naquela escola ficou marcado. Depende de nós, de nós educadores, de nós seres humanos, nós vamos transformar ou não.

N. E., para encerrar a nossa entrevista, vinte e oito anos na Escola Instituída Instituinte, quando é que as grades apareceram lá? Desde a fundação? As grades existem desde sempre, não? Você, alguns momentos antes se referiu às grades de lá como se parecessem uma prisão, é isso que eu ouvi?

E. É isso mesmo, não só a minha visão, até porque, você que já está lá há tanto tempo, você nem percebe tanto isso, mas a pessoa quando chega ela tem essa impressão e acontecia muito isso. Amigos que iam à escola em alguma reunião ou algum evento depois comentavam: “poxa, a Escola Instituída Instituinte parece uma prisão”. E realmente, a Escola Instituída Instituinte parece uma prisão e as grades foram surgindo e não apareceram todas ao mesmo tempo, foi a questão da necessidade.

N. Aquela trajetória que você colocou, elas tem a ver com aquela trajetória?

E. Quando a escola começa a ser ameaçada, quando começam a invadir, aí as grades começam a surgir.

N. Os alunos começam num clima de rebeldia também... Aí as grades vão sendo instaladas, é isso?

E. Exatamente, Teve momentos de rebelião dentro da escola, que foi assim uma coisa assim absurda, onde aconteceu até o óbito de um aluno dias depois. Não foi colocado que foi em função da rebelião, porque o aluno já tinha problemas. Mas, o aluno se viu tão desesperado naquele momento, que era uma coisa assim tão absurda, porque de repente a escola estava numa tranquilidade total e aí no horário de merenda, quando ao acaso um aluno pega um prato o lança... Daí pra frente é uma guerra de pratos e eles sobem as escadarias correndo, uma coisa de louco. Alunos andando nas muretas, na época ainda não havia aquelas grades, alunos andando nas muretas, alunos pulando, uma coisa assim de louco. Só você vivenciando é que você consegue perceber o que aconteceu, uma coisa assim de louco. A escola se transformava realmente num cenário de guerra. Uma coisa absurda, em função dessas coisas as grades foram surgindo, foi uma necessidade, infelizmente. Até porque teve esse caso em que um aluno lá passou mal e dias depois ele veio a morrer em função desse momento que ele passou na escola.

N. E., para encerrar você poderia se quiser fazer um comentário geral. Te agradeço a entrevista, a finalidade é muito promissora para dividir e partilhar a sua experiência com outros sujeitos, então se você quiser fazer um comentário geral está livre.

E. É aquela coisa, você trabalhar numa escola durante vinte e oito anos deixam marcas. É uma vida inteira, ali eu comecei a namorar, eu casei, eu engravidei, eu tive meu filho, as pessoas compartilhando... Não só os colegas, a comunidade de uma maneira geral. Eu moro distante da escola, mas eu tenho uma família amiga que mora próxima e às vezes vou na casa dessa família, quando então todo mundo: “E., E., E.”, me conhecem, sabem quem eu sou, conhecem o meu trabalho, “você deu aula para o meu filho” e não sei o que... Então, de repente, é a minha vida. Ali eu construí a minha vida, vinte e oito anos de existência. Então, a Escola Instituída Instituinte cumpriu um papel muito importante na minha vida. Infelizmente eu saí da Escola Instituída Instituinte, sem vê-la se transformar no que eu gostaria, é uma pena muito grande que eu sinto, porque eu sempre acreditei muito na Escola Instituída Instituinte, porque as pessoas de uma maneira geral estavam muito engajadas com esse espírito de mudança, de transformação.

N. Mas, por outro lado, também a transformação não se dá numa geração, e vocês transformaram naquele momento vidas também, se transformaram, vocês não contribuíram também na transformação do outro? É claro que nos momentos posteriores já não haviam pessoas tão engajadas desse jeito.

E. Exatamente, com certeza. São vinte e oito anos.

N. Então, talvez não haja tanto o que lamentar... Foi feito um trabalho, não é isso?

E. Foi feito um trabalho, não posso dizer que foi um trabalho perdido de forma nenhuma, mas assim, a gente estava encaminhando as coisas de uma forma e, de repente, as coisas se transformaram tanto.

N. Muitíssimo obrigado.

Entrevista Professora

M. Meu nome é M.T.

N. Quantos anos de magistério?

M. Cerca de vinte e oito anos mais ou menos.

N. E na Escola Instituída Instituinte, quantos anos?

M. Vinte oito anos.

N. Foi a sua primeira escola?

M. Minha primeira escola, mas não a única. Eu trabalhei em outros lugares.

M. Minha área de atuação é História.

N. Fale um pouco sobre o início da Escola Insituída Intituente, como era a escola?

M. A escola era diferente de hoje em dia, por que a quantidade de alunos era bem menor. Então, era bem tranquilo. E era bem tranquila, bem organizada, escola recém inaugurada, toda estruturada.

N. Qual era a relação da escola com a comunidade naquela época?

M. Não era uma relação muito integrada ainda. Essa conquista foi feita aos poucos.

N. Mas então já houve uma relação mais próxima entre escola e comunidade?

M. No início, a escola ainda era nova, grande parte dos moradores do conjunto da Marinha ainda eram militares.

N. Os pais eram participantes?

M. Os pais aqui nunca foram muito participantes. Nunca foram de entrar, de entrar mesmo na escola, de se interessar de verdade, de participar de reuniões. A comunidade sempre foi um pouco reticente em relação a isso.

N. Em vinte oito anos de atuação na escola, o que você pode falar sobre o trabalho integrado entre as várias disciplinas? Isso já foi realidade na escola?

M. Já foi realidade. Já se conseguiu fazer um trabalho não digo integrado, mas um trabalho que você tinha certa *ligação*. Trabalhava-se com alguns temas, dentro de cada bimestre escolhíamos um tema para trabalhar. Havia Projeto da escola e alguns temas por bimestre.

N. O tempo em que se fez isso foi passageiro ou teve uma duração significativa?

M. Teve uma duração significativa sim. Depois se perdeu.

M. O que eu vejo hoje são as pessoas muito isoladas, é muita disputa política. Pelo próprio governo que está aí, ele não é um governo que agrega, é um governo que leva à desagregação. Na minha opinião. Eu tenho muitos anos de magistério e acho que nunca houve um governo que desagrega tanto quanto este. Por que ele não faz com que... Um exemplo típico, uma reunião de pais que era dada por professores, onde você tinha um encontro com os pais, não há mais isso. Esse tipo de reunião não é mais dada. Você não tem reunião com os pais. Agora a reunião acontece do seguinte modo: a direção entrega o boletim e você não tem contato com os pais. A gente não conversa mais. Os pais, por sua vez, tem que ser convocados pra vir à

escola.

N. Então, isso é uma perda para escola?

M. Eu acho uma perda. Acho que os pais deveriam vir à reunião, deveriam conversar com os professores, acompanhar mais a vida da criança. Perdeu-se muito com isso. Já houve época que a gente começou a fazer até café da manhã aqui. Os pais vinham, participavam desse café da manhã, depois iam pra sala conversar com os professores. Claro que sempre tinha um ou outro que queria ir embora mais cedo, sempre há, mas havia mais integração. A comunidade participava mais da escola. Hoje eu vejo a coisa muito focada no econômico que é o bolsa-família, as pessoas só se preocupam com o bolsa-família. Por que a preocupação mesmo, com o aprendizado, não existe. Na minha opinião, não existe. Poucos pais realmente vêm à escola para saber como as crianças estão. E não temos esse momento de reunião com os pais, que deveria existir.

N. Então esse é um exemplo de desagregação da atual política. É isso?

M. Eu acho. Tem que ter esse momento na escola, que a escola pare, que ela receba a comunidade numa reunião e que se converse. Também, que a própria comunidade tenha ideia de que naquele dia eu tenho que ir a escola conversar com os responsáveis pela educação do meu filho, que são os professores, a diretora, o inspetor. Isso é importante. Ou um momento em que se faça uma festa, que se reúna a comunidade, isso tudo foi se perdendo – “Ah, por que não é importante!” (outros dizem). É importante também. Não só isso, é claro que outras coisas também, mas é importante o pai parar e conversar. Essa troca.

(...)

M. O desânimo dos alunos pode ser atribuído em parte à aprovação automática. A escola também tem dificuldade de lidar com essa reação do aluno, de desinteresse. A escola não sabe mais como motivá-lo. As pessoas tentam de um jeito, tentam de outro e de outro... E cada um tenta de maneira desnorreada fazer alguma coisa, e não há tempo para gente parar, pensar e falar o que a gente vai fazer para tentar mudar (). Não há um momento em que a gente pare e pense coletivamente como vamos mudar a escola, para fazer com que o aluno tente se interessar mais pela escola.

N. Mas M. T., eu gostaria que você falasse mais um pouquinho sobre este “não há tempo”. É de agora ou há longos anos não há tempo para pensar?

M. Sim, já há alguns anos que não se pára para isso.

N. Não se pensa na prática pedagógica, formas de atuar melhor?

M. Nós que somos educadores sabemos que é um conjunto de fatores: é a família que não está presente. É o governo que age não fazendo realmente uma escola participativa, democrática, realmente integrada. Há a questão dos professores, muitos estão desmotivados; da direção, que muda; do aluno, que não tem mais interesse; do pai, que não participa.

()

M. Hoje, a atuação do governo de massificar o ensino com essas apostilas, mal ou bem existe uma cobrança a ser feita em cima da apostila, dizem que não, mas há. No intuito de formar alunos com o mesmo conteúdo, no mesmo nível. Não importa que ele saia da escola X e vá para escola Y, que ele vai estar no mesmo nível porque ele estava naquela apostila. A padronização. Só que é uma padronização que nivela por baixo. Limita o trabalho do professor, reduz a autonomia. Reduz a democracia dentro da escola para o professor trabalhar do jeito que ele gosta e que ele acha mais eficiente, pois tem dificuldade, já que é a tal da apostila e a tal da apostila... Entrega a apostila, não dá. E também tem aquela coisa, entrega a apostila e não trabalha, assim, o aluno rasga e joga fora. “Para que vou ficar com isso aqui se eu não vou trabalhar?”. Então, na minha opinião, está tudo fora de eixo, está tudo errado. Não é por aí. O livro não é bom? Não, mas essa apostila também não é. O livro é bom.

()

N. Então, esse seria o momento de unir as forças, comunidade, alunos e a escola como um todo e se pensar caminhos, mas não há tempo para isso.

M. Não, não há tempo. A gente não pára para falar, para conversar, para discutir...

N. Nenhuma instância da educação estimula para que se crie esse tempo.

M. Eu acho que a cobrança é muito grande e o professor com o aluno em sala de aula, não há tempo de você parar e discutir. Conversar de verdade. Nem reunião de alunos com o professor, com os representantes de turma você tem mais.

N. Já se fez reunião com alunos?

M. Já se fez reunião, não se faz mais. Não é essa direção em si. Já se fez reunião com representante de turma, antes do conselho de classe. Esta é uma prática democrática. Até no que se refere aos desejos, interesses e opções da turma, o que a turma quer em relação ao passeio ou em relação a uma festinha de final de ano. () É uma forma do aluno participar também. Um dia houve, não há mais. Não há tempo, escola hoje é corrida demais, não se tem tempo para nada, infelizmente. E o tempo é fundamental, para você parar, pensar, discutir e debater.

N. Até para avaliar o que já foi feito, não é isso?

M. Exatamente.

N. E melhorar, buscar outros caminhos, não é?

M. Exatamente. Batemos na mesma tecla sempre. Eu falo, você também conversa a mesma coisa, para parar, sentar, reavaliar, ver o que está errado, tentar mudar aqui, tentar mudar ali, mas eu acho que o pessoal hoje é muito ligado no que a Secretaria de Educação quer (grande parte do professorado que está entrando) e cumprir as metas, não parar para discutir, reavaliar...

N. Que metas são essas, M. T.?

M. A meta de aprovar cada vez mais alunos, a meta de seguir a apostila, a meta de fazer aquele ensino padronizado, fazer aquela coisa “vamos embora, vamos embora, vamos embora...”. Eu penso assim, pode ser que eu esteja errada, mas não é por aí.

N. Sobre a bonificação do 14º, o que você pode falar?

M. É o coroamento dessa política, não porque o professor não tivesse direito ao 14º salário.

N. Ou 15º, 16º...

M. A questão mais importante, é que a Secretaria usa um índice que é o Ideb para avaliar, mas ela não poderia usar outra coisa? Por exemplo, ver como essa escola desenvolveu ao longo do ano o projeto dela: teve festas na comunidade? A comunidade participou? Não é só a questão da nota.

N. Os pais, não é?

M. Os pais. Trabalhos da comunidade dentro da escola, como foi a ação da comunidade dentro da escola? Qual foi a relação de troca que houve? Os alunos gostaram, houve crescimento, ocorreram oficinas, sala de leitura, houve participação da sala de leitura? É isso que eu acho importante, não é só a questão da nota e do Ideb. Houve crescimento pedagógico e real da escola? O crescimento de participação e de integração com a comunidade? Não. Então, esse Ideb, eles dizem que vários números são colocados para se formar o Ideb, mas, a matemática ela é muito fria. Já as ações não são frias, ou elas acontecem de fato ou não. Então, o número, você pode jogar o número, mudar o número, manipular o número, a ação você não manipula, acontece ou não. Então, para julgar se uma escola tem merecimento do 14º, não seria só pela questão do número, seria a questão de como os projetos foram desenvolvimentos. “Nós não vamos fazer um projeto pedagógico, vamos fazer vários projetos por bimestre, vamos trabalhar esses temas, vamos fazer uma festinha ao final de cada

bimestre e convidar a comunidade para participar, vamos fazer um fechamento por bimestre, vamos convidar os pais para participarem, vamos trabalhar esse tema importante, vamos discutir com os alunos os temas importantes, vamos fazer uma festa dentro desse tema”.

Porque se importa tanta bobagem dos Estados Unidos, como o Halloween, que é tão festejado no Brasil e é uma coisa completamente fora da nossa realidade, fora da nossa cultura. Porque não fazer uma festa local, dentro dos interesses locais, onde a comunidade participe? Mas, isso não interessa, quem está aqui há muito tempo sabe que já ocorreram momentos em que essa integração acontecia, festas maravilhosas, em que se arrecadava muito para se fazer comemoração no final do ano, maravilhosa.

N. Isso se reflete no pedagógico de uma forma interessante, o pedagógico da escola cresce, inova, melhora a relação.

M. Exatamente. A relação com o aluno no dia da festa, os alunos se arrumando, os professores ajudando, todos montando as barraquinhas... E a relação afetiva é muito importante, dizem que não é importante, mas é muito importante também.

N. A relação passa a ser mais horizontal do que verticalizada do jeito que está, não é?

M. Exatamente.

M. No dia da festa, quando você está ali junto com o aluno, sem ser essa relação professor – aluno, é que você vê que o aluno e ele até te trata de uma maneira diferente. Até no passeio é diferente, quando você sai com o aluno para o passeio e aquele que era super problemático na escola, no passeio não dá problema, ele fica tão extasiado com as novidades todas que vê pela frente que se segura. Ele quer ver coisa nova, ele fica junto com o professor numa boa, não dá trabalho... A não ser aquele que seja extremamente... Que apresente um comportamento muito fora da realidade, mas até isso é questão dos passeios, nós não fazemos mais passeios. Nós já fizemos passeios aqui para vários lugares maravilhosos, já houve excursão para Petrópolis, ao forte de Niterói. Passeamos em vários lugares, Cristo, Pão de Açúcar. Não esses passeios padronizados para os quais a CRE envia o ônibus, mas sim coisas que nós organizávamos, fazíamos e hoje não se faz mais.

N. A partir da escola né?

M. Exatamente. Os próprios professores se mobilizavam e faziam passeios maravilhosos.

N. Então era um exercício de autonomia bem significativo?

M. A gente não pode mais fazer isso, o passeio agora é ligado ao que a CRE estabelece.

N. Então, a hierarquização e o controle tem sido muito intensos?

M. Eu acho, porque a escola não tem mais autonomia para fazer esse tipo de coisa. Uma festa, por exemplo, aberta para a comunidade, voltada para a comunidade? Há muitos anos não acontece. No pátio, aberta para a Comunidade, eu estou aqui há muito tempo e não vi, você viu?

N. Não. M. T., a escola é grande e tem um quintal imenso, mas antes quando você chegou na escola há vinte oito anos atrás as grades já existiam?

M. Não, não existiam.

N. O que você acha dessa quantidade de grades na escola?

M. Eu subi agora a escada, tem um mês que estou afastada e essas grades me incomodaram quando subi. Estou há um mês afastada, por aí você avalia. Um mês afastada de licença, incomoda muito e dá um ar muito opressivo. Incomoda bastante.

N. Cria um ambiente -

M. Opressor.

N. Como que uma criança livre, do 6º ano, por exemplo, com dez, onze, doze anos, chega e começa a conviver com as grades?

M. Aqui é um espaço muito fechado, então eles ficam presos dentro desse espaço na hora do recreio, não há um momento para desanuviar, arejar a cabeça, momento em espaço aberto, ao ar livre, mesmo porque, não tem quem tome conta. Então, aqui é uma caixa fechada onde todo mundo fica fechado aqui dentro.

N. Você falou que a causa é porque não há quem tome conta?

M. Não há como. Do lado de fora, se existisse um espaço bem trabalhado, com banquinhos, com gramado, um espaço verde, onde eles pudessem ficar conversando.

N. Mas, não seria uma questão de vontade política? O que você acha? Porque aí se modificaria o entorno, o espaço externo da escola, para poder abrir as grades.

M. É importante modificar esse espaço, para mudar os muros precisariam ser modificados, teria que haver uma pessoa para ficar do lado de fora com eles.

N. Mas, a questão é que essa realidade é muito opressora.

M. É, é muito opressora.

N. Ficarem confinados.

M. É, como a gente também fica confinado, os professores também ficam confinados, aqui o confinamento é coletivo. Todo mundo fica confinado.

N. Fala um pouquinho desse confinamento coletivo.

M. É, porque a estrutura física da escola é uma caixa quadrada, é retangular, uma caixa retangular e ficamos aqui presos nesse espaço retangular.

N. Envolvido por grades de mais grades.

M. É, o portão é fechado. Na verdade, o portão tem uma aparência de grade também porque ele é vazado. Ele não é um portão fechado, como o que você coloca na sua casa. Então, ele dá essa impressão de grade porque ele é vazado. Entorno das muretas foi feita uma proteção porque já houve a queda de um aluno.

N. M. T., nessa sua trajetória, você lembra de um fato que te marcou, interessante para nos contar?

M. Eu lembro de uma festa junina que foi dada no pátio, quando não havia ainda o ginásio e que foi maravilhosa. Lembro bem disso, marcou bastante, foi uma integração maravilhosa, a forma como foi feita, o resultado da festa. A comunidade no dia seguinte veio até aqui para falar bem, dizer que gostou, foi muito bom.

N. Então, foi um momento muito alegre para os professores, alunos... E foi há quanto tempo?

M. Há mais de 15 anos.

N. Esse período de integração durou quanto anos ?

M. Não lembro, Ney.

N. Para encerrar, você já falou, mas eu gostaria de destacar o seguinte: você pessoalmente na sua trajetória no magistério você está num momento de encerrar uma trajetória de trabalho, o que você poderia falar para os que estão começando? E você se deparou agora recentemente com um número muito grande de professores novos, em formação, chegando à escola.

M. Eu gostaria de falar para eles, para que eles encarem o magistério como profissão e que você tem que lidar com gente, trabalhar com pessoas e ter responsabilidade de fazer com que essas pessoas cresçam e se desenvolvam. E não é só seguindo uma cartilha que o Prefeito e que o governo mandam, seguindo só aquela “coisinha”, aquela norma, que vamos conseguir fazer isso. Só conseguimos fazer isso quando despertamos no aluno a vontade, o interesse, o desejo, a paixão, o gosto, desperte nele alguma coisa. Eu espero que os colegas percebam hoje em dia a escola como uma coisa que pode crescer, pode melhorar, mas se a gente mudar a maneira de trabalhar (). Se continuarmos seguindo esse caminho da atual Prefeitura, seguindo pela padronização, seguindo com todo mundo lendo pela mesma cartilha, não vamos conseguir fazer nada. Ou a gente tenta transformar, mudar, trabalhar a realidade da nossa escola, com as soluções partindo daqui ou... Não adianta esperar que venha de fora porque

não vai vir. Buscar a solução aqui ou vai continuar tudo do mesmo jeito. Que eles tenham a coragem e força de tentar mudar.

N. M. T., muitíssimo obrigado.

Entrevista com Mães de alunas e alunos

N. A entrevista está sendo gravada e eu gostaria que a senhora como responsável de um aluno da minha turma (). Esse ano nós desenvolvemos um projeto chamado pais participantes, em que a cada bimestre os pais vinham pegar um trabalho comigo para desenvolverem em casa. De alguma forma a senhora não tomou conhecimento desse projeto, mas a sua presença no último bimestre foi muito importante para ele ser aprovado. A primeira pergunta é como a senhora vê a relação entre pais e professores e entre os pais e a escola, é importante para senhora?

R. Eu acho importante, mas eu só fiquei chateada porque ninguém me falou nada sobre o W. não saber ler. Me falaram no final do ano, tentei fazer o máximo, não sei se ele conseguiu. Mas, eu acho importante a relação entre pai-professor- aluno.

N. Com relação a ele não saber ler, eu tentei contato com a senhora desde o início do ano e não consegui. Comuniquei a direção para que entrássemos em contato, mas foi uma coincidência termos nos encontrado no final, num momento inclusive muito importante.

R. Eu estou sempre aqui pela escola, é porque ele já foi para tarde no final do ano. Ele estudava de manhã e passaram ele para tarde.

N. Exatamente. Ele entrou na minha turma no 3º bimestre, aí no último bimestre eu passei a ter contato com a senhora.

R. Na primeira reunião que eu tive com quem já estava na tarde, ninguém sabia me dizer nada dele e a segunda já foi no último bimestre.

N. Quando conversamos a sua participação foi decisiva para que ele fosse aprovado, só tendo ficado em duas matérias só faltava um acompanhamento mais próximo. Nesse caso dele não saber ler completamente, outras escolas no primeiro segmento (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), nunca ninguém falou da dificuldade dele não?

R. Não. Nunca ninguém veio falar comigo nada. Eu sempre estou em reunião, sempre estou na escola, os outros professores da manhã até me conhecem porque meu outro filho está se formando hoje, mas ninguém veio me falar nada. Eu sempre estou nas reuniões e nunca

ninguém me falou nada. O único que veio falar comigo foi você.

N. No final do 6º ano que a senhora foi saber que ele tem essa dificuldade de leitura.

R. Deveriam ter me avisado antes, desde o começo porque aí ele teria mais possibilidade de...

N. Qual é o seu nome?

R. R..

N. Qual é a sua idade?

R. Trinta e oito anos.

N. Quantas crianças a senhora tem na escola?

R. Tenho duas.

N. Um que está se formando no projeto “desacelera” e o W. que está no 6º ano?

R. Isso.

N. Então, concluindo, a participação dos pais é muito importante na escola?

R. Com certeza.

N. Um exemplo foi o caso do W. que a senhora disse que sempre esteve presente, mas as pessoas não davam acesso.

R. Não falavam. Sendo que quando eu perguntava me diziam: “ele está bem”. Então, pra mim ele estava bem.

N. Então não foi o caso da sua presença, mas a escola não conseguiu se comunicar.

R. Não me comunicou, porque eu sempre estou na escola. A M. até me conhece, a diretora M. até me conhece, porque eu sempre estou aqui, quando ele vai a passeio.

N. Qual foi a escola dele do primeiro segmento?

R. Atenas.

N. E também não comunicaram nada para a senhora?

R. Não.

N. E a senhora sempre presente?

R. Sempre presente, sempre estou pela escola.

N. Então, muito obrigado pela sua entrevista como mãe de um aluno da escola e pessoalmente meu aluno. Muito obrigado.

Entrevista Mãe

N. Bom dia.

M. Bom dia.

N. Qual é o seu nome?

M. M.

N. Responsável pelo aluno?

M. L.N.

N. Dona M., eu convidei a senhora para essa entrevista porque a senhora é uma mãe muito presente e muito cuidadosa com seus filhos e nesse relação com a escola. Nesse ano nós tivemos a sua participação no projeto pai participante, a senhora veio ver a situação do L, acompanhou o ano inteiro.

N. Então, eu pergunto para a senhora, é importante todos os pais participarem?

M. O certo seria todos os pais, independente do que faz ou não, teria que vir na reunião dos filhos.

N. Independente da reunião, a sua presença nas minhas aulas foi muito importante para o sucesso dele.

M. Fora da reunião também, tem que vir, com certeza. E eu não moro aqui na comunidade aqui, eu moro depois do Guararapes.

N. E participa mesmo assim?

M. Sempre, pode estar chovendo, estar sol, que eu estou aí.

N. E isso tem dado resultado, não é?

M. Com certeza. Se não, não estaria aí, um menino com 12 anos que já vai para sétima série. Não estaria aí. Tem criança que está com quase 18 anos fazendo 2ª série, 3ª série... Isso não dá resultado, mas é que as mães não vem pra escola, não é?

N. Muitas trabalham, a senhora trabalha fora?

M. Sempre trabalhei, agora que eu estou em casa.

N. Mas, sempre acompanhou?

M. Sempre. Toda reuniões deles. Não tem um dia que o pai fosse para a reunião, porque eu sou mãe e pai ao mesmo tempo.

N. Mas, o pai deles é presente?

M. Não tem nada de presente, presente só a mãe mesmo. Só a mãe pra tudo, é pra médico,

tudo quem resolve sou eu.

N. Mesmo trabalhando fora?

M. Mesmo trabalhando fora. E eu saía de casa 3h da manhã e chegava 22h da noite de domingo a domingo. Isso foi durante uns 15 ou 20 anos assim. Trabalhava em restaurante na Barra, meu filho. Tinha uma folga na semana. Deixava tudo pronto, comida pronta, tudo pronto pra eles. Eu dormia meia hora só. Ainda apanhava o ônibus longe.

N. Chegava 22h da noite em casa, durante 15 anos... Que luta!

M. Mas, pra mim foi vitoriosa. Não, nem me arrependo de ter tido meus filhos.

N. Com certeza. E de acompanhá-los, mesmo trabalhando.

M. Sempre trabalhando.

N. Sempre arrumou espaço para cuidá-los?

M. Pode perguntar em todas as escolas em que eles estudaram por aí, que em todas as reuniões eu estou presente. Até agora depois que ele saiu do Apolônio, o professor dele, que sempre foi professor dele, de vez em quando eu vou lá no Apolônio ver ele.

N. De tão importante que é a convivência.

M. É a convivência mesmo, parte da família.

N. E como a senhora viu quando eu convidei a senhora para o projeto pais participantes, que a senhora deveria vir pegar um trabalho para fazer com ele?

M. Não vou nem falar...

N. Como a senhora viu? Foi bom isso? É uma coisa boa?

M. Achei ótimo. Sempre.

N. Os professores deveriam fazer isso ?

M. Ficar mais apostos para as coisas que os filhos fazem, acompanhar mais...

N. Dona M, o seu filho Lucas está aqui presente com a gente, seria importante a gente perguntar a ele...

M. Pode perguntar pra ele responder.

N. Lucas, como você vê a presença da sua mãe nesse acompanhamento seu e dos seus irmãos na escola?

L. Chato.

N. Porque você acha chato?

L. Porque ela me obriga a vir.

M. Tem que vir.

N. Nesse ano a gente desenvolveu o projeto pais participantes, você como aluno gostou desse projeto? Foi importante ter sua mãe integrada, cobrando você?

L. Não. Foi importante, mas eu não queria.

M. Aluno nenhum gosta que mãe venha, não é?

N. Dona Margarida, no início do ano nós tivemos uma conversa, exatamente isso, participando da vida ativa do seu filho na escola e a gente falou sobre a letra dele.

M. Estava horrível não é? Não entendia nada com nada.

N. E agora ele está encerrando o ano com uma letra totalmente diferente. Então, o que a senhora fez?

M. Eu comprei aquele caderno de caligrafia e exercitei o caderno em casa, mas era uma vez por semana, não foi castigo não.

L. Foi Sim.

M. Pra mim não foi castigo. Foi castigo professor?

N. Não, de forma alguma.

M. Entendeu.

N. Ele tem outra letra. É irreconhecível o que era a letra desse menino antes e o que é hoje.

M. Era um garrancho só, não entendia nada.

N. Então, foi importante eu ter chamado e conversado com a senhora. Algum outro professor anteriormente havia chamado a senhora e falado?

M. Não, não, não... Só falava que tinha que melhorar a letra, mas não falava do por que, como, nem nada.

N. Aí quando a gente teve o diálogo e conversou.

M. Aí eu comprei o caderno, fui em Campo Grande e trouxe o caderno.

N. Então foi importante esse diálogo?

M. Foi ótimo, foi maravilhoso. Ajudou ele em 1000%, não foi nem 100%, é 1000%, vou até comprar outro pra ele, meia hora e ainda vai pra Igreja, que ele gosta.

N. A senhora também vai?

M. Não, é difícil, mas ele vai.

N. Qual é a Igreja que você frequenta?

L. Igreja Batista,

N. Uma pergunta que eu gostaria de fazer para a senhora. O pai dele não participa porque não pode? Como é?

M. É porque não liga pra nada mesmo, é aqueles pais que não liga pra nada mesmo. Criei sozinha, sozinha, sozinha.

N. Os três?

M. Os quatro.

N. São quatro?

N. Então, uma luta imensa.

M. E eles ficavam sozinho dentro de casa, o mais velho levava eles para a creche, eles foram para a creche.

N. Então o mais velho foi ajudando a senhora nessa trajetória?

M. Aí depois ele ia pra escola e a irmã deles que levava e buscava.

N. E a senhora sempre deu importância à escola, à educação, sempre acompanhou. Com essa dificuldade toda de trabalho, mas sempre havia um espaço para estar presente e acompanhando.

M. Sempre.

N. Dona Margarida a senhora conhece em geral mais pessoas com essa luta da senhora? Tem muitas não tem?

M. Tem, bastante. Mas, só que não é aquela, igual eu fazia, que tinha reunião de escola eu ia, outro dia eu trabalhava e ficava só com duas ou três horas para descansar. Não era igual a mim, mas tem.

N. A senhora se sente realizada pelo seu esforço? A senhora vê nos seus filhos essa realização?

M. Eu me sinto, hoje em dia eu tenho a minha casa, não dependo da casa de ninguém. O meu quintal é imenso, eu mesma que comprei com o meu dinheiro, que eu trabalhei, não foi ninguém que me deu. E eles tem orgulho por eles mesmos.

N. Qual é a sua idade D. Margarida?

M. Quarenta e três anos.

N. A senhora chegou a ir para a escola na sua infância?

M. Infância? Eu não tive infância não. Comecei a trabalhar com sete anos.

N. É mesmo? A senhora é do Rio de Janeiro?

M. Não, eu sou mineira.

N. Mineira, com sete anos?

M. Com sete anos de idade, meu pai trouxe a gente para o Rio de Janeiro, chegamos aqui não

nos demos bem com a madrasta. Era briga, ela batia muito. Aí, cada qual ganhou o mundo.

N. E com sete anos já começou a trabalhar?

M. A trabalhar na casa dos outros. Então, a luta começou cedo e continua até agora.

N. Então, voltando, a senhora acha que as mulheres negras tem mais obstáculos, sofre mais?

M. Tem, tem muita polêmica.

N. Mas, a senhora conseguiu superar esses obstáculos?

M. Nada me abala, tudo que me falavam “a, não pode”, mas pra mim pode. Não pode pra você, mas pra mim pode. Eu vou fazer.

N. A senhora nunca se deixou abater?

M. Até hoje.

N. Se o obstáculo é maior é mais força que eu vou botar, mas eu vou superar. E eu vou passar ali, é assim que eu faço, nunca desisto não.

N. E os seus filhos, também vão nessa mesma...

N. E ainda tem muita coisa pela frente ainda?

M. Muita pela frente, ainda tem um para eu poder levar para creche, buscar de novo...

N. A senhora está grávida?

M. Estou, já vou ter agora em janeiro.

N. Em janeiro! Aí vai ser o sexto.

M. Não, são cinco, com esse cinco.

N. São quatro e esse vai ser o quinto.

M. Esse encerra, esse chega.

N. No momento a senhora está trabalhando?

M. Não estou em casa.

N. Está em casa, mas depois pretende voltar a trabalhar?

M. Pretendo voltar a trabalhar.

N. A senhora disse que, assim, durante quinze anos a senhora fez uma trajetória muito intensa. Depois desses quinze anos aliviou um pouco?

M. Aí eu passei para trabalhar só na parte da manhã e chegava na parte da tarde, já era mais tranquilo, mas trabalhava de domingo a domingo. Isso aí não tinha jeito não.

N. E esse trabalho da senhora -

M. Cozinheira, meu filho.

N. Cozinheira, não é? A senhora tem seguridade, INSS?

M. Não fiz nada disso não. Mas, graças a Deus eu estou me dando como vitoriosa, tenho a minha casa, tenho meus filhos que não me dão trabalho nenhum, trabalho que eu digo assim, negócio de droga, cigarro, bebida, essas coisas, rua... Nada. Minha filha tem dezesseis anos e você não diz que ela fica dentro de casa escutando música, o dever dela ela faz sozinha em casa, escutando os sons dela. Eles são assim.

N. Em geral as mulheres é que estão na frente da... Se elas não tomarem a frente, a coisa não-

M. Não anda não.

N. Não anda né? Quando elas tomam a frente?

M. Aí muda de figura. Porque normalmente o pai é um pouco distante da escola...

M. De tudo!

N. Mesmo dentro de casa?

M. Mesmo dentro de casa. Tem homem que você fala assim “a, fulano, dá uma olhada no caderno de fulano” – “pra que? Ele não tem um professor para poder olhar não?”.

N. Então, se a mãe não o fizer, ele não faz.

M. Ele não faz.

N. Em geral é assim?

M. Pra mim é, não muda nada não.

N. A senhora tem visto os vizinhos, os colegas e é a mesma coisa? Se a mãe não tomar a frente...

M. Se a mãe não tomar a frente a fila não anda não... Não anda e fica difícil.

N. Dona Margarida, que entrevista interessante!

N. Dona Margarida, eu tenho falado com alguns colegas meus professores, da gente fazer mais desse tipo de atividade dos pais participantes, dos pais levarem trabalho pra casa, que ajude na nota dos alunos, mas eu tenho dificuldade com alguns colegas, eles resumem a atividade deles pedagógica, a dar aula, avaliações, testes, a prova e o trabalho que o aluno deve fazer.

M. Mas, trabalho mesmo, para fazer em conjunto com a família é importante.

N. É importante, não é importante? Porque a família acaba participando da vida do aluno não é?

M. E aquele papel que eu levei pra casa, que eu peguei de volta, que eu levei de volta pra casa.

L. E fez de novo.

M. Fez de novo. E não foi nem só a gente que fez, eu tive colegas, assim, de mostrar e passar para os filhos, fazer com os filhos.

N. Ah, acabou se estendendo a outros colegas da senhora que fez com os filhos.

M. Isso. Sim, está até guardado lá em casa.

N. Tamanha a importância desse tipo de trabalho, né?

M. É, pode ser pouca coisa, mas que dê para a família entrar junto e fazer junto.

N. Dona Margarida, eu queria agradecer profundamente essa entrevista que a senhora me deu, eu só gostaria que a senhora fizesse um comentário final que a senhora quisesse sobre a sua vida, a sua trajetória...

M. A minha vida é uma benção, todo dia eu agradeço a Deus, entendeu? Por ter os meus filhos juntos e poder participar da vida deles. O resto a gente vai levando o que Deus quer. Entendeu?

N. Então, muitíssimo obrigado.

M. Também agradeço vocês pela força de vontade também, porque não vem só de mim e nem deles, se o professor também não correr atrás não tem nada feito.

N. Então é uma união entre os pais, os professores e os alunos.

M. Mesmo que eles não gostem, porque eles não gostam, mas as mães não tem que deixar os filhos falar “ah, não vai, não quer”. Eu quando eles falam que não vai, eu já to lá, porque eles nem sabem quando eu venho pra reunião.

N. Então, eu vou aproveitar para fazer uma pergunta. Como a senhora vê a participação da direção nessa relação pais-alunos, a senhora vê uma participação da direção mais presente?

M. Olha, eu não tenho muito contato com a direção.

N. Da escola.

M. Da escola, porque no Guararapes, nos outros colégios, eu tenho acesso a ir até a secretaria, conversar com a Diretora, aqui já fica difícil.

N. Há uma restrição?

M. É, porque chego aqui no portão... Às vezes até penso em vir na escola para conversar com ela, mas é aquele negócio, chego ali no portão, você tem que passar pelo primeiro, pelo segundo, pelo terceiro, sempre tem um para dizer “ah, agora não pode, não tem horário”. E nas outras escolas não tinha horário. Eu ligava pra lá, o J. mesmo lá no Guararapes: “oh, to indo aí conversar contigo”, “pode vir que eu estou aqui te esperando”. Às vezes ele deixava de almoçar para ficar lá, para me atender, mas queria que eu fosse na escola para conversar.

M. Mas, aqui já fica difícil porque eu não tenho contato com ela.

N. E foi o que a senhora disse, passa por um, passa por outro...

M. Aí te desanima, eu sou bem presente, mas...

N. É, porque deveria ser uma escola com as portas abertas e tem muita grade também...

M. Não, isso aí não tem problema, porque é a segurança da escola. Mas, eu acho que quando a minha viesse na escola, seja o horário que fosse e a diretora estivesse ali, ela desse pelo menos cinco minutos de atenção, abrisse guarda. Do mesmo jeito que eu abro guarda de sair da minha casa num sol quente, pra vim aqui para saber como é que está meu filho, como é que não está, ela também poderia fazer isso.

N. E nesses dois anos não houve uma abertura?

M. Não, não houve. Se eu fui na secretaria umas duas vezes, eu fui muito. Se eu fui, entendeu? Porque eu já nem vou, porque eu já nem vou porque já sei que não vai ser aquele atendimento

N. Dona Margarida eu só quero novamente agradecer a entrevista e continuamos trabalhando juntos.

M. A luta continua.

N. A luta continua, tudo de bom pra senhora.

M. Pra você também.

Entrevista com as Merendeiras da Escola Instituída Instituinte

N. Qual o seu nome?

A. A.

N. Merendeira na escola há quantos anos?

A. Estou há 12 anos no Município.

N. E nesta escola?

A. Aqui eu devo estar há uns seis ou sete anos.

N. E o seu nome?

M. M.

N. Quantos anos na escola?

M. Dez anos.

N. Nesse período em que vocês estão aqui, são muitos anos, não é? Como vocês veem o

desenvolvimento da educação nesses últimos cinco anos, veem melhorias? Está como sempre ou decaiu? Como está o processo, como vocês olham o ambiente e veem a educação geral da escola?

A. Da educação geral de cada escola, depende muito da direção. Cada direção que passou, nesses 12 anos, não falo só dessa escola, mas de outras pelas quais eu passei, cada direção vê a criança, a formação, até o modo de tratar diferente.

N. Então quer dizer que a direção reflete diretamente na criança?

A. Demais, demais, como nos professores.

N. Na sua vida na escola foi visível isso?

A. Visível, tanto conosco para trabalhar, tanto com as crianças, até o tratamento como pessoa, ser humano. É totalmente visível.

N. Nesse momento a dinâmica na Escola Instituída Instituinte está num processo de melhoria, está parado ou está em decadência? O que a senhora acha do processo da escola sobre o desenvolvimento das crianças hoje?

A. Das crianças, eu vou ser sincera, está piorando.

N. Porque a criança reflete diretamente no refeitório, o comportamento deles é visível no refeitório.

A. Pra nós então, que vemos mais o refeitório, que é com o que a gente lida mais, mas a gente fica sabendo também (). Eu acho que (), tirou várias crianças daqui, fez uma “limpa”. E agora já voltou tudo, até com esta obrigatoriedade de trazer essas pessoas que estão vindo para o bairro.

N. Novas residências.

A. Novas residências, eles estão vindo mandados, porque não tem nem como controlar. E foi o que te falei, as crianças tem os limites deles, mas não pode ser rígido, para dar expulsão, tem que fazer várias coisas... Com isso as crianças só vão piorando, porque não tem castigo.

N. M., você disse que a sua filha estudou aqui nessa escola que a senhora trabalha há dez anos. Ela passou todo o fundamental aqui não é?

M. Todo o fundamental.

N. Do 1º ano até o 8º ano.

M. Do 5º ano até o 8º ano.

N. E hoje ela retorna à escola como estagiária da graduação de História, terminando a faculdade. Como a senhora faz a relação entre a escola e a seqüência de estudos que a sua

filha teve?

M. Olha, se for me basear pela minha família, eu digo que está bom. Só que ainda prefiro o método do b –a- bá. Acho que funciona melhor do que a indução, de ter que induzir a criança a descobrir, eu acho mais complicado, mas difícil em matéria de ensino.

N. M., como é que você vê as crianças hoje com essas novas tecnologias, facebook, que eles vivem conectados a celular, mp3, vivem com fones de ouvido. Da onde você trabalha e interagindo com essas crianças, como você vê, isso ajudou na educação deles?

M. Eu acho que a tecnologia deveria ajudar, eu não entendo muito da tecnologia nova, mas eles poderiam aprender mais com toda essa tecnologia e não aproveitam. Eles querem mais conversa, bate-papo do que pesquisar e estudar, eles pegam texto pronto, copiam, colam e eu não entendo muito disso não, mas eu acho que ler um livro seria mais proveitoso.

N. A A. disse que a forma como a direção lida com a escola reflete muito profundamente no comportamento das crianças, você concorda com ela?

M. Eu concordo um pouco, eu não sei. A direção daqui eu conheço, acho que muita coisa ela passa por cima, mas eu não sei se é pelo jeito dela tratar a criança ou se já é o sistema que impõe isso, mas que poderia ser mais rígida em algumas situações, poderia. Mas, ela fica presa, porque para punir tem que explicar. O sistema cobra muito isso da direção, mas deveria lá de cima aceitar que a gente pudesse punir dentro do limite.

N. No caso da relação dos alunos dentro do refeitório, com vocês merendeiras, diretamente, como é que se dá esse relacionamento?

M. No geral é bom, só que tem aqueles que são levados dentro de sala de aula, são bagunceiros dentro de sala de aula e vem pra cá muitas vezes expulsos de sala, não sei se ainda pode fazer isso.

N. Você pode dar um exemplo de como eles se portam?

M. Você demora a abrir a porta do refeitório, quando você abre eles empurram a porta igual a uma boiada, saem “catando cavaco”, um em cima do outro, um quer passar a frente do outro, um quer pegar o copo primeiro, o prato primeiro... Mas, isso pode ser educação de casa também.

N. A. , um caso que chamou sua atenção em que deveria haver uma punição?

A. Tem vários. Por exemplo, uma vez a gente reclama da criança, não pode fazer nada e eles vem em cima da gente.

N. Dá um exemplo do que eles fazem.

A. Por exemplo, pegar fruta a mais, porque tem uma para cada um, mas eles não querem pegar uma, querem pegar três ou quatro. Falamos que não pode e isso e aquilo. Mas, ao mesmo tempo, tem turmas a menos e, por isso a direção libera. Então, a direção liberando, parece que quando não damos a mais, parece que não queremos dar duas e somos ruins. Não é sempre que podemos dar duas ou três, porque tem menos turmas na escola, eles não tem essa noção de quantas crianças tem na escola. Então, se libera um dia eles acham que tem que liberar todos os outros, durante o ano todo, então a culpada é a merendeira que está ali e tem que dar uma no dia em que está todo mundo na escola, entendeu? A crítica, o xingamento vem pra gente. Entendeu?

N. A educação é um caminho importante para formar cidadãos sadios e ativos na sociedade?

A. Com certeza. Porque se a pessoa ensinasse... Porque eu tenho essa mania de pedir para a criança falar “por favor”, porque eu acho que é um mínimo e que a pessoa vai aprender até para amanhã, de repente, se não aprendeu em casa, pela cultura de casa... A mãe tem o costume, só manda na criança: “faz isso!”, não sei o que mais... Então, as vezes a criança já vem com isso, você chega aqui e diz: “meu filho, pede por favor”. Tem uns que até acostumam, que nos pedem por favor, porque sabem que vamos falar e pedir. Então, vem “tia, por favor”, porque sabe que eu gosto do por favor e eles querem aquilo. Então, já sabem que para ter um pouco a mais, tem que pedir “por favor” e eu vou dar. E vira um costume, daqui a pouco ele está pedindo “por favor” a um colega, sem querer, porque ele lembra que a merendeira pediu. “Me dá a sua maçã por favor”, porque ele lembra, ele sabe que o colega vai dar. “Me dá uma bala por favor”, então isso é um costume, que se aprende na escola já que em casa de repente não tem. De repente, serve até para o trabalho, eu falo para eles. As vezes no serviço se você fala “me dá licença” para um patrão, a pessoa já pensa que esse aí vai ser um bom funcionário, pelo menos tem um mínimo de educação.

N. M, a A. está ampliando o sentido de educação da escola, diz que o refeitório também educa, todos os funcionários fazem parte do processo educativo. Eu vou gerar uma polêmica aqui. Como é que você vê a escola como um todo e a parte dos funcionários na educação e como você vê essa questão do professor que se nega a educar, ele diz que está ali para ensinar, a educação é com a família, como é que você vê todo esse contexto?

M. A educação é com a família, concordo também que a educação vem de casa, já existe até o ditado, mas eu acho que o professor pode trabalhar essa educação, fazer com que eles usem essa educação que eles aprenderam em casa, ampliar essa educação, pedindo “por favor”,

pedindo “com licença”, não dizendo “cala a boca”.

N. O trabalho no refeitório também visa educar as crianças.

M. Visa, mas eles não vos veem como educadores, nos veem apenas como merendeiras, aquela que serve a comida.

N. M, você se vê como educadora?

M. Me vejo como educadora.

N. A, você se vê como educadora?

A. Com certeza, eu sou educadora. Porque eu educo ele a comer, ensino a comer legumes, a pegar uma colher, aonde colocar uma colher. Então, isso faz parte da educação. E, de repente, em casa ele come e deixa em cima da mesa.

M. É fazer eles não furem fila, coisa que eles não gostam é de respeitar é fila. Forçamos uma barra: “não, você vai para ali”, “tem que esperar a sua vez”, “tem que respeitar o colega”, “você não pode comer três ou quatro biscoitos a mais do que o outro, porque tem gente atrás que também precisa comer”, “senta na cadeira, a mesa não é lugar para se sentar”. Eu acho que tudo isso é uma forma de educar.

N. Tem uma consciência de que a função educadora de vocês ().

M. Existe dentro da cozinha também.

N. Mas, isso vem de orientações da Secretaria para que vocês atuem como educadoras ou isso é de vocês?

M. Não. A Secretaria diz que nós somos educadores, não nos forçam a nada. Mas, isso vem de nós.

N. Exercer vem de vocês. Mas, então ela reconhece que vocês têm o papel de educadores.

M. Reconhece.

A. Desde o momento em que nós trabalhamos na área de Educação, nós somos educadores, tanto quanto o professor, como funcionário de apoio ou a direção, que é o que estou falando, todos na parte da Educação, educar o ser humano.

N. A., como você vê o professor que se nega a ser um educador?

A. Posso ser sincera? Porque ele não tem educação, vemos um monte aqui no refeitório que não tem educação, como ele vai passar para a criança? Se o professor deixa o prato em cima da mesa, se com o próprio professor acontece isso... Ou não pede um “por favor” para merendeira, não dá um “bom dia” quando chega, você acha que dentro da sala de aula ele vai pedir para o aluno?

M. E tem professores que não gostam que a gente chame a atenção dos alunos, muitos professores ficam aborrecidos quando a gente chama. Não sei se eles acham que a gente está passando por cima deles, porque ele ali é a autoridade e não falou nada, então a gente não teria o direito de falar... A gente percebe isso também.

N. Mas, a escola toda tem que ser educadora.

A. É por isso que estamos na área da Educação, porque educação não é só ensinar a ler escrever, porque o ser humano vive escrevendo e lendo, com certeza, isso é o primordial, mas também ter a educação para tratar as pessoas e ser um ser humano melhor, também é importante para um ser humano lá fora, porque eles vão sair daqui um dia e vão trabalhar, vão conviver com outras pessoas.

N. A., você percebe que o conjunto dos professores em geral vê a função de merendeira de vocês como participante da educação? O que você acha?

A. A maioria não, principalmente professor de ginásio. Professor de ginásio mal vai no refeitório com criança. Porque, assim, cada um faz o seu horário e pronto. No primário tem aquele que acompanha criança, entendeu? Ele convive mais com o refeitório.

N. Mas, o do ginásio você acha que ele não vê porque ele não vai ou mesmo não indo, ele deveria ter o espaço como um espaço educativo?

A. Com certeza. Porque ele sabe que ali a criança... Eu acho que os professores não acham que as crianças aprendam alguma coisa em refeitório, mas aprende! Porque eles acham que as crianças vão para o refeitório comer e ir embora. “Ali ele não aprende nada, vai aprender o que?”.

N. M, você concorda com ela sobre a maioria dos professores não ver o refeitório como um espaço educativo?

M. Concordo, concordo. Aqui já teve até caso em que tentamos corrigir o aluno e o professor tomou as dores dele. Como se nós estivéssemos erradas. Já houve caso assim.

A. Já até chegamos a falar com a direção para fazer um projeto, alguma coisa para ensinar a eles a se comportar a uma mesa. Um professor ensinar eles, “gente, olha só, é importante vocês chegar no refeitório...”. Até porque tem professores e colegas deles que estão ali comendo, é hora de silêncio, não é para jogar comida um no outro, observar e ensinar também igual fazemos.

N. A, são quantas merendeiras no total?

A. Somos quatro.

N. São quatro. Você acha que deveriam estar integradas num processo educativo na escola, com novas ideias, participar das reuniões para novas ideias educativas na escola? Seria importante para...? Vocês alguma vez foram convidadas para participar?

A. Não, a cozinha só serve para fazer comida, quando não tem aula, para fazer comida do professor. É o que eu estou falando, depende muito da direção.

N. Nem na direção antiga, nunca foram convidadas?

A. Aqui não, eu já fui em outras escolas, aqui não. Aqui merendeira é para fazer comida.

N. M, já foi convidada nessa escola para discutir o processo educativo? Melhorias, novas formas de lidar, de trabalhar de interagir com a escola como um todo?

M. Não, não, nunca fui também.

N. O que você acha, é importante participar?

M. Olha, seria importante participar e que fosse colocado em prática tudo aquilo que a gente dissesse e pensasse junto com eles. Eu já até respondi um questionário uma vez, há muito tempo, num começo de ano, mas nunca foi posto em prática.

N. E teria muita coisa para se fazer em conjunto não é?

M. Teria, tanto que o professor prefere comer lá em cima, pegar o prato e ir lá pra cima, porque o refeitório está uma bagunça. Eles não querem sentar com a bagunça e também não fazem nada para aquela bagunça cessar. Preferem se retirar, deixam lá a bagunça e comer sossegados lá em cima.

N. É, eu percebi que quase que a totalidade dos professores não almoçam mais no refeitório.

M. Porque a bagunça está correndo solta e mais ninguém quer intervir. Preferem se retirar ou se omitir.

N. A, você participaria de um projeto de educação “Pais Integrados” para mostrar a importância do refeitório no processo educativo? O que você acha?

A. Eu acho que como um todo, como a sala de leitura e a sala de internet, o refeitório seria envolvido na escola, dentro da escola.

N. Então, como os outros ambientes estão envolvidos, também o refeitório deveria ser integrado?

A. Com certeza. Como se comporta numa sala de leitura? Eles não ficam lá, não organizam, os professores não estão lá para apoiar? Teria que ter no refeitório, ou até na quadra, a caminho da quadra, ou até mesmo aqui no pátio.

M. Está faltando uma matéria que saiu da grande, é Moral e Cívica, seria importante voltar,

com os valores de hoje, não com os valores passados, com os valores de hoje.

N. Então, mais importante do que voltar a Moral e Cívica com os valores de hoje, que a gente entendeu, não seria importante um primeiro passo a integração do refeitório ao processo educativo como um todo?

M. Seria, seria a escola ideal.

N. Seria o ideal.

M. É, seria a escola ideal.

N. E o refeitório teria muita coisa a contribuir, não teria?

M. Teria a contribuir e até a aprender, até a aprender porque eles trariam coisas novas pra gente e a gente passaria o que a gente já aprendeu pra eles, porque nós sempre estamos aprendendo.

A. Nós estamos aqui prontas e abertas para aprender e melhorar a escola.

N. Porque como vocês falaram o refeitório foi isolado do processo educativo da escola. Não tem a ver propriamente com essa direção, mas porque foi um processo em que ele foi isolado. Outras direções também, a mesma coisa.

M. E ele virou um recinto para que a bagunça se estabelecesse, o que eles não podem fazer na sala e também não fazem no pátio, eles fazem no refeitório.

N. Então, esse ambiente teria que estar integrado ao processo educativo em geral dentro da escola.

M. Com certeza.

A. Porque, bem ou mal é um espaço da escola, é o espaço da educação.

M. E é um espaço que eles desejam muito, toda hora ele estão batendo ali: “tia, qual é o lanche?”, “qual é o almoço?”, “Não tá na hora não? Já bateu o sinal.”. Se faltam cinco minutos ou dez, eles já estão querendo entrar. Então, para eles é um espaço importante.

N. Então pra eles são em dois momentos pela manhã e dois momentos pela tarde que eles estão no refeitório?

M. Exatamente e é um momento que eles esperam, eles esperam muito.

N. Então, nesse vínculo com o aluno e com essa sensibilidade que vocês tem, não incomoda vocês essa quantidade de grades dentro da escola? Não deveria ser um ambiente mais leve? O que você acha?

A. Para mim a grade nunca serviu de nada, para proteger nada, entendeu? Eu já vim pra cá, já tinha e continuou.

M. Mas não seria para proteção de quem vem de fora? De repente estas grades não estão relacionadas a aprisionar alunos. Pode ser para proteção dos que vem de fora. Não vejo esta grade como uma separação. Eu vejo que tem grades realmente, poderia ser mais aberta, mas assim, no geral eu não interpreto assim não. Eu acho que mais proteção do que prisão.

N. Bom, agora estamos encerrando e gostaria muito de agradecer pelas entrevistas que serão muito úteis para esta dissertação de mestrado que estou fazendo sobre a escola Instituída Instituinte, buscando entender melhor essa realidade. Para concluir, gostaria que as senhoras dissessem suas idades para registrar aqui, se for possível.

M. Eu tenho cinqüenta e quatro anos de idade e dez anos de Escola Instituída Instituinte.

N. A, muitíssimo obrigado. Qual é a sua idade?

A. Quarenta e um anos e sete anos de Escola Instituída Instituinte.

Entrevista com os Inspectores

N. Seu nome?

Ce. Ce.

N. Sua idade, Ce?

Ce. Cinqüenta e três anos.

N. Você trabalha para o Município há quantos anos?

Ce. Três anos e meio.

N. Treze?

Ce. Três!

N. No Município? E nessa escola, os três anos e meio nessa escola?

Ce. Nessa escola.

N. E o seu?

Ca. Ca.

N. No Município você trabalha há quantos anos?

Ca. Menos de um ano.

N. Nessa escola, já entrou nessa escola é isso?

Ca. Sim.

N. Você entrou em que mês?

Ca. Março.

N. Ca, é o seu primeiro trabalho em escola como inspetor?

Ca. Sim, correto.

N. E qual foi a sua reação no contato com os alunos?

Ca. Olha, por morar aqui desde cedo eu já sabia histórias, sempre me falavam.

N. Ah, você mora próximo a escola?

Ca. Eu moro a cinco minutos de distância.

N. Ah, então você já tinha uma ideia, é isso?

Ca. Já conhecia a fama do colégio, as histórias todas, assim...

N. E qual é a fama do colégio?

Ca. De ruim.

N. No que se refere a que?

Ca. À disciplina, aos alunos, principalmente.

N. Então, a disciplina já é um problema social, que o bairro todo já reconhece ela como uma escola.

Ca. O bairro todo já comenta.

N. Já comenta esse problema da indisciplina na escola é isso?

Ca. Sim.

N. Então uma coisa comentada no bairro em geral é sobre esse problema aqui?

Ca. É das redondezas.

N. Além da indisciplina teria algum outro?

Ca. Comentário peculiar ao colégio não.

N. O que viria a ser essa indisciplina dos alunos? Como você pode caracterizar? Pichação? Gritaria? Quebrar alguma coisa, concretamente o que é essa indisciplina pra você? O que você viu, não pelo boato, o que você viu? Há uma indisciplina de boato e há uma que você viu quando chegou.

Ca. Sim.

N. Então, como é que era a indisciplina do boato? Qual é a indisciplina?

Ca. O boato era de bomba, de gritaria de quebra-quebra, casos de vandalismo.

N. Briga entre alunos?

Ca. Briga entre alunos também.

N. Ofensa a professores também? No bairro, o boato...

Ca. Ofensa a professores eu não ouvi nenhum boato no bairro não...

N. Então, briga entre alunos, bombas, quebra-quebra.

Ca. Sim.

N. Quando você chegou na escola, confirmaram-se os boatos?

Ca. É, confirmaram-se os boatos, mas conforme você vai chegando no local e você vai se adaptando, você vai levando um dia melhor do que o outro. No começo foi assim, eu pensei “caramba e agora?”. Mas conforme o tempo vai passando, você vai se acostumando, e vendo que essa é a realidade.

N. Mas, as bombas existem de fato ou eram só -

Ca. Soltaram uma bomba aí esse ano, não é?

N. Briga entre alunos era só boato ou -

Ca. Existe bastante.

N. Quebrar coisas da escola, isso é só boato ou você viu também?

Ca. Lâmpada, cadeira...

N. Ce, você está aqui há aproximadamente três anos e meio, isso?

Ce. Isso, três anos e meio.

N. Você mora próximo à escola ou muito distante?

Ce. Não, no meu caso é diferente do dele, que eu não conhecia nem o local aqui, apesar de eu morar próximo, mas eu não conhecia a escola.

N. Os boatos não chegavam a sua casa.

Ce. Não, eu não conhecia nem a escola.

N. Nem a escola você conhecia.

Ce. Aí quando eu cheguei tomei um susto?

N. Levou um susto?

Ce. Levei um susto com a indisciplina, a gritaria, aluno fora de sala, professores faltando...

Um conjunto de coisas, poucos funcionários.

N. São quantos inspetores, Ce.?

Ce. No momento são dois. Tem uma licenciada, esse ano nós trabalhamos só com dois.

N. Tem um deslocado né? Seu A. não isso?

Ce. É seu A. está deslocado. É, ele está como inspetor, mas ele não exerce a função desde o ano passado.

N. Então, são mil e duzentos alunos e dois inspetores, como é vocês lidam com isso?

Ce. É complicado, fica sobrecarregado

N. Aí trabalha um em cada turno, é isso?

Ce. Praticamente isso.

N. Como é que faz para um inspetor dar conta de 600 alunos por turno, me explica como é que faz?

Ce. É difícil, é difícil... Mas a gente tenta. Por que o que acontece, são muitos alunos fora de sala, pelos corredores, no pátio.

N. Mas então como você vê os alunos? Esse desenho da escola, onde você está ali, consegue ver o andar inteiro. É uma posição estratégica. Concorde Ca que é uma posição estratégica? De onde a pessoa está ela ver todas as salas, não é? Então isso ajuda?

Ce. Ajuda, você tem uma visão geral. Só que pra dar conta dos alunos fazendo coisa errada, é difícil. Eles já fazem antes da gente chegar lá, pois olha a distância que existe. A gente fica no lugar, quando ele vê, ele já entrou na sala do outro, já chutou a porta, já jogou o lixo no chão.

N. Então, um dos problemas é o aluno fora de sala?

Ce. Com certeza. Para mim o maior problema é esse. Tem muito tempo vago, às vezes não está de tempo vago, está matando aula realmente, às vezes o professor deixa sair e a gente tem que colocar para dentro de sala.

N. Por que o lugar do aluno é dentro da sala de aula, sob o olhar do professor?

Ce. Dentro da sala. Quem toma conta da sala é o professor. A gente olha o corredor.

N. Então, aí você chegou há três anos e meio e foi um choque?

Ce. É tomei um susto, eu nunca tinha trabalhado em escola, vim de um ramo totalmente diferente.

N. De que ramo você era?

Ce. Eu era da empresa privada, da indústria farmacêutica, que não tem nada a ver (risos), aí passei para o concurso, por causa da estabilidade, morar próximo. Meu salário caiu, mas eu abri mão de uma profissão para vir trabalhar aqui.

N. Quantos anos você tem Ce.?

Ce. Cinquenta e três anos.

N. Tem filhos?

Ce. Tenho um casal de filhos. A menina já é casada, o garoto está com dezenove anos.

N. E a relação que vocês têm com os alunos é uma relação de controlar a indisciplina?

Ca. Primeiramente.

Ce. Evitar né? Evitando os casos.

N. A função principal é controlar a indisciplina?

Ca. É a principal, com certeza.

N. E se o aluno está dentro de sala e todos os professores estão presentes, fica mais fácil?

Ca. Fica.

N. O Ce. citou que os professores faltam muito.

Ce. Faltam, atrasos e faltas atrapalham muito.

N. Os alunos ficam rodando.

Ce. A gente não sabe quem é quem, a gente não sabe de que turma o aluno é. Ele mente, diz que é de tal turma. Ele vê um monte de turmas rodando, ele mente e diz “eu sou daquela turma ali”.

N. Aí ele fica...

Ce. Perambulando e fazendo coisa que não deve...

N. Ca., quando você chegou há uns meses atrás, no início do ano, qual foi o seu impacto em relação à quantidade de grades que a escola tem?

Ca. Um primo meu já estudou aqui, há pouco menos de dez anos e ele caiu numa briga do segundo andar, que empurraram ele, ele machucou, bateu as pernas... Foi um dos tombos que levaram o pessoal a botar essa grade.

N. Ele caiu de um andar?

Ca. Ele caiu do segundo andar numa briga em que houve um empurra-empurra e acabou sobrando para ele, que era magro e pequeno e foi prensado. Por causa dessa mureta que não tinha grade na época, ele caiu... Essa grade eu acho justa.

Ce. Quando eu comecei a trabalhar aqui na hora do recreio ficava lá no pátio, lá fora, depois do portão de entrada. Depois quando começou a ter porteiro, mudou a direção, começou a fechar e ficar vazio... Para a gente que é inspetor é melhor assim, na hora do recreio eles ficavam á fora, saiam, não tinha porteiro. Caía pipa e eles saiam, corriam atrás de pipa na hora do recreio.

N. Mas Ce., ao mesmo tempo, se é positivo numa coisa, não é positivo em outra, por que eles se sentem confinados... Eles se sentem confinados? Por que são 600 alunos por turno sem pode acessar o pátio...

Ce. Por que se tivesse mais inspetores até podia deixar um lá... Assim, eles ficavam mais espaçados e evitaria o contato físico que leva à briga... Muito apertado, o contato físico leva à briga, eles mais espalhados seria melhor, mas com mais inspetor. Aí daria...

N. Você acha que se eles tivessem acesso ao quintal, daria espaço para eles liberarem energia e reduziria o conflito dentro da escola?

Ca. O incrível é que eu acho que a maioria das coisas acontecem por que eles tem muita energia e não tem onde gastar, aí eles vem gastar aqui dentro do colégio fazendo besteira.

N. Se eles pudessem acessar a área externa da escola eles teriam mais como gastar essa energia, não? Por que eles ficam confinados no recreio...

Ca. Ficam, porém, tem um lado negativo que é a questão dos carros dos professores que isso aí é um negócio complicado.

N. Eles teriam acesso aos carros dos professores?

Ca. Ano passado teve professor com carro arranhado. Esse ano teve o M., professor de Educação Física, que teve o carro arranhado por causa de aluno. Esse aí é o complicado. Por isso a prioridade seria ter mais funcionários.

N. Quer dizer, eles poderiam acessar o espaço externo, mas com funcionário para olhar.

Ca. A M. (diretora) me falou, Ney que chegou a um número de 800 alunos por turno, ou seja, fica ainda mais complicado. Em semana de aula normal é muito complicado conciliar os atrasos, as faltas.

N. O porteiro é importante?

Ca. O porteiro é importante quando ele sabe ter jogo de cintura, mas de qualquer forma ajuda bastante.

N. Ca., na escola faltam projetos para ocupar os alunos, sejam projetos das matérias tradicionais ou de Ed. Física, que liberem essa energia dos alunos?

Ca. Não há projetos, mas eu acho que o pessoal que trabalha aqui não quer ficar mais tempo. Tempo extra com os alunos é desgastante, porque é desgastante para mim e acredito que seja para eles também.

N. Então, não há estímulo para os projetos porque eles teriam que ficar mais na escola, é isso?

Ca. Muitos já estão muito estressados e quando chegam aqui se estressam mais ainda. Nós temos muitos casos aqui em que o professor deixa os alunos na sala porque não está conseguindo dar aula. Por isso criar projeto que com alunos é mais difícil, porque se você falar com eles (os professores), serão os primeiros a saírem “de mansinho”. Mas, se tivesse mais organização seria importante sim. Havia um projeto “mais educação”, porém não tinha organização, então os alunos do projeto queriam ficar um tempo no colégio, mexendo com a sala dos outros, garoto falando com garota e essas coisas.

N. Então o projeto não funcionava?

Ca. Não, mas claro que tinham as exceções, os alunos interessados.

Ce. Falavam que eram daquele projeto e não eram, usavam o projeto para ficarem circulando na escola, porque tem alunos que não querem ir para casa, ficam o tempo todo na escola, já acabou a hora deles, mas ficam aí.

N. Ele não gosta da sala de aula, mas da escola ele gosta?

Ce. Da escola ele gosta, não quer ir pra casa. Ele fica na escola.

Ca. Aqui tem muitos alunos assim.

N. No ambiente geral da escola, são três anos e meio e não tem pintura geral na escola internamente, as salas... Esse ambiente ajuda a ser um ambiente alegre e expansivo ou fecha e dá uma idéia de prisão?

Ca. Eu acho que se tivesse tudo pichado, tudo bagunçado, seria muito pior.

N. E não existe pichação aqui na escola.

Ca. Tem pouco, me falaram que já foi muito pior. Se você for ver as escolas municipais não são muito diferentes dessa aqui não, em questão de pintura, até infiltração, costuma ter. Eu estudava numa escola do Estado, no tempo em que eu estudava também tinha, era mais ou menos a mesma coisa. Não era muito diferente disso, e ainda tinha mais pichação. Só que, mesmo fazendo pouco tempo, era outra época, o aluno não se sentia preso nem nada parecido.

N. Ce, Está aqui há três anos, os pais são próximos da escola? Tem acesso?

Ce. Eu acho que são pouco participativos. Temos exceções, mas a maioria. Eles vem mais nessa época (fim de ano), o aluno está quase sendo reprovado e o pai vem para saber o que houve. Tem os que vem, que participam, mas é uma minoria.

Ca. São bem distantes, a maioria dos pais que vem são daqueles alunos interessados. Para pegar o boletim, somente com o responsável. Dos alunos que precisam do responsável ali, porque são irresponsáveis, indisciplinados, o responsável geralmente não vem.

N. Ce, com relação à educação dos seus filhos, foi escola pública?

Ce. Da minha filha foi particular e pública. Meu filho foi só particular, porque ele tinha bolsa. A menina não, o segundo grau foi no Faetec e a faculdade foi pública.

N. Vamos falar dessa escola fundamental. Você comparando a educação tida no particular e a escola pública, a diferença é muito grande?

Ce. É. Mas, faz tempo.

N. A educação está melhorando ou está parada, em termos do sucesso do aluno, do

aprendizado?

Ce. Na minha opinião não mudou nada não. Mudou pouco, tanto em relação aos alunos, quando aos professores.

Ca. As coisas estão muito estagnadas e esse ano foi conturbado por causa da greve, muita coisa que podia ter sido conversada, não foi conversada entre os professores.

N. Você gosta do que faz Ca?

Ca. Eu preciso do emprego, e por precisar você acaba gostando.

Ce. Você se acostuma, no começo eu fiquei até... Mas, depois u pensei: “não, passei no concurso, tem que ficar, tem que aguentar”. E quando eu vi que a estrutura do meu serviço melhorou eu pensei que então seria possível ficar. Porque eu ficava lá fora, já levei pedrada, eu ficava onde fica o porteiro hoje. Ficar só aqui dentro, pra mim melhorou. Eu exercia a função de porteiro, vigilante e inspetor, ficava difícil.

N. Então não havia vigilante e você fazia tudo?

Ce. Melhorou bastante.

N. Ca, qual é o maior desafio da direção dessa escola com relação aos alunos? Se você fosse diretor, o que poderia ser feito para organizar essa disciplina dos alunos, conseguir deles uma integração maior nesse espaço?

Ca. Tem que começar de cima, primeiro cobrar o horário de todo mundo, todo mundo seguir o horário a risca. Professor não estar sempre atrasado e não faltar, estar dentro da sala. Os funcionários também. E punição, porque tem muito aluno que faz o que quer. Nós fazemos ocorrências, tem 10, 15, 20 ocorrências, fora aquelas que a gente deixa passar, e não acontece nada e conforme o aluno vai fazendo e não tem punição, ele se sente cada vez mais a vontade para fazer o que quer. Tem alunos aqui que fazem o que querem. Começa com a organização dos próprios funcionários para limitar e levar mais a sério as ocorrências que nós fazemos aqui – da bolinha de papel à briga. Com paz seria mais tranquilo de organizar projetos etc. Quando eu estudava, a primeira advertência era chamar o responsável, a segunda era suspensão de uma semana, na terceira o aluno estava expulso.

N. E você está falando que aqui já tivemos crianças com 15 advertências e sem acontecer nada?

Ca. Sim, não acontece nada. Passaram de ano, ano que vem tem mais.

N. Ce, fala um pouquinho dessa questão?

Ce. Eu concordo, cumprimento do horário e fazer horários com menos janelas, menos tempos

vagos. Tem horário que a turma tem três tempos vagos. Eles chegam cedo e ficam aí três tempos vagos, três horas ociosas, deixar professores em *stand by* seria ótimo, para ter uma atividade alternativa. Seria uma idéia.

N. Porque você acha que não há punição? Porque você acha que não se faz nada?

Ca. Eu não sei, eu acho que o esquema todo do Município acaba deixando isso de lado, porque se expulsarem o aluno aqui, não terá vaga na outra escola, então eles preferem segurar um pouco.

N. Mas, tem muitas formas de punir, inclusive, uma punição educativa...

Ca. Isso não acontece, só chamam o responsável aqui, o responsável vem, no dia seguinte o aluno faz a mesma coisa.

N. Porque não há punição ao aluno, não precisa... Como os seus filhos, você não punia ele com dignidade, com diálogo? Mas, nem essa punição educativa existe, de forma a fazer ele entender que o espaço um espaço de briga, estabelecer uma cultura da paz. Não existe essa punição positiva? Ela poderia acontecer?

Ca. Deveria acontecer.

N. O único mecanismo que tem para a escola ser minimamente viável é o aluno na sala de aula com o professor?

Ce. Com o professor e se tiver tempo vago, com um professor substituto para fazer uma atividade, para evitar que eles fiquem ociosos. As maiores brigas acontecem que horas? Nós sabemos, não é durante o recreio, não é durante a entrada. É na volta do recreio, porque o professor demora a retornar.

N. C Ce. Muitos pais se chocam com a escola? A escola parece uma prisão?

Ce. Mas, tem muitas escolas do Município com essa arquitetura, tem muitas. Lembra um pouco, os professores novos já falaram isso.

(risos)

Ca. Eu já sou ambientado aqui.

N. Para encerrar, antes agradecendo imensamente. Foi muito produtiva a idéia do Ce, de fazermos a entrevista com os dois juntos. Eu pensava que havia 4 inspetores, então 1.200 alunos e apenas 2 inspetores. Você acredita na educação, Ce?

Ce. Tem que acreditar, se não acreditar é melhor parar tudo. Acredito, se eu vou ver as coisas melhorar, são outros quinhentos...

N. Você se sente importante para a escola?

Ca. Acabo sendo importante sim, porque me falaram na greve que se eu e o Ce, aderíssemos à greve a escola nem iria abrir! (risos)

N. Ce e Ca, muito obrigado pela entrevista, vocês contribuíram muito para a pesquisa.

Professora M. – diretora da escola Instituída Instituinte

N. Professora M. B., diretora da Escola Instituída Instituinte.

M. Sim.

N. Sua idade?

M. Quarenta e oito anos

N. Quanto tempo na direção?

M. Três anos e meio.

N. Quanto tempo de magistério?

M. Quinze anos.

N. Em que área?

M. Geografia.

N. Quais foram os momentos mais felizes em sala de aula, na sua trajetória em Geografia?

M. Dar aula pra mim é um prazer, eu gosto de dar aula geralmente quando o aluno participa. Quando ele está ali junto contigo acompanhando o conteúdo... É realmente muito bom.

N. Você pegou também fundamental e médio, como é que foi?

M. Não, o fundamental eu trabalhei, mas em escola particular. Eu tenho uma matrícula no Município e uma no estado, então eu peguei o fundamental aqui e o médio no colégio Raja Gabaglia, estadual. Lá eu continuo dando aula à noite e aqui como diretora atualmente.

N. Qual a diferença entre a direção e a docência?

M. Docência você vai lá, dá a sua aula, prepara sua aula, tem já uma direção, um conteúdo que você vai trabalhar, é um trabalho facilitador, vamos dizer assim, por que já existem normas determinadas e você vai lidar com aluno, então a gente geralmente estuda um pouco de psicologia. Trabalhamos com o aluno em sala de aula e você já está mais acostumado com aquilo ali. A direção é bastante diferente, trabalhar com profissionais de áreas diferentes, dentro de um lugar só e com pessoas com opiniões diferentes.

N. Adultos, é isso?

M. Adultos. Profissionais... Você vai ver o funcionário, você vai ver a vida funcional dele,

férias, licença e toda essa parte que você tem que cuidar, mais o aluno, a disciplina, mais o administrativo que é a parte de documentação da escola, questões de contas, dinheiro que a escola recebe do governo federal, governo municipal, então a parte administrativa é uma parte também bastante trabalhosa, que ocupa seu tempo e você tem que ter atenção para fazer as prestações direito seguir as regras dessas prestações. Quanto a reger a escola, de modo geral você tem regras também.

N. O que te motivou a assumir a direção da escola?

M. Bom, tínhamos uma diretora saindo por licença, ela precisava fazer cirurgia e então estava saindo e tinha uma escola em que eu estava trabalhando a quase 10 anos. E eu gosto desta escola, eu gosto do ambiente aqui, gosto do ambiente dos professores. Do ambiente que a gente tem dentro da escola, apesar de termos alunos difíceis, em situações difíceis, em situações de risco. Eu gosto do ambiente daqui. Então eu queria, quer dizer, foi a pedido da colega, substituí-la pelo menos até a eleição para que a gente mantivesse um ambiente da escola.

N. Então quer dizer que foi nessa necessidade que nasceu uma aproximação com direção ou, a senhora nutria um desejo, um sonho... Não que fosse aqui, mas que fosse em algum lugar...

M. Não um sonho, um sonho não. Sonho de ser diretora não. Mas eu já tinha uma certa aproximação como representante do CEC dos professores. Sempre estive presente, participei, sabia, tinha certo conhecimento, por que sempre fui próxima à direção, por ser representante dos professores e estar sempre conversando com a direção sobre o que a gente queria fazer na escola, como gerenciar as verbas que a gente recebia, como representante eu já participava um pouco disso.

N. Mas já tinha consciência de todos os desafios que a função tinha?

M. Não, claro que não. E a escola mudou também, né? Nós assumimos quando a escola tinha desde o E. I com crianças de três anos até o nono ano. Então nós tínhamos uma escola imensa com idades muito diferenciadas e atendendo todo o seguimento. No ano passado a escola foi dividida, no início do ano passado começou a ser só do sexto ao nono ano, então passou a ser um a escola totalmente diferente daquela que eu trabalhei como professora. De sexto a nono ano a gerencia é outra, você vai trabalhar só com um seguimento, adolescente, então é bastante diferente de você ter crianças e horários diferentes. Tínhamos horários diferenciados de merenda, atividades diferentes. Agora não. É mais fácil gerenciar por que tem um tipo de professor e um tipo de aluno, um adolescente. Então muito diferente do que quando eu entrei

para substituir a outra diretora.

N. Então, os desafios eram maiores?

M. Eram diferentes. Você tinha alunos de 17 anos convivendo com alunos de 3 anos de idade. Era uma preocupação com criança, com escada e tudo mais. Hoje em dia nossa preocupação é com a violência de adolescente. São preocupações diferentes.

N. Uma das realidades enfrentadas na direção seria essa posição intermediária entre a escola e as instâncias superiores como exemplo CRE, a coordenadoria? Você faz um intercambio entre a política educacional que deve ser levada na escola e a que é mais ou menos exigida pelas instâncias superiores, começa lá na Secretaria de Educação vem pela Coordenadoria e chega na Escola. Como é que se dá esse relacionamento ele é...

M. Eu não vejo dificuldade não. A CRE nos auxilia em muita coisa. Muitas vezes a gente pede ajuda e é auxiliado em muita coisa. Claro que a gente não aprende tudo de uma vez só. É claro que existe um sistema que você segue e você acompanha as normas que são direcionadas.

N. Então a escola tem uma certa autonomia é isso?

M. Não, a escola não tem autonomia nenhuma. A escola tem autonomia em decidir o que o CEC se reunir e decidir na compra, no gasto de uma verba A escola não tem autonomia para decidir determinadas coisas que já vem da Secretaria de Educação.

N. E no pedagógico existe essa autonomia? Autonomia para criar situações pedagógicas que difiram no geral das outras escolas. Como autonomia para criar um perfil pedagógico.

M. Sim.

N. Você percebe claramente essa autonomia?

M. Ela tem a sua autonomia. Existem determinações. Por exemplo, você tem o Projeto Político Pedagógico, isso é uma determinação, que tanto o MEC quanto a Secretaria de Educação tem para escola. Nós temos que ter um Projeto Político Pedagógico. Agora como ele vai ser feito, como ele vai ser organizado. Isso a gente tem autonomia para fazer. É claro que vai haver algumas coisas que não se pode fazer... Por exemplo, eu não posso decidir fazer uma obra na escola se não tiver autorização para fazer essa obra. Não posso modificar o seguimento da escola... Não posso fazer determinadas coisas. Tem certas coisas que são determinadas. Pedagógicas, existem coisas que você tem que fazer. O sistema atualmente de avaliação, a forma de se avaliar o aluno, essa já é determinada. Não adianta a gente fazer um projeto político pedagógico que mude essa forma. Você já tem um sistema de avaliação. Então

você tem normas a serem seguidas, mesmo que você tenha certa liberdade de como fazer isso.

N. Qual é a relação mais fácil para você e a mais difícil? A relação direção-aluno, direção-funcionário e direções-professor... Qual é a mais fácil de lidar?

M. Era mais fácil lidar com os professores, atualmente, infelizmente não. Infelizmente a gente perdeu muito esse ano a facilidade que a gente tinha de comunicação com os professores. Infelizmente, a gente tem aí uma nova perspectiva de professores que vem mudando o que a gente já conhecia. Agora, difícil todos são, cada um dentro das suas peculiaridades. Funcionário tem lá sua dificuldade, aluno tem a sua dificuldade, cada um tem alguma coisa...

N. Então nessa peculiaridade do aluno é o que se esperava ou tem alguma coisa de diferente no contexto social que também implica na escola. Você acha que como professora há muitos anos, existe alguma coisa assim mais diferente? Ou o aluno é o de sempre?

M. O aluno é o adolescente. O que muitas pessoas não entendem é como o adolescente pensa. Então algumas pessoas se adaptam melhor com adolescente outras não. Então, é individual, cada pessoa tem o seu jeito de lidar. Mas o adolescente vem se modificando sim. Ele está se tornando mais individualista. Nós tínhamos um perfil de adolescente muito mais socialista. Muito mais social. Hoje a gente vê alunos sentados, concentrados nos seus celulares, em coisas que estão fazendo ali sozinhas, individuais. O aluno está se tornando individual. Isso para mim é muito perigoso. Conviver com os outros fica cada vez mais difícil, então você tem cada vez mais problemas de socializar. Como socializar esse aluno que está cada vez mais individualista?

N. E num espaço que obrigatoriamente exige a convivência.

M. Ele tem que conviver. Conviver com o diferente, conviver com o outro. Você vê crianças chegando aqui chorando por que não se dá com ninguém, não conversa com ninguém. A criança atualmente vem trabalhando a socialização destes indivíduos que estão cada vez mais fechados em si.

N. Então, esse tem sido um desafio maior da escola nesse momento?

M. Eu acho que o desafio é sempre o mesmo, é sempre o grande desafio. É claro que nós que viemos de uma geração que foi criada de uma forma totalmente diferente, vai entrar em conflito com a geração que vem com novas propostas, então há um conflito de gerações, há algumas coisas que estão acontecendo de diferente.

N. M., um dos atributos, nós professores, eu especialmente, já expressei para você é a sua coragem de ter assumido a direção dessa escola. Você já tem três anos... Já vai para três anos...

M. É já tem três anos, por que eu entrei seis meses antes.

N. Três anos.

M. Ano que vem tem eleição no final do ano...

N. E realmente é preciso coragem para assumir uma direção?

M. Com certeza. Eu sou responsável por tudo. Sou eu que assino por tudo, sou eu que pago por tudo, tudo que tiver de errado sou eu que pago, então é pesado mesmo, o negócio é pesado, é que a gente não pensa nisso, mas a responsabilidade é muito grande. Tudo que acontecer dentro da escola, tudo é responsabilidade minha. Então sou eu que assino, sou eu que tenho que responder por tudo, então tudo que dá certo ou dá errado é minha responsabilidade.

N. Em três anos na administração, alguma coisa te chamou a atenção, algum acontecimento que você tem que se responsabilizar, mas que se destacou na tua trajetória?

M. Nós tivemos um problema com uma professora que a gente teve que encaminhar para inquérito e esse ano a coisa ficou bem difícil.

N. Então foi um problema de destaque nesta tua administração?

M. Sim, a gente nunca sabe quem é que vem trabalhar com a gente. As pessoas apresentam problemas e a gente tem que resolver os problemas.

N. E a tua solução foi satisfatória? Te agradou? O encaminhamento dado...

M. Não, ainda não está solucionado não. Ainda está correndo. Ainda não foi solucionado de vez, está por conta da Secretaria de Educação.

N. E nesse caso com o professor. Há algum outro caso com professor de destaque que você tente chamar a atenção. De mais impacto nestes três anos.

M. A questão com o professor é uma questão de ética de cada um. Cada um tem a sua ética.

N. E com aluno, algum destaque nestes três anos que chamou a atenção?

M. Nós temos alunos que estão passando para concursos. A gente tem alunos que se destacam bem... E que a gente pode dizer que existe uma mudança no comportamento, uma melhora... Vemos que existem mudanças nisso. Temos dois alunos que passaram agora para prova do Pedro II. De sessenta vagas para o Pedro II, duas são da Escola Instituída Instituinte. É bastante significativo. É bem positivo. É outra coisa que vemos de positivo na escola.

N. O coral, por exemplo, é um destaque, né?

M. O Coral é um exemplo de destaque mesmo.

N. E alguma coisa de negativo com aluno nestes três anos... Alguma coisa que te

surpreendeu?

M. Não, não. Nada que me surpreenda não. A violência que a gente tem aqui é normal. Eu considero normal.

N. É dentro do esperado é isso?

M. A gente não esperava que fosse, mas... É o que a gente vê de normal, pode ser considerada normal, vamos dizer assim...

N. Você pode dar um exemplo de tipos de violência...

M. As brigas que a gente vê normalmente... Tem crescido mais para o lado feminino, antes eram mais masculinas, agora são mais femininas... Mas nada de anormal não.

N. E a relação da escola com os pais, como é que é essa relação?

M. Eu acho que vem melhorando bastante... Os pais tem se aproximado mais, eles acreditam mais no nosso trabalho, até ligam para escola para denunciar casos. Quer dizer eles acreditam que nós vamos fazer alguma coisa... De ligar e dizer: “meu filho está sofrendo *bullying* de outro lado...”. Conversamos com o aluno, resolvemos a situação. O nosso trabalho tem sido muito intensivo nisso, contra a violência, a favor do acolhimento. A gente vê que as crianças vem e conversam conosco, elas tem muito acesso à direção, à secretaria... Então, eu considero que melhorou bem.

N. Você considera que essa aproximação dos pais melhora a qualidade da educação na escola? Em geral, há no Brasil todo um discurso de que a presença dos pais melhora a qualidade... Por que eles ajudam a cobrar, dividem a responsabilidade com o professor.

M. Com certeza. O aluno que tem pai participante ele tem boa nota, isso é lógico.

N. E o que poderia se fazer para que a aproximação fosse maior? Você tem alguma idéia?

M. Eu acho difícil, o problema dos pais é que eles estão trabalhando muito, nós todos estamos trabalhando muito. E os pais, você liga, você fala com os pais por telefone por que não consegue trazê-los à escola. E eles são ausentes mesmo, da vida dos filhos, por que eles estão trabalhando dia e noite, fora de casa, passam a semana inteira fora. E é realmente uma questão da sociedade brasileira estar exigindo muito, cada vez mais trabalho, para você ter uma condição razoável de vida.

N. M., olha só, como professor em várias escolas eu ouço alguns colegas falarem que é bom que os pais estejam distantes, que a agente trabalha em paz. O que você acha deste discurso?

M. Totalmente errado. Você tem que ter o pai do teu lado. Você chama o pai e você diz pra ele: o seu filho precisa mudar. Aquele pai que quer participar, ele vai sentar ele vai conversar

com o filho, ele vai fazer alguma coisa para que o filho mude o comportamento e você vai conseguir trabalhar melhor, mas quando você tem um pai ausente, o que você pode fazer? Você não pode pegar o aluno pelo braço e botar dentro da sala de aula, então ele diz pra você que não vai para sala de aula. Simplesmente ele sacode o braço e diz que não vai para sala de aula, e diz: “não estou nem aí pra você, você não é minha mãe”. Mas se a mãe também não vem, quem vai fazer alguma coisa? Então pai e a mãe sim, isso é muito importante sim para que o aluno tenha limites, para que o aluno dê conta do que ele tem que fazer na escola, que é estudar e até mesmo na convivência social, por que se a mãe não vem e eles brigam, vai ter uma briga hoje, uma briga amanhã e o pai e a mãe nunca vieram à escola... Então as coisas só vão piorando se não tiver a participação dos pais.

N. O que você sugeriria para a escola aqui ampliar a participação dos pais? Você teria alguma ideia... Você acha necessário que eles venham cada vez mais, é isso? Mas, como fazer para ampliar esse acesso?

M. O que a gente vem fazendo é ligar para os pais, a gente tem agora uma funcionária para ligar para os pais para dizer o seu filho não está vindo à escola, o seu filho tem que vir a escola, tem que assistir aula. A gente realmente tenta entrar em contato, mas tem pais que não tem nem telefone, você procura e o telefone está errado, mas a gente procura. O que a gente não pode é desistir, a gente tem que insistir sempre pra que esse pai venha a escola, sempre, e botar pessoas para trabalhar para fazer isso.

N. A escola é grande, não é isso? Tem quantos alunos?

M. Mil trezentos e alguma coisa...

N. É pesada a administração ou consegue levar bem?

M. É puxada né? Um turno tem quase 800 alunos. Você tem num turno, muita gente para você olhar... Pra não descambar para violência, pra não ter o vandalismo... É muita coisa que você tem que observar com muita criança e geralmente pouquíssimas pessoas. Qual é o nosso maior problema? Nossa dificuldade maior é falta de pessoal, quem a gente tem administrativamente? Uma diretora, uma adjunta e uma pessoa responsável pela secretaria. Não tem coordenação pedagógica...

N. E faz falta a coordenação pedagógica?

M. Muita, muita falta. A coordenação pedagógica faz muita falta por que é ela que vai conversar com o professor e vai conversar com a direção. Ela vai fazer a ponte entre os dois. Vai ajudar o professor. Tem gente que precisa de um auxílio para preencher um diário, para

conduzir determinadas situações e o coordenador pedagógico faz essa situação.

N. Sem ele fica difícil né?

M. Fica difícil... Fica comunicação com bilhetes e tal... Nem sempre as pessoas compreendem o que foi escrito num bilhete... É difícil.

N. M., farei as duas últimas perguntas para encerrar a nossa entrevista... Em geral, os professores tem gerado uma polêmica em torno da bonificação de décimo quarto e metas, que é uma política para todas as escolas do município e creche está na mesma situação...

M. É essa é a política atual...

N. Como é que você vê isso? Complica, não complica: Ajuda, não ajuda? É ambíguo, como é que é? Hora ajuda, hora não ajuda... Como é que você vê isso?

M. Bom...

N. Na tua posição de diretora, ficou mais fácil, mais difícil?

M. Bom... Não tem nada de mais fácil ou mais difícil... Estamos dentro de um sistema, trabalhamos com o sistema. É claro que não tem como você ir contra o sistema dentro dele. Se você não está satisfeito com o sistema, saia dele por que como você vai lutar contra o sistema? Não tem como você lutar contra o sistema, por que você recebe ordens e seu trabalho é esse, esse e esse... Não tem nada de ruim na meritocracia, dependendo de como você vê a situação. A meritocracia ela vai fazer um bem, é claro que vai premiar as pessoas que estão trabalhando, que querem trabalhar daquela forma, que façam alguma coisa, que façam a diferença, mas existem pessoas que discordam disso. Agora, concordar ou não concordar são questão de se trabalhar com o sindicato. O sindicato... Quer dizer, é uma questão trabalhista. Eu vejo a meritocracia como uma questão trabalhista, então se eu concordo ou discordo, eu vou lá no sindicato, eu vou lutar através do sindicato, fazendo ou não greve, e resolvendo isso de uma forma totalmente trabalhista, não tem nada a ver com o pedagógico, não tem nada a ver com sala de aula. O aluno não tem nada a ver com isso. É uma questão do meu trabalho e o prêmio que eu vou ganhar ou não em função do meu trabalho. Não tem nada a ver com o aluno. E o que está acontecendo com a educação é que está havendo muita mistura de interesses... As pessoas estão um pouco perdidas nisto daí... Tem muita política, política é política. A gente sabe que as pessoas que se envolvem com política, tem opinião e vai ter um lado. A pessoa é a favor disso, é contra aquilo, é de um partido, é de outro... São questões políticas e tudo está muito envolvido... E aí, e aí que é complicado na cabeça da pessoa poder diferenciar. Você cumprir o que foi determinado pelo sistema não faz de você uma pessoa

errada, você cumprir com normas que foram determinadas, se você está dentro do sistema e se você tem que cumpri-las... É como diz o pessoal da CRE: “Você escolheu ser diretora”, “você quis”, “você vai cumprir o que são as normas daquele sistema que está implantado por aquele prefeito”... O próximo prefeito poderá fazer tudo diferente, e aí a partir do momento que você não quiser mais fazer parte daquilo você deixa de ser diretor. Agora, isso não faz de você um criminoso. Não estou cometendo um crime por seguir as regras do sistema em que eu estou trabalhando. Algumas pessoas infelizmente acham que sim. Mas não exatamente isso que acontece de verdade. Não sou criminosa por estar fazendo o meu serviço. Qual o meu serviço? Administrar a escola, seguir as regras que são enviadas tanto pela SME quanto pelo MEC, isso não faz de mim uma criminosa por seguir as regras. Então, é uma questão de opinião, e às vezes uma questão de opinião política. E aí, há hoje uma mistura muito grande disso daí e acaba dando confusão. As pessoas tem o direito de dizer o que querem dentro de uma democracia, como eu acredito numa gestão democrática, sempre perguntei ao meu grupo, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, vamos fazer dessa forma, vamos fazer daquela forma... Para mim é uma democracia, e se é uma democracia a maioria tem que decidir por aquilo, não é a opinião de um que vai prevalecer, isso não é democracia. Se eu prevalecesse a minha opinião... “Não, nós vamos fazer dessa forma”, chegasse e determinasse, aí iriam dizer “não, mas essa diretora, ela obriga a gente a fazer isso, obriga a gente a fazer aquilo”. Mas, eu não gosto de ser assim, procuro ser democrática dentro do possível. Nas reuniões, pergunto ao grupo: “todos querem?”, “todos aceitam?”, “vamos votar?”, “a maioria vence?”. Foi assim que eu aprendi a ser democrática. Agora, se as pessoas concordam ou não, acham que está certo ou está errado, é a opinião de cada pessoa, cada pessoa tem uma opinião diferente, eu também não vou obrigá-las a ter a minha opinião, afinal eu quero ser democrática. Então que ela tenha a opinião dela e eu terei a minha.

N. Para finalizar, o que você espera do futuro, a curto prazo, ano que vem...Você tem algum sonho que você gostaria de atingir, algum objetivo, que fosse de um jeito ou de outro, física ou pedagogicamente?

M. Bom, a minha vontade é de a gente tirar o estigma de pior escola, que já tivemos, a pior escola da CRE, já tivemos em muitos aspectos. Muitas pessoas dizem, você é louca de estar lá... O meu objetivo sempre foi fazer dessa escola, uma escola melhor. De a gente conseguir tirar o estigma de pior escola. Não é assim tão simples, não é tão fácil, não é simplesmente conseguir boas notas, conseguir que os alunos passem em concurso, não é só isso. Tem muitas

outras coisas envolvidas e eu só descobri isso como diretora.

N. Você poderia falar alguma...

M. Tem gente que tem pavor de adolescente, que se assusta só de ver adolescente parado no pátio. Que eles estão conversando, se tem uma multidão, se tem recreio... Tem gente que se assusta com recreio, e eles não estão fazendo nada. Não estão brigando... Estão brincando, estão conversando, mas tem gente que tem pavor só disso. Diz que é a pior escola que existe... Tem gente que diz: “é uma bagunça”. Por que vem o responsável de uma escola primária, onde o aluno só estuda com uma professora, tem tudo organizadinho, a mãe vai lá leva a criança, pega no horário certo. Quando chega do sexto ao nono ano, você vai ter vários professores, horários diferentes, a criança tem que se acostumar com isso. Aí acham que é uma bagunça, não é uma bagunça gente. Há uma organização.

N. Só que é uma organização diferente.

M. Diferente do que foi visto antes, então as pessoas reclamam... Por que a organização não é essa. “Quero saber que horas o meu filho vai sair?”. Não sei o horário que seu filho vai sair. Eu não sei quais são as aulas que ele tem. Eu não posso determinar se ele vai sair, se ele vai ter todas as aulas 7h da manhã, se ele estuda no turno da tarde... Por que? Por que eu não sei se todos os professores virão. Então: “ ah, isso é uma bagunça”, mas não é uma bagunça, é que a pessoa não teve aquela experiência de repente de estudar daquela forma, então é muito mais complicado você fazer a escola ser uma escola, ter um nome melhor, ter uma fama melhor.

N. E superar esse estigma.

M. E superar esse estigma. Por que tem muitas implicações, e é claro que se tivermos a colaboração de alguns professores falando mal da escola, aí piora a coisa. Mas, vamos ver se a gente consegue superar isso.

N. É um desafio a ser conseguido...

M. É um desafio a ser seguido.

N. Obrigado.