A AUTONOMIA DOCENTE E A DIMENSÃO PÚBLICA DA ESCOLA

Maria do Carmo Paoliello – UFES – carminhapaoli@gmail.com[1]

A escola pública brasileira tem sido objeto de embates desde o nascimento da República e deles têm participado adeptos das mais diversas tendências políticas. Por muito tempo, o sentido de público da escola brasileira esteve restrito à sua identificação com a escola gratuita, mantida pelo Estado, daí ser usual uma definição a partir de seu oposto, a escola privada, paga e de iniciativa particular. A permanência desses embates em distintos momentos de nossa história e a dinâmica que os caracteriza nos levam a concluir pela diversidade de conceitos do que seja uma escola pública. Do mesmo modo, as relações que ocorrem entre profissionais da educação, pais de alunos e comunidade em geral são múltiplas e expressam as concepções de cada um que são, simultaneamente, constituídas em função do contexto e constituintes, no dia a dia, do sentido de escola pública.

Este texto tem o propósito de evidenciar, nos limites do campo de estudo, como tem se dado o movimento recíproco de construção de uma autonomia docente e da dimensão pública na escola estatal.

1. Um tempo em duas escolas

Final dos anos 1970 no Brasil, ou mais precisamente, no Espírito Santo. Um grande número de pessoas vindas do campo encontrava na capital do estado uma perspectiva de trabalho prometida pelos novos projetos industriais que ali se instalavam. A elas se juntaram outras pessoas que fugiam das condições precárias de vida nos estados vizinhos. A

[1] Este texto remete à pesquisa realizada com apoio da CAPES.

ocupação de áreas no entorno da cidade intensificou a favelização da população nos morros e mangues e alterou profundamente a configuração geográfica da cidade.

Várias situações análogas ocorreram em todo o país na época e em várias delas Gohn (2002) constata a mesma característica de organização voluntária da comunidade. Ela comenta:

> não havia organizações estruturadas com recursos econômicos e nem os movimentos lutavam para obter doações e suportes financeiros, como os movimentos americanos. Eles lutavam pela aquisição das demandas, a partir de uma base organizacional pobre, improvisada, baseada no trabalho voluntário (p. 228).

"Uma 'lógica consensual-solidarística' se impunha", afirma Doimo (1993) a partir de pesquisa que desenvolveu em um bairro capixaba. Nas reuniões que a população organizava eram decididas as ações que seriam realizadas por eles onde, sem dúvida, o conflito aflorava, mas era vencido pela busca do consenso. Andreatta (1987, p. 17), uma moradora desse mesmo bairro, descreve como a imprevisibilidade era total e como as normas foram se estabelecendo entre os moradores: "O mangue ia sendo ocupado e nós nos preocupávamos cada dia mais. O número de pessoas era assustador. A gente pedia, pelo menos, que não brigassem e se mantivessem unidos. Que ninguém tomasse as coisas dos outros [...]". (p. 48). A solidariedade se manifestava de diversas formas. Mediante uma das várias ações policiais para a destruição dos barracos, considerados como construções ilegais pela Prefeitura, a autora relata: "O povo [...], recolhendo os cacos de sua destruição, é chamado a socorrer a ocupação vizinha que estava sendo destruída a tiros, na calada da noite" (p.51). O dia-a-dia era compartilhado. As ruas eram abertas por um mutirão de homens, mulheres e crianças. Em outro bairro da Grande Vitória, uma antiga moradora lembra a decisão tomada pelo Movimento Comunitário: "200m cada um, para dar mais gente". A demarcação dos lotes foi feita e eles foram distribuídos conforme os critérios definidos pelos próprios moradores.

A imprevisibilidade própria de situações democráticas estava presente. O espírito de comunidade regia as normas de convivência que os moradores construíam, a ponto de chegarem a recusar aquelas trazidas pelos programas governamentais e pelas tão naturalizadas relações de favorecimento e clientelismo.

Chauí (1988) refere-se aos movimentos populares sociais que surgiram a partir do final dos anos 70 como um novo sujeito que, mesmo sendo coletivo, não é portador de universalidade definida por uma organização que opera como centro, mas um sujeito determinado a defender a autonomia, "tendendo a romper com a tradição sócio-política da tutela e da cooptação [...]" (p.11). O propósito era impor ao Estado as necessidades da comunidade e cobrar dele ações que contemplassem suas demandas. Os novos moradores organizavam comissões que se responsabilizavam por encaminhar o que era decidido nas reuniões de participação voluntária. Eram os primeiros passos na instituição de um autogoverno. Grande parte das demandas era encaminhada aos setores públicos responsáveis pela prestação do serviço, não pelos meios convencionais burocráticos ou políticos, mas pela presença de toda a comissão nas reuniões que conseguiam agendar. Quando as providências demoravam a ser tomadas os moradores utilizavam outros procedimentos: passeatas, atos públicos e concentrações diante dos prédios públicos ou, mesmo, diante da residência do responsável pela decisão, buscando uma interlocução pessoal e direta. Procedimentos dessa natureza eram comuns a vários movimentos populares que ocorreram no país na época e a forma inovadora de fazer política é uma de suas características mais marcantes.

O longo processo de criação de escolas nos dois bairros estudados nesta pesquisa tampouco se deu por iniciativa governamental. A comunidade não só definia diretrizes pedagógicas que deveriam nortear as primeiras investidas antes mesmo da criação oficial de uma escola, mas também se mostrava preocupada com a gestão da escola como meio de assegurar alguns direitos a alunos e professores. O compartilhamento das

experiências entre todos os trabalhadores[2] da escola, a co-responsabilização pela tarefa educativa e a garantia do livre acesso da comunidade traduzem o desejo de implantar também na escola as normas que os moradores estavam definindo para a vida em comum. Diante de tamanha autonomia, os moradores apresentavam resistência sempre que a Secretaria de Educação tentava lhes impor procedimentos burocrático-administrativos que divergiam das escolhas feitas por eles.

Todo o processo de identificação, organização e reconhecimento dos interesses daquela população se deu por meio de uma intensa vida política. Cada morador tinha acesso às discussões e participava das tomadas de decisões nas assembléias. Assim, a manifestação das vontades individuais era possível e um arranjo coletivo se formava a partir do reconhecimento por parte de cada um, de seu próprio interesse e do interesse do outro, compondo, desse modo, um mundo comum, conforme a expressão de Arendt (2003).

2. O público como dimensão a ser construída

Os dados empíricos nos indicam que o público se constitui como um processo de identificação de interesses comuns e compartilhados, em torno dos quais pessoas e organizações se comunicam. Quando amplos e duradouros, esses interesses afetam outras pessoas até então não envolvidas diretamente e a organização de um público torna-se necessária. Diante da impossibilidade de existência de um único e totalizante interesse comum, vários públicos se constituem e se desfazem, sem se limitarem às fronteiras do Estado. A impossibilidade de se pensar em um bem comum único, estanque e uniforme nos remete a um público que, do mesmo modo, não é permanente nem totalizante, mas, ao contrário, a um público, melhor dizendo, a vários públicos que se constituem sob certas circunstâncias que, quando deixam de se apresentar, os reduzem ou mesmo os inviabilizam[3].

---

[2] Nem todos os trabalhadores da escola eram profissionais qualificados uma vez que grande parte deles era morador dos bairros.

[3] Cf. DEWEY, J. (2004).

Um público fala de procedimentos, de práticas só possíveis em sociedades democráticas. Quanto mais democráticas forem as relações, mais a cidadania poderá ser exercida e públicos poderão vir a se constituir. Estes, por sua vez, abrem espaço para a vivência da cidadania e para a consolidação da democracia. A participação, como uma virtude cívica, é elemento fundamental nesse contexto, como uma atuação que ultrapasse os limites do controle da ação de outros e do simples "fazer parte" e que garanta que cada um seja ouvido e visto, numa relação de complementaridade.

Os direitos que fundamentam uma vida cidadã afetam também a constituição de um público na medida em que definem padrões de referência. Porém, mais do que garantias formais inscritas em leis, os direitos têm um caráter qualitativo de difícil mensuração. Além disso, um direito, uma vez conquistado, não está assegurado incondicionalmente. Ele pode manter-se como elemento simplesmente decorativo e sofrer variações de intensidade na abrangência, se não for garantido a todos, e de qualidade, se se diversificam as características em função da parcela da população que dele usufrui. A democracia, por sua parte, viabiliza a correção necessária por meio de mecanismos políticos que lhe são próprios.

Assim, três elementos são basilares na constituição de um público: a vida política, a democracia e a cidadania. Mesmo reconhecendo a ambigüidade contida no conceito de republicanismo, esses elementos são integrantes dessa tradição política. O republicanismo crítico concebe a realização humana pela atuação do cidadão de uma comunidade política livre e com autogoverno, em clara rejeição às formas tirânicas de governo. Significa uma frontal oposição e uma completa inversão do princípio liberal de primazia dos interesses individuais e da garantia de seus direitos, uma vez que, conforme aquela tradição, o bem comum só pode ser constituído pela discussão pública da qual toda a comunidade participa de sua definição. Somente a partir daí, e em decorrência disso, o direito toma sentido. O autogoverno se estabelece, então, pela atuação política virtuosa dos cidadãos que também exercem controle sobre as instituições básicas da

sociedade e impedem, assim, o abuso de poder por parte dos governantes. Em oposição, procedimentos dessa natureza são considerados perniciosos pelos liberais, sob o argumento de que desembocam fatalmente em uma tirania da maioria, sob a qual os indivíduos se tornam sufocados e limitados na sua capacidade de escolha e autodeterminação.

Analisando a condição de cidadania na perspectiva republicanista, Habermas (2004b) trata dos direitos políticos como garantias, não de liberdade frente a pressões externas, mas da possibilidade de participação em uma prática comum, o que converte os cidadãos em atores politicamente autônomos de uma comunidade de pessoas livres e iguais. Desse modo, o processo político não serve para manter a vigilância dos cidadãos sobre as atividades governamentais, nem como ponto de articulação entre o Estado e a sociedade. Nas palavras de Habermas (1992, p. 21), "a democracia é sinônimo de auto-organização política da sociedade". Isso é possível pela deliberação coletiva, pela discussão aberta, que induz cada um a expor suas razões e seus pontos de vista, em condições propiciadas por uma democracia forte, mais que um mero procedimento formal de expressão de preferências. A participação política é, então, essencial. O desenvolvimento de processos de discussão coletiva, afirmam Ovejero, Martí e Gargarella (2004), pode ajudar a distintos grupos sociais a compartilhar uma valiosa experiência em comum. A deliberação coletiva contribui para o estabelecimento ou para o fortalecimento de laços entre as pessoas. Além disso, as decisões tomadas dessa forma tendem a ganhar legitimidade e a respeitabilidade dos membros da comunidade, além de comprometê-los com elas, tornando-os interessados em vê-las serem consolidadas.

Mas a deliberação coletiva pode também trazer problemas. Tentativas de intimidação ou de manipulação podem ocorrer e desacordos podem vir a superar os acordos. Mas a política republicanista é uma política de riscos, sem garantia de resultados. Aliás, a imprevisibilidade é uma condição diretamente vinculada à democracia.

Mas, nas sociedades atuais e em particular na brasileira que tem se apresentado com altíssimos níveis de desigualdade social, em que a maioria de sua população não tem devidamente assegurados muitos de seus direitos, é possível a existência de uma vida pautada nos ideais republicanos? Alguns republicanistas diriam, sem mais detalhes, que não, e justificariam que a virtude cívica é impossível numa sociedade injusta onde os cidadãos não reconhecem seus pares como iguais. Mas existe uma sociedade na qual o valor da virtude cívica e as condições de democracia e de exercício de cidadania já estejam integralmente assegurados? Ovejero, Martí e Gargarella (2004) enumeram uma série de situações comuns a sociedades reconhecidas como democráticas que estão relacionadas à sua organização social, política e econômica: muitas pessoas estão, em aspectos fundamentais de sua existência, submetidas a relações de autoridade; instituições básicas estão fora do controle democrático; populações inteiras têm suas vidas radicalmente alteradas por poderosas vontades especuladoras; assuntos importantes da vida política estão sendo decididos em instâncias alheias ao controle público; mecanismos de participação e de debate estão esclerosados, e a idéia de igualdade política está se esvaziando, diante da corrupção que se alastra em muitas instituições e da privatização da vida política pela venda de empresas públicas e pela limitação de acesso à arena política.

Mesmo diante dessas e de outras situações, novas formas de intervenção política podem ser verificadas. Ainda que nem sempre se possa alcançar o desejado, essas reações demonstram uma busca de alternativa, valendo-se de "importantes energias cívicas", o que leva Ovejero, Martí e Gargarella (2004) a concluírem que os conceitos clássicos republicanistas de autogoverno e de virtude cívica permanecem vivos e lhes dão identidade.

Portanto, para que aconteça a política é preciso que ocorram certas circunstâncias. Uma delas, é que pessoas autônomas tenham possibilidade de expressão na vida coletiva e façam uso da palavra, de modo a se constituírem como vozes a serem ouvidas. Como é na coletividade que essas vozes ganham uma dimensão social, a diversidade é outra dessas circunstâncias necessárias à vida política. Uma só voz é a negação da

política. Nas palavras de Clarke (2000, p. 26) "a política anuncia sua presença quando há diversidade e a confirma quando voz e diversidade se combinam de um modo mais ou menos satisfatório para ambas". Porém, se diversas vozes se particularizam ao extremo, deixa de existir a política, mediante uma infinidade de vozes em "confusão". No limite, a diferenciação aguda dessas vozes pode dividir e perder seu traço de coletividade, fato que segundo o autor pode conduzir à guerra. "Quando começa a guerra, acaba a política", afirma (p.29).

No extremo inverso, o da universalidade, na qual uma só voz faz calar todas as demais, também se desfaz a vida política. Assim, igualmente incompatíveis com a política são a pura particularidade e a universalidade. Na atualidade brasileira, por exemplo, a reativação da vida política após os governos militares, associada ao movimento em escala mundial para dar visibilidade a alguns setores da sociedade, tornou possível a projeção de várias demandas que historicamente se encontravam em situação marginal em relação a outras já reconhecidas. Questões de etnia começaram a ser debatidas em nome dos direitos que, apesar da prescrição legal já existente, não estavam sendo resguardados adequadamente. Portadores de algum tipo de deficiência física ou mental mostraram como o planejamento urbano e os equipamentos sociais lhes restringiam o livre acesso a áreas de sua necessidade ou interesse. Pais de crianças em idade escolar que não encontravam vagas nas escolas superlotadas reuniram-se para reivindicar a escolarização de seus filhos. Como condição de visibilidade dessas demandas, vários grupos se organizaram na constituição de uma ação política.

É certo então que, para que públicos possam se constituir, não há como se pensar em uniformidade de pensamento e de interesses, uma vez que o que caracteriza o público é exatamente a capacidade de se fazer reconhecido em sua particularidade. Mas, no limite, essa multiplicidade de públicos não poderia acabar por constituir uma sociedade fragmentada na qual vários públicos buscariam a satisfação de suas próprias necessidades? O excesso de públicos, segundo Dewey, poderia, sim, vir a significar a perda de unidade e comprometer, no limite, a coesão e a constituição da

Grande Comunidade. O seu repúdio ao universalismo e à pretensão de respostas únicas para todas as necessidades é tão evidente quanto, no outro extremo, o do particularismo, da separação dos homens em seus mundos particulares.

O particularismo exacerbado representa a falta de comunicação, a impossibilidade de diálogo, de troca de subjetividades. Do mesmo modo pensar que tudo e todos podem estar ligados em torno de um mesmo interesse significa a não comunicação, a surdez diante do outro, a negação do que é diferente, em nome de algo que se pretende superior. O público, para se constituir, requer que seus integrantes conheçam não só os próprios interesses como os dos demais que estão juntos, e é a comunicação que estabelece esse vínculo entre eles. É uma condição primeira para que seja possível a identificação de interesses convergentes. Se não há um meio pelo qual cada um e todos possam se expressar, não há como encontrar essa identificação e o público se torna inviável.

Enfim, considerar a ação política e a democracia como condições para a constituição de um público não significa que sejam pré-requisitos a ele, mas que são condições que, mutuamente, alimentam e são alimentadas por um público. Esse mesmo tipo de relação se dá entre o público e os direitos de cidadania. A existência de públicos alimenta a afirmação de alguns direitos e amplia outros, assim como são os direitos firmados que tornam viável a existência de um público. Em um Estado autoritário no qual o reconhecimento de direitos está cerceado, o público não pode se constituir de modo pleno. Os direitos significam o resultado de concessões e conquistas, num processo nada linear ou previsível construído no campo das relações sociais e políticas. Nesse sentido, a comunicação se constitui como elemento fundamental para que um intercâmbio seja possível e, como tal, viabilize a negociação entre os sujeitos envolvidos. Beltrán Llavador (2000, p. 83) destaca a natureza política desse processo de comunicação que, pela própria etimologia da palavra, contribui para "refundar permanentemente a 'polis', o âmbito do exercício da cidadania, do pertencimento a uma comunidade de direitos", um exercício necessariamente conflituoso pela simples existência de interesses múltiplos.

Mas a comunicação tem um duplo significado, pois "não só permite a expressão do conflito mas, com freqüência, o gera, porque confronta valores, princípios de atuação". (p. 89). Assim, a comunicação se apresenta como condição de existência da vida política e, do mesmo modo, do público.

Assim, os indivíduos se constituem como cidadãos quando se comunicam, discutem e deliberam sobre a vida em comum. Negar-se a participar é negar a comunicar-se com os outros, a estar em comunidade. É retrair-se para um mundo individual, particular. É negar aos outros a sua presença e, ao mesmo tempo, negar o outro. É certo que a participação ocorre em condições e intensidades diversas no mundo contemporâneo, mas é imprescindível que ela aconteça para que o público venha também a acontecer. Para poder constituir-se como público "é necessário transcender a imagem individual, dotar-se de uma identidade social como parte de um coletivo, reconhecer-se no seio de um grupo de iguais a si e, não, no seio dos que os excluíram de tal espaço" (BELTRÁN LLAVADOR, 2000, p. 104).

Um público, portanto, não é permanente, nem é um só, mas é único no sentido de que não há dois iguais. Cada contexto constrói um público com base nas relações que as pessoas e organizações estabelecem entre si. A dimensão pública pode se manifestar mais facilmente em espaços com potencialidade para tanto. A escola estatal, por exemplo, pode se constituir como espaço público, por trazer, em seus propósitos, elementos como o atendimento a toda a população, a gratuidade e o livre acesso. Melhor dizendo, mesmo que tenha sido criado com o propósito de ser público, um espaço não tem a capacidade de garantir, por si só, as condições necessárias para que assim se constitua. Essas condições estão por ser elaboradas a cada dia, num processo de consolidação de cidadania e com o compromisso sempre presente de construir nesses espaços uma dimensão pública.

3. A gradual redução da dimensão pública na escola estatal e o impacto no trabalho docente

O fato de as escolas em foco neste estudo terem estado vinculadas a um movimento que se constituiu como um público não significa, necessariamente, que elas sejam no presente compreendidas como tal. Os públicos são dinâmicos e alteradas as condições que os geraram podem modificar-se ou mesmo desfazer-se. Pôde-se observar que, com o passar do tempo, o clima de coletividade e solidariedade foi se alterando. Gradualmente ambas escolas foram se constituindo como uma unidade a mais das redes escolares municipais, parecidas com tantas outras, perdendo a energia e a persistência que marcaram os seus primeiros anos de existência e a autonomia foi se arrefecendo.

Em um dos bairros estudados a líder da comunidade se rendeu: "tem que negociar". No seu ponto de vista uma "troca de favores", tendo como mediador o processo eleitoral para o governo estadual e municipal, era a forma adequada de fazer política. Por outro lado, a liderança local ao se apresentar como aliada dos governos reverte a proximidade com o poder instituído em uma forma de poder pessoal. Simultaneamente, ao se tornar mediadora e viabilizar alguns direitos a uma comunidade distante da atenção dos governantes, colocava-se pessoalmente em confronto com os governos "inadimplentes" e exigia deles o cumprimento das promessas. Dessa maneira, sob a forma de uma dinâmica democrática, a oposição se dava dentro da ordem e não contra a ordem (FERNANDES, 1975), e o movimento perdia sua potencialidade de se auto-governar.

É certo que houve envolvimento dos moradores na definição das reivindicações de melhorias para o bairro, mas em nenhum dos depoimentos houve qualquer evidência de uma relação dialógica, de interlocução entre o Movimento Comunitário e os demais moradores. Ao contrário, as falas dos entrevistados expunham o personalismo que impregnava as relações políticas. A mescla de assuntos do Estado com interesses particulares estava de tal modo naturalizada que sequer era percebida, e não havia qualquer julgamento moral a respeito. Referindo-se

ao empenho que teve na criação de uma pré-escola no bairro e a seu "compromisso com a educação das crianças", a líder comunitária disse: "O prefeito (de 2000 a 2004) vinha pedindo apoio e nós pedíamos obra. Pedi: 'Alugue a casa de meu irmão e me ponha como diretora de uma pré-escola'". A Prefeitura fez, então, a reforma da casa com o apoio dos moradores que trabalharam em mutirão.

A escola desse município funcionava em 2005 em prédio com doze salas de aula e apenas 44% dos alunos estavam na série correspondente à idade. No início do ano letivo, a escola estava sempre suja, não só pela lama trazida nos sapatos, mas pela falta de pintura e de manutenção do piso e pelos banheiros que cheiravam à distância. Muitas salas de aula tinham goteiras e grande parte dos vidros das janelas estava quebrada. Havia sempre muito lixo em todos os ambientes da escola. A caixa de esgoto transbordava e os detritos escorriam pelo pátio. Não havia livros suficientes para todos os alunos, mas havia muitos empilhados na sala de professores e nos banheiros. As más condições do prédio não eram, contudo, exclusivas dessa escola. Outras da rede municipal também apresentavam sérios problemas como os citados pela nova Secretária de Educação: um valão onde caiu uma criança e um teto que desabou sobre um vigilante. O quadro de abandono generalizado em toda a rede escolar do município era agravado na escola objeto deste estudo, pela existência de ratos que circulavam em grande quantidade, a ponto de um aluno ter querido levar um deles para casa como bicho de estimação.

Na organização dos assuntos pedagógicos da escola dominava a indiferença e a apatia. Em nenhuma das reuniões observadas houve discussão do currículo da escola. As referências feitas aos alunos pelos professores não passavam de comentários do tipo: "eles não gostam de carinho", "eles só ouvem no grito" e "tenho medo da agressividade dos alunos". Dois deles chegaram a manifestar sua insatisfação quanto ao caráter meramente informativo da reunião, quando deveria ser um espaço de discussão pedagógica, mas a queixa/reivindicação se perdeu no silêncio e na indiferença dos colegas. Rendiam-se, como diz Arendt (2003), às

separações que o mundo lhes impunha. Estavam longe de encontrar interesses comuns que não fossem imediatos e restritos àquele grupo.

Os relatos dos entrevistados evidenciaram que também com os pais e com a comunidade em geral, a relação que a escola estabelece era a de troca de favores, o que em nada se parecia com uma gestão democrática.

Em meio a relações tão deterioradas no interior da escola, dela com a comunidade e na vida política do município de um modo geral, e por esse motivo mesmo, o tráfico de drogas foi assumindo, nos últimos anos, um espaço vazio de autoridade, de responsabilidade pública, de comunicação e de solidariedade. A diretora que assumiu a escola por doze anos desde a sua criação acompanhou as mudanças e, pela avaliação de uma entrevistada, ela se manteve no cargo porque foi sempre condescendente com o tráfico.

O chefe do tráfico local, ainda um adolescente, apesar de não ser estudante, circulava naturalmente pelas dependências da escola, observando as aulas pela janela, falando com os alunos e chamando um e outro "para fazer um serviço". Os professores não reagiam diante da interrupção de suas aulas. "É preciso saber lidar com jeito", disse uma professora:

> Quando um professor quis "bater de frente" com um dos traficantes, ele deu um "chega pra lá" e ele se acalmou. Os professores ficam andando em corda bamba. Os alunos não vêm para a escola para estudar, eles se encontram aqui. Alguns ficam circulando o tempo todo ou, então, estão drogados na sala e não participam da aula. Procuro lidar com o problema de modo a não criar atrito.

Mudam os sujeitos, mas as relações do tipo "dar-receber" que Mongim (1998) registrou no período de eleições em Cariacica permaneciam, não mais com os políticos candidatos, mas com os traficantes. O tráfico não encontrava barreiras para as suas ações e, em contrapartida, fazia uso de seu poder que, mesmo por métodos persuasivos, supria a ausência de

autoridade dos profissionais da educação. Certamente essa parte do "favor" podia trazer resultados imediatos, restabelecendo uma ordem na escola mas, sem que a direção percebesse, sua autoridade ficava ainda mais fragilizada quando ela acatava a interferência de outro e passava a ser dele dependente.

O que existia na escola era um pacto de dominação do qual os envolvidos tiravam alguns benefícios imediatos e particulares. Imperava o monopólio do discurso onde vozes eram sacrificadas diante das normas definidas de forma imperativa. Não havia reciprocidade com o outro e, sem comunicação nos termos de Habermas (2004b), não havia democracia nem a possibilidade de um público se constituir. Um contexto onde os laços de compartilhamento, comunicação e solidariedade são fracos entre os profissionais da educação, tende a produzir também frágeis laços entre eles e os alunos e pais da escola. Do mesmo modo que os professores não eram ouvidos em suas necessidades, também pais e alunos não encontravam meios para se fazerem ouvir. A imobilidade dominava. A precariedade material da escola expressava o secular descaso com o direito à educação dos mais pobres, que se afastava, nesse contexto, de seu propósito de emancipação humana. Esse quadro só se complexifica e se torna ainda mais sufocante quando outros sujeitos intervêm, introduzem outros parâmetros para as relações que existiam até então, e transformam a submissão pelo clientelismo, em submissão pelo medo.

Passados trinta anos, uma outra escola estudada que atende a mais de 1000 alunos do ensino fundamental possuía, diferentemente da anterior, excelentes instalações físicas e condições de funcionamento. Seu quadro de profissionais era todo qualificado e adotava três mecanismos de gestão democrática: elegia o diretor a cada três anos, elaborava o seu projeto político pedagógico e tinha um Conselho de Escola constituído que se reunia mensalmente. Apesar disso, a escola apresentou um 2004 um índice de abandono de 21,6%, incluindo o noturno, índice muito mais alto que a média alcançada no estado do Espírito Santo (6,9%) e no Brasil (8,3%). A distorção idade/série na escola - 41,7% - também era superior à encontrada no estado (23,3%) e no Brasil (30,0%).

Em reuniões observadas do Conselho de Escola ficou evidenciado o que Telles (1999, p. 122) chama de "privação da palavra", um processo decorrente da "privação de um mundo de significações no qual suas vontades, necessidades e aspirações pudessem ser elaboradas e reconhecidas nas suas próprias razões", chegando mesmo a um extremo do que se pode chamar de "criminalização da indisciplina". Numa demonstração de esgotamento das disponibilidades de enfrentar situações consideradas indesejáveis pelos profissionais da escola, o Conselho de Escola decidiu por convidar um Juiz da Vara da Criança e do Adolescente da região para conversar com pais e alunos, todos na faixa de idade entre 9 e 13 anos, que apresentavam problemas de indisciplina. A preocupação inicial com o futuro daquelas crianças e adolescentes, chamando mães e pais à responsabilidade pela educação dos filhos e dando conselhos de organização da vida familiar, logo se transformou quando o Juiz percebeu a desatenção da maioria dos alunos e aflorou a autoridade policial com poder da repressão. Foi construindo um discurso ameaçador, desautorizando a família ("se a família não der conta de vocês, vou arranjar quem cuide disso") e ameaçando os alunos de afastá-los dela e encaminhá-los a um orfanato. Falou várias vezes de seu poder de "mandar prender". Sua irritação era evidente: "Eu não tenho tempo a perder. Estou junto à escola para resolver os problemas [...]. Daqui para frente, o negócio vai ser diferente [...]. Não pensem que um menor não pode ser preso [...]. Tenho que ser gentil com os pais de vocês, com vocês, não. Serei justo". Logo depois perguntou: "Alguma pergunta?" Silêncio geral. Disponibilizou-se para atender particularmente cada família envolvida, uma vez que, segundo sua opinião, a escola não tinha condições para proceder dessa maneira, o que foi bem aceito pelos integrantes pelos gestores. Nessas circunstâncias, se não havia relações simétricas nem recíprocas, não havia interlocução (HABERMAS, 2004a). Não havia formas de sociabilidade sendo negociadas e, diante do monopólio do discurso, não havia vida pública possível.

A administração da escola em foco teve autonomia para optar pela presença do Juiz e programar a reunião. Os professores discutiram a possibilidade e decidiram por sua realização. "Sabemos que suspensão não

dá jeito", disse uma professora. Mas não se fez uso da autonomia para buscar na própria instituição uma alternativa que a fortalecesse para o enfrentamento de situações similares. Os profissionais buscaram "parceria" com outra instituição e, com isso, enfraqueceram-se diante da pretendida busca de solução para os problemas que enfrentava.

Apesar da evidente intolerância expressa na fala da pedagoga entrevistada e do desencanto que a fazia sempre destacar as dificuldades do cotidiano, ela avaliou que o discurso do Juiz havia sido "muito pesado", pois "com crianças não se deve falar daquela forma". A simultaneidade de sentimentos contraditórios pode ser a revelação da condição de precariedade que envolvia seu trabalho. Sua rotina era extenuante na tentativa de atender a solicitações infindáveis por parte de professores e de alunos. Pouco tempo lhe sobrava para a coordenação do trabalho pedagógico, sua função primordial. Além disso, seu tempo era dividido pelos dias da semana para o atendimento aos dois turnos diurnos da escola, o que duplicava o seu trabalho.

Diante de um quadro em que os pais declaravam na presença dos próprios filhos que não sabem mais como proceder com eles, e que professores passavam quase a totalidade de seu tempo em sala de aula, dispondo apenas de raros e curtos espaços compartilhados com os colegas, os profissionais não se omitiam e não fingiam que não viam a indisciplina dos alunos, mas também não encontravam alternativa. A opção feita pela reunião com o Juiz resultou num caminho de violência ainda maior que a violência praticada pelos alunos. Não havia espaços que viabilizassem uma escuta permanente nem dos alunos, nem de seus pais.

Os profissionais não tinham como socializar suas vivências com regularidade. As ações dos professores se projetavam diretamente sobre outros, sem os quais eles próprios não teriam razão de existir. Ignorar o outro ou submeter o outro a interesses que visam a um resultado imediato significa, então, um processo lento de autodestruição. Se não se constrói na escola um sentido de coletividade, tendo como referência o outro, no caso o aluno que já está e o que ainda virá, e se os interesses imediatos dos

profissionais da educação predominam, pode-se ter como resultado situações desagregadoras que podem reverter e se apresentar desfavoráveis para os mesmos que as criaram.

Atos de indisciplina poderiam representar a possibilidade de constituição de um novo público, como ocorreu no movimento de criação do bairro, mas atualmente não tomam essa forma porque são individuais, inconstantes e não visam à organização em torno de uma ou mais demandas. "A violência é uma estratégia suicida", diz Floro (1996). Assim, a potencialidade criativa de um ato indisciplinado se perde no campo da simples e superficial insubordinação às normas estabelecidas. O ato não é resultante de uma vida política, da livre comunicação, mas apenas um grito solitário que, apesar disso, pode se reverter em motivo de fortalecimento das relações democráticas com vistas a construir um novo espaço público. Assumindo uma perspectiva educativa a respeito da questão, a escola pode vir a desempenhar um papel essencial. Trata-se de construir uma trama simbólica, como afirma o autor, para levar o aluno a conhecer e reconhecer a lei e mais, que o permita se situar e se reconhecer porque terá aprendido a situar e a reconhecer o outro, e a falar de si e a escutar os outros.

Certamente uma escola não se constituirá como um público se fragmenta e individualiza os interesses, se faz calar as divergências entre aqueles que dela fazem parte e se não reconhece o outro que é o próprio sentido da tarefa de educar.

4. Considerações finais

Diante da constatação do agravamento do grau de precarização e de vulnerabilidade em que se situam os profissionais da educação em decorrência da adoção de políticas educacionais alinhadas com a desregulamentação do trabalho, como a quebra da proteção ao trabalho e a perda de direitos sociais tão duramente conquistados, ampliam-se as dificuldades para que se constitua uma dimensão pública na escola. A adoção do gerencialismo como princípio de organização da educação tem resultado em descontentamento e desmotivação dos professores, o que

mostra a face antiprodutiva da priorização incondicional da rentabilidade, como assinala Castel (2005). Esses sentimentos foram entendidos por Heckert e outros (2001) como "despotencialização, paralisia, queixas, culpabilizações e, principalmente, dificuldade de produzir análise que os desloquem (os profissionais) desse lugar enfraquecido de onde não se percebem como produtores desse processo" (p. 156).

A participação cívica encontra na intensificação do trabalho uma barreira, restringindo-a cada vez mais, ou mesmo impedindo-a. Do mesmo modo, a comunicação esperada para viabilizar relações mais democráticas, como aponta Habermas (2004b), também se vê enclausurada em espaços restritos que sobrevivem à rotatividade dos profissionais e ao reduzido ou quase nulo trabalho coletivo.

Contraditoriamente ao efeito da sobrecarga de trabalho que produzem, os órgãos colegiados podem significar também a possibilidade de se constituírem como estratégia para enfrentar a vulnerabilidade em que se encontram os profissionais da educação e funcionar como seu antídoto. Ou seja, a convivência possível entre os profissionais da escola, alunos e pais pode fazer aflorar, mais que situações conflituosas, uma relação solidária de identificação da precariedade da instituição e da fragilidade de seus profissionais, para daí construírem laços que os unam e os fortaleçam diante do risco de desagregação social que advém da indiferença e da apatia. Enfim, pode surgir daí a possibilidade de se constituírem novos espaços públicos na instituição escolar.

Referências Bibliográficas:

ANDREATTA, G. **Na lama prometida, a redenção**. São Paulo: O Recado, 1987.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BELTRÁN LLAVADOR, F. **Hacer pública la escuela***.* Santiago: LOM, 2000.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social***;* uma crônica do salário. Tradução: Iraci D. Poleti. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHAUÍ, M. Introdução. In: SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena***;* experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. (1970-1980). 3. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CLARKE, P.B. La política y lo político: conciencia y mito, mística y praxis. In: ÁGUILA, R. et al. **La política***;* ensayos de definición. Madri: Sequitur, 2000.

DEWEY, J. **La opinión pública y sus problemas***.* Tradução: Roc Fililla. Madri: Morata, 2004

DOIMO, A.M. **Movimento popular no Brasil pós 70**: formação de um campo ético-político*.* 1993. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil***;* ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FLORO, M. **Questions de violence à l'école***.* Ramonville Saint-Agne: Erès, 1996.

GOHN, M.da G. **Teoria dos movimentos sociais; paradigmas clássicos e contemporâneos**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, J. Tres modelos de democracia sobre el concepto de una política deliberativa. **Debats,** n.39, mar/1992, p. 18-21.

HABERMAS, J. **Historia y crítica de la opinión pública***.* 8. tirada. Barcelona: Gustavo Gili, 2004a.

HABERMAS, J. Derechos humanos y soberanía popular: las versiones liberal y republicana. In: OVEJERO, F; MARTÍ, J.L.; GARGARELLA, R. (comp.). **Nuevas ideas republicanas;** autogobierno y libertad*.* Barcelona: Paidós, 2004b.

HECKERT, A.L. et al. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: BRITO, J. et al. (Orgs.). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer***.* Rio de Janeiro, IPUB-CUCA, 2001

MONGIM, A.B. **Prometer-cumprir**: princípios morais da política. 1998. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Programa de Pós Graduação em Antropologia e Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1998.

OVEJERO, F; MARTÍ, J.L.; GARGARELLA, R. (comp.). **Nuevas ideas republicanas***;* autogobierno y libertad*.* Barcelona: Paidós, 2004.

TELLES, V. da S. **Direitos sociais***.* Afinal do que se trata? Belo Horizonte: UFMG, 1999.