

ANÁLISE DA INSTITUIÇÃO EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTO ESCOLAR DA PERIFERIA DA GRANDE VITÓRIA*

Cláudia Jorge Silva**
Maria Elizabeth Barros de Barros**
Elizabeth Maria Andrade Aragão***
Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO - O trabalho em questão refere-se a uma experiência realizada numa instituição educacional. O referencial teórico utilizado foi o da Análise Institucional e os conceitos priorizados foram instituição, entendida como a forma que produz e reproduz as relações sociais; transversalidade; implicação e analisador. A intervenção se desenvolveu numa escola de 1º e 2º Graus da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Os dispositivos analisadores construídos foram os grupos e as assembléias. Observamos como conseqüência do trabalho desenvolvido um gradativo aumento da organização do corpo docente. Os professores que participaram da análise iniciaram um processo coletivo de mudanças administrativas e pedagógicas, viabilizando uma atuação mais efetiva desses profissionais no estabelecimento em questão. A maior importância dos trabalhos desta ordem está no fato de que possibilitam a produção de novos agenciamentos com os movimentos políticos sociais mais amplos.

AN ANALYSIS OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

ABSTRACT - The work in question refers to an experience which took place in an educational institution. The theoretical reference therein was that of the Institutional Analysis and the concepts used as priorities for the analysis were: the institution understood as a manner which produces and reproduces social relationships; transversality; implication and analyser. The operation was developed at a State first grade and high school of the State of Espírito Santo Educational System. The analysing devices built up for the analysis were groups and assemblies. We observed as consequence of the work developed, a gradual increase in the organization of

* Projeto financiado através do Programa *Integração da Universidade e o Ensino de 1º Grau*. SE-SU-MEC.

** Docentes do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço: UFES - Centro de Estudos Gerais, Departamento de Psicologia, Av. Fernando Ferrari, Goiabeira, 29000, Vitória, ES.

*** Psicóloga e orientadora educacional. Escola Pica-Pau.

the teaching participants. The teachers who participated in the analysis began a common process of administrative and teaching techniques, allowing a more effective participation of these professionals in the establishment in question.

O relato que se segue fala de uma experiência de trabalho institucional. Ele se apresenta em três partes: a primeira refere-se à nossa proposta metodológica e aos conceitos que orientaram nossa análise; na segunda, relatamos nossa experiência. Muitas vezes, sentimos dificuldade em fazê-lo, já que sentíamos que nossa descrição misturava-se com nossas análises. Consideramos, no entanto, que essa confusão não se dava por acaso, falava de nossas implicações afetivas com ele; a terceira se constitui numa tentativa de análise dessa experiência vivida.

Quando nos propusemos a escrever esse texto, algumas questões surgiram: como começar esse relato, já que a intervenção parecia ter iniciado em tantos momentos diferentes? Como falar de nossa implicação com a escola e com as pessoas que ali trabalhavam? As emoções vividas nos atrapelavam nessa tentativa. Alegrias, tristezas, seduções, paixões. Como falar de tantas emoções vividas? Momentos de dúvidas intensas, desânimo, desesperança, encontros e desencontros, medos e perdas... Foi acreditando em que a viabilização de novas práticas dos profissionais "Psi" só se efetiva no partilhar de novas experiências com outros companheiros, que nos arriscamos a escrever esse trabalho.

Convém, ainda, esclarecer que o nosso grupo constituiu-se, num primeiro momento, de dois estagiários e uma supervisora na área de Psicologia Escolar. Na segunda fase do trabalho, o grupo passou a ser composto por três psicólogos, sendo uma delas a estagiária que havia participado do início do trabalho, a supervisora do projeto na sua fase inicial e uma professora do curso de Psicologia que iniciou sua participação nesta segunda etapa.

Eram tentativas de trabalho que, inicialmente, partiam de alguns pressupostos teóricos distintos e que, com a continuidade de nossas intervenções, passaram a ter um mesmo referencial de análise. Esses movimentos se refletem nesse texto. Ele se expressa de diversas formas, que oscilam entre o estilo de redação e análise feita. Assim como na sua elaboração, esperamos que sua leitura levante outras tantas questões, tantas outras interpretações e diferentes desdobramentos.

Nossa proposta metodológica e alguns conceitos utilizados no trabalho

Os últimos anos têm sido marcados pela onipresença do termo **Instituição** no discurso e na prática dos profissionais "Psi". Portanto, faz-se necessário pensar na multiplicidade de sentidos que o termo assume e explicitar a articulação desse conceito com as diferentes formas de intervenção institucional, já que tal modismo tem condensado tanto práticas distintas quanto conseqüências inteiramente diferentes. Faz-se necessário marcar o lugar de que falamos, dos nossos pressupostos teóricos e determinar a articulação que fazemos desse conceito com o presente trabalho. "A moda é a pior ameaça para a modernidade" (Saidon e Kankhagi, 1987, p. 13).

O referencial teórico utilizado foi o da Análise Institucional, onde o conceito de instituição não se detém na sua forma jurídica privada ou pública e localizável, mas como uma forma que produz e reproduz as relações sociais que se ritualizam nos estabelecimentos e cujo objetivo é manter de pé a máquina social e até produzi-la (Lapassade, 1977).

Tentamos apreender a instituição na sua totalidade dialética, procurando esclarecer os engajamentos sociais de cada agente na dinâmica institucional, o que consiste e falar na prática mais imediata desses próprios agentes.

O saber que se tem sobre nossas instituições é muito restrito, é preciso promover dispositivos que permitam fazer emergir o não dito institucional. Dispositivos que sirvam para fazer que alguma coisa funcione e possibilitem o encontro efetivo dos operadores institucionais para reflexão acerca do seu dia-a-dia como indivíduos-sujeitos. Os grupos e as assembleias gerais cotocavam em funcionamento aspectos básicos das instituições trabalhadas.

Nossa proposta foi superar, nesse trabalho, a concepção tradicional de grupo da Psicossociologia. Pensar o dispositivo grupai como algo que está sempre "maquiando", fazendo que o estabelecimento em questão funcionasse de maneira diferente. O grupo como a união de diferenças e a expressão de singularidades. O grupo, pensado a partir do entrecruzamento múltiplo das instituições que o perpassam, "na diversidade que mantém com os mais diferentes espaços sociais... suas múltiplas determinações sócio-política-econômica-ideológica-sexuais" (Vida, 1982, pp. 212-213).

Nesse sentido, três conceitos da Análise Institucional foram fundamentais nesse trabalho: transversalidade, implicação e analisador:

a) Transversalidade é aqui entendida como o produto da elucidação das relações entre verticalidade (que designa as relações sociais institucionalizadas, hierarquizadas, mediatizadas em função de um tipo de sociedade, de sistema econômico) e horizontalidade (que designa as relações imediatas, não mediatizadas pela instituição). É a "tomada de consciência do entrecruzamento das pertenças e referências de todos os tipos que, ao mesmo tempo, asseguram as clivagens e a coesão dos nossos coletivos, do nosso meio de vida" (Lourau, 1979, p. 38).

b) O dispositivo grupai pode ser constituído como um analisador das relações institucionais. O conceito de analisador nos parece extremamente importante, uma vez que o entendemos como o elemento que permite explicitar as relações institucionais, fornecendo informações sobre as implicações de cada um dos operadores do aparelho escolar analisado.

c) Por implicação compreendemos os níveis de envolvimento dos agentes sociais no seu espaço de trabalho e do analista com o objeto estudado. Este conceito está diretamente ligado ao lugar político-teórico do qual falamos: a negação da famosa neutralidade do cientificismo positivista. Nossa intervenção se caracteriza pelo imiscuir-se com o estabelecimento analisado. Misturar-se com ele não significa confundir-se com ele, mas implicar-se com tudo que ali era feito e vivido, mantendo o distanciamento operacional necessário - o pesquisador colhido pelo seu campo de análise.

A metodologia utilizada no trabalho foi o da pesquisa-ação institucional, que é um tipo particular de pesquisa-ação. Nosso objetivo de trabalho foi o campo institucional no qual gravitam os grupos da escola em que entrevistamos. O principal problema da metodologia que utilizamos está na dificuldade de analisarmos a *praxis* desses grupos com o máximo de objetividade e de rigor necessário, ao mesmo tempo em que nos encontramos implicados nessa ação. Entretanto, "se o risco está, como pensava Bachelard, no fundo de qualquer método científico, é preciso saber assumir o risco da aventura coletiva na pesquisa-ação em Ciências Humanas" (Barbier, 1985, p. 166).

Podemos, assim, sumarizar as etapas do procedimento utilizado:

1) acompanhamento do grupo na sua história, a fim de realizar uma avaliação contínua da rede de implicações e das contradições que a sua *praxis* social gera e oculta a todo instante;

2) coleta dos dados, ou seja, dos produtos, práticas e discursos dos atores sociais envolvidos no processo;

3) a partir dos dados colhidos, a tentativa de situar o campo simbólico e as instituições mais significativas que se encontram no grupo trabalhado;

4) decodificação, isto é, delimitação e esclarecimento da coerência interna desse campo institucional e a instituição mediatizante mais evidente no processo;

5) o resultado provisório foi explicado a partir da inserção do grupo numa estrutura englobante e significativa. O conhecimento da tendência geral da *praxis* de um elemento X supunha, portanto, o conhecimento paralelo da tendência de uma *praxis* *tie* um elemento Y ao qual pertence X.

Tentamos levar estes princípios teóricos para a nossa análise em uma situação de trabalho concreta: numa escola de 1º Grau da Grande Vitória.

Caracterizando a escola

Nosso trabalho se desenvolveu numa escola de 1º e 2º Graus da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, que atendia a uma clientela de, aproximadamente, 1.700 alunos, distribuídos nos turnos: matutino, que concentrava turmas de 5ª a 8ª séries do 1º Grau e uma classe especial, num total de 500 alunos; turno vespertino (no qual entrevistamos), que compreendia as turmas de 1ª a 4ª séries do 1º Grau, duas turmas de pré-escola e uma classe especial, num total de 800 alunos; e o noturno, que atendia às turmas de 2º Grau e turmas defasadas, com 400 alunos.

Cada turno contava, ainda, com uma equipe técnica (Orientador Educacional, Supervisor Educacional e Coordenador), uma equipe de funcionários administrativos, uma outra de serventes e merendeiras, sendo que o diretor era o mesmo para os três turnos. Os alunos eram provenientes de bairros de periferia, localizados nas encostas dos morros de Vitória, assim como de outros municípios da Grande Vitória. Não fugindo às características das escolas que atendem a esse tipo de população, observa-se um índice alarmante de evasão e reprovação nas primeiras séries do 1º Grau.

O estabelecimento funcionava de maneira precária, com problemas constantes no abastecimento de água, na distribuição da merenda escolar, falta de serventes, abandono e depredação geral da escola. Ela foi construída e planejada a partir do

Programa de Melhoria do Ensino Médio - PREMEM, decorrente do acordo MEC-USAID.

Em 1976, os Polivalentes se integraram definitivamente no quadro das escolas da Secretaria Estadual de Educação (SEDU), deixando de lado a filosofia inicial de trabalho: as oficinas deixaram de funcionar, os laboratórios foram desativados e os professores treinados, na sua maioria, evadiram-se das escolas.

Dessa forma, a escola em questão (que fazia parte desse processo de implantação dos polivalentes no Brasil) passou a funcionar, também, de acordo com as metas e objetivos definidos pela Rede Estadual de Ensino: qualificação e formação escolar da população de baixa renda do Estado a nível de 1º e 2º Graus, sem objetivo de profissionalização a nível técnico.

Sobre o trabalho desenvolvido

O momento 1

Em abril de 1985, após a aprovação da escola, um grupo de estagiárias e supervisora do Núcleo de Psicologia Aplicada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na área de Psicologia social, iniciou um projeto de estágio com alguns alunos dessa área. O projeto intitulava-se "Investidas de rua: meninos e meninas" e objetiva:

- conhecer e entender as estratégias de luta e sobrevivência do menor carente não-institucionalizado;
- traçar um perfil do *menor de rua*, buscando, apesar de sua tipicidade, conhecer o modo de vida da criança que faz da rua local de moradia e sobrevivência;
- propor esquemas de ação a nível comunitário, ou reativar algum já existente, no sentido de minimizar tal problemática, quer seja a nível psico-social-educativo ou econômico.

Com o desenvolvimento desse projeto, a equipe em questão percebeu que a escola começava a resistir ao trabalho à medida em que alguns aspectos da rotina daquele estabelecimento começavam a ser alterados. Isso podia ser observado pelo fato de as professoras e a equipe técnica da escola começarem a criar dificuldades para a realização das atividades propostas pelo referido projeto. Muitas vezes, eram marcadas provas ou comemorações festivas no mesmo horário em que as atividades do projeto eram propostas. Os professores que sempre tratavam aqueles alunos (os chamados *meninos de rua*) de forma discriminatória e preconceituosa, passaram a fazê-lo de maneira mais acentuada.

A partir dessa situação, um outro grupo constituído de dois alunos e um supervisor apresentaram uma outra proposta de intervenção que se desenvolveria de forma integrada com aquela já iniciada. Seu objetivo era o de intervir sobre as relações institucionais mantidas naquele estabelecimento, a fim de que o trabalho sobre os chamados *meninos de rua* pudesse ser mais efetivo. O projeto de intervenção institucional teve início no segundo semestre de 1985.

Nosso primeiro contato se deu através da Orientadora Educacional, que nos falou sobre sua percepção daquele estabelecimento de ensino: professores que não se empenhavam no trabalho, falta de uma direção efetiva e presente no dia-a-dia da escola, falta de determinações mais rígidas que regulamentassem o trabalho dos professores e dos demais profissionais.

A diretora nos falou sobre as dificuldades encontradas na obtenção de reparos da estrutura física da escola e, principalmente, sobre a desintegração do Corpo Técnico Administrativo (CTA), que a seu ver, trabalhava muito pouco e fazia cobranças à direção. Quando lhe apresentamos o projeto, sua permissão foi imediata, sem preocupação em discutir detalhadamente o mesmo.

Foi, então, convocada uma reunião onde os docentes iriam ter seu primeiro contato com o projeto, que previa, além das sessões grupais, o contato com o dia-a-dia da escola, uma vivência institucional que incluía a participação em reuniões pedagógicas, reuniões com pais e reuniões de área, conversas informais com os elementos da escola, discussões com a equipe técnica e com a direção sobre a dinâmica daquele estabelecimento.

A Orientadora e a Coordenadora apoiaram incondicionalmente o trabalho porque, segundo seus depoimentos, acreditavam que, como psicólogos, poderíamos ajudar os professores no seu trabalho e *ensinar-lhes* como lidar com as crianças *problemas, agressivas, marginais*.

Quanto à formação de grupos, apenas 10 professores e dois técnicos (Orientador Educacional e Coordenador) demonstraram interesse e, portanto, formamos um grupo que se reunia semanalmente. As sessões grupais tinham a duração média de 1:30h por sessão.

Realizamos, de agosto a dezembro, 15 encontros e os temas discutidos eram propostos pelos participantes. Estes giravam em torno das condições de trabalho a que todos estavam submetidos: falta de material, desorganização da escola, o deficiente apoio técnico-pedagógico, as dificuldades cotidianas em lidar com alunos difíceis, com alunos defasados ou com déficits de aprendizagem, a sujeira da escola, entre outros.

As discussões em nossos primeiros contatos se restringiram a constatações e lamentações que, ao nosso ver, passavam a ser coletivizadas e à descoberta de que um professor tinha as mesmas *dificuldades* que qualquer outro colega. Nossa forma de atuação como coordenadores tinha o propósito de pontuar, instigar, provocar as falas, facilitar a discussão, levando em consideração os pressupostos teóricos dos quais já falamos.

A descrença e o imobilismo de todos frente ao caos em que se encontrava a escola passou a ser constatado nos encontros e uma greve geral deflagrada pela União dos Professores do Estado permitiu aos elementos do grupo um posicionamento mais efetivo, assumindo uma posição de destaque em relação aos demais docentes. No grupo, discutíamos o andamento do movimento.

Nesse momento, enquanto coordenadores implicados afetiva, ideológica e politicamente com o trabalho, tivemos necessidade de esclarecer nossa posição política: filiados ao Partido dos Trabalhadores e favoráveis a greves como instrumento digno

de luta na conquista dos interesses de um classe. E o envolvimento do grupo com a greve pautou-se por uma implicação política diferente da prática cotidiana daqueles profissionais.

O mesmo empenho que o grupo havia tido durante a greve não aconteceu quando da eleição da nova direção da escola. As discussões grupais apontavam para a esperança de mudanças que a eleição trazia; no entanto, nenhuma proposta objetiva surgiu dando corpo à organização desses funcionários. O turno matutino tomou as rédeas do processo e elegeu o seu representante.

Esse fato contribuiu para que se desencadeasse no grupo uma discussão mais aprofundada sobre as relações institucionais ali vivenciadas: as diferenças dos turnos, a passividade e o sentimento de inferioridade que perpassavam o turno vespertino em relação aos demais (professores normalistas X professores especialistas) e, principalmente, a percepção de que, efetivamente, se desejava a alteração de algo que era necessário para superar o discurso vazio e se empenhar numa prática fundamentalmente organizativa. O processo eleitoral funcionou, portanto, como analisador natural daquele estabelecimento.

Como se aproximava o final do período letivo, foi necessária a discussão, pelo grupo, sobre o destino do trabalho que havia iniciado naquele ano. Elaboramos, então, um documento que analisava o percurso do grupo e sintetizava nossa vivência naquele estabelecimento. O grupo decidiu, então, dar continuidade ao trabalho no ano de 1986.

A segunda fase do trabalho

Na tentativa de dar continuidade à primeira fase do processo realizado em 1985, entramos em contato com a escola para fecharmos um novo contrato de trabalho, uma vez que algumas alterações ocorreriam em virtude da formatura dos estagiários que iniciaram o projeto. Como no primeiro momento, este contato foi feito através da Orientadora Educacional.

A Coordenadora, a Supervisora e a Orientadora deixaram transparecer sua insatisfação profissional naquele estabelecimento. Relatavam, tumultuadamente, sobre o cotidiano da escola e enveredavam para a questão da democracia: "Quais os deveres e direitos dos indivíduos?", "Quais os direitos e deveres de cada um aqui?", "Até onde vai o direito do aluno?", "E seus deveres?", "Quais os deveres dos professores?", "Será que o problema da escola não é o excesso de liberdade?", "E a disciplina, a bagunça?". E, nesse contexto, falaram como percebiam o nosso trabalho e sua importância.

Parece-nos importante, aqui, apontar para uma questão que não deve passar despercebida: baseadas na experiência vivida no primeiro momento da intervenção, acreditamos que a importância atribuída ao nosso trabalho pela equipe técnica era uma tentativa de formar alianças conosco para a *normalização* e a *disciplinarização* da escola conforme suas convicções ideológicas. Fazia-se necessário que essa análise fosse reafirmada com o desenvolvimento dessa segunda fase do trabalho.

Restava, então, o contato com a direção eleita recentemente. Havia uma demanda da equipe técnica no sentido de que uma intervenção, junto ao corpo docente,

fosse realizada. A aprovação do diretor ficava, assim, facilitada pelo apoio explícito dado pela equipe técnica. E foi através deste espaço que tentamos renovar o contrato com a escola.

Depois de algumas discussões, o diretor aprovou nossa proposta, afirmando: "O que for bom para a escola e para a educação terá o meu apoio". Afirmou, ainda, que tinha autonomia para liberar o professor da sala de aula para participar do trabalho de equipe sempre que necessário.

Nossa próxima etapa foi, então, participar aos professores a posição do diretor e consultá-los sobre o interesse que teriam no desenvolvimento de um projeto que objetivava pensar e trabalhar as relações institucionais ali travadas. A fala dos professores apontava para sua insatisfação e descrença na possibilidade de que alguma coisa pudesse resolver os problemas por eles vivenciados. Falavam da ausência de canais de comunicação efetivos entre os membros da escola e a fragilidade do grupo para encaminhar soluções para os problemas enfrentados. A desorganização da escola e a insatisfação profissional estavam presentes no discurso de todos.

Alguns professores (aqueles que haviam participado do processo grupai iniciado no ano anterior) apoiaram o trabalho, argumentando que, se não houvesse uma organização maior entre eles e um canal de trocas e discussões, as "coisas ali não se alterariam jamais". A discussão terminou com o apoio e a concordância do corpo docente para que o trabalho fosse desenvolvido. Ficou-nos a sensação de que concordavam para não discutir muito o assunto, afinal, o marasmo e a omissão eram características marcantes daquele grupo.

Na tentativa de adentrarmos cada vez mais no cotidiano da escola, participávamos do recreio, do lanche, da entrada e saída dos alunos, assim como do recreio dos professores. Os incidentes na escola se sucediam diariamente: crianças brigando, professores discutindo entre si e com a Coordenadora, que acusavam de autoritária, professores gritando com os alunos. O policial que tomava conta do portão da escola, freqüentemente, entrava em conflito com as crianças, sendo na maioria das vezes, extremamente violento (chegando, ocasionalmente, à agressão física). Os funcionários falavam da sua insatisfação total: salários baixos, relacionamento difícil com os colegas, carga excessiva de trabalho, número reduzido de serventes, etc.

As questões referentes às crianças se limitavam quase sempre exclusivamente à disciplina, as professoras se diziam sabedoras do trabalho pedagógico que deveriam desenvolver, embora o que se presenciava, nas atividades de sala de aula, era a preocupação de uma educação autoritária e conservadora. Quando questionadas sobre esse aspecto, alegavam falta de condições na escola para desenvolverem, adequadamente, seu trabalho.

A equipe técnica mantinha um discurso que falava da incompetência dos professores e falta de profissionalismo dos mesmos. Mas, em nenhum momento, relacionavam essa situação com outros aspectos, tais como: a situação do sistema educacional em nosso Estado, as condições precárias da escola, o descaso da Secretaria Estadual de Educação para com a escola, dentre outros. O discurso, ao contrário, falava do problema de forma descontextualizada e individualizante: o aluno não era pensado a partir de uma situação social. Os problemas apresentados pelas crianças

eram sempre atribuídos à *natureza* das mesmas. A marginalidade e a delinquência eram naturalizadas no discurso da escola. A situação da classe proletária (de onde provinha a maioria das crianças) era inteiramente desprezada.

A esta altura, consideramos importante a elaboração de um *diagnóstico* institucional, pensado como parte de um processo que vínhamos vivendo ao longo dos dois anos de trabalho ali desenvolvido. Seguem-se os pontos de maior destaque:

1. Os profissionais demonstravam grande insatisfação no seu trabalho.
2. Percebia-se uma fragmentação da escola como um todo e dos vários grupos, especificamente, o que era marcado pelo trabalho desintegrado da equipe técnico-administrativa.
3. A direção da escola encontrava-se bastante distanciada de seus colaboradores mais imediatos, assim como do corpo docente e discente. A ausência do diretor no dia-a-dia da escola e a interferência direta e autoritária em todo o trabalho eram marcas definidoras da direção.
4. As situações de conflito, o *disse-me-disse*, as fofocas, eram vivenciadas sem uma articulação com as questões institucionais que perpassavam tais relações: a instituição educação, a instituição trabalho, a instituição família, dentre outras, numa sociedade capitalista e isenção da responsabilidade quanto ao caos daquele estabelecimento, atribuindo sempre a outros elementos e funções a culpa da situação vigente.
5. Além de todos esses aspectos, existiam problemas pertinentes às instalações da escola e a fatores que condiziam a um mínimo de funcionamento adequado que perduravam sem perspectiva de resolução.

Esses aspectos apontavam, então, para duas questões centrais a serem trabalhadas:

- a) a atomização estratégica e constitutiva da escola que levava a um isolamento cada vez maior dos seus membros; e
- b) a má qualidade do ensino que ali se desenvolvia, uma vez que inviabilizava uma educação crítica que levasse à apropriação, por parte dos membros da escola, do processo educacional desenvolvido naquele estabelecimento.

Quanto ao primeiro aspecto citado acima, a formação de grupos que envolvesse a totalidade dos profissionais foi pensado como dispositivo para:

1. revelar os conteúdos ideológicos subjacentes às tarefas de todos os grupos. O grupo como lugar de *aprender a pensar* e de regular afeto e racionalidade;
2. permeabilizar as relações dos participantes do estabelecimento com suas práticas extra-escola, de forma a influir nas suas vidas e possibilitar sua participação mais ativa na sociedade. Ampliar seus vínculos com outros grupos, aumentando, assim, seu índice de transversalidade, característico dos grupos sujeitos;
3. ampliar e aprofundar a discussão sobre o ato de ensinar e sua relação com o processo de reprodução X transformação social;
4. possibilitar que os membros da escola pudessem perceber que o encaminhamento individual para a solução de seus problemas estaria fadado a in-

sucesso - só a ação coletiva teria força para buscar encaminhamentos satisfatórios para os envolvidos no processo.

Foram realizadas, ao todo, seis sessões de grupo e duas assembléias gerais ao longo do trabalho. Essas sessões aconteciam a cada 15 (quinze) dias, com duração média de uma hora.

As primeiras sessões não contaram com a totalidade dos professores, assim como da equipe técnica e direção da escola, apenas um número reduzido participava e a marca era o silêncio e a apatia. Concordavam com tudo sem questionamentos, numa posição de total passividade. A situação grupai parecia uma experiência inteiramente nova. Quando se pronunciavam, as falas se davam de forma tumultuada e expressavam sua descrença em qualquer *salvação* para a escola. Tentávamos apontar para o imobilismo daquele estabelecimento, a naturalização do instituído e discutíamos a importância dos grupos como uma possibilidade de reverter o quadro atual da escola.

Nos dias da semana em que não havia sessões grupais ou assembléias, permanecíamos na escola, tentando imiscuir cada vez mais na sua dinâmica, dando prosseguimento ao *diagnóstico* e conquistando a confiança daqueles elementos que ainda resistiam a um processo grupai.

Inúmeras vezes, os professores nos procuravam para discutir questões referentes a algumas crianças que apresentavam problemas de ordem emocional ou educacional. Estávamos sempre disponíveis para escutá-los. Tentávamos apontar a importância de tais discussões nos grupos uma vez que os problemas trazidos por eles, na sua maioria, eram vivenciados por outros colegas. As iniciativas isoladas não teriam a mesma força de encaminhamentos coletivos.

Nas últimas sessões grupais, quase a totalidade dos professores participava. Já não demonstravam a apatia dos primeiros encontros. Já se posicionavam e discutiam bastante sobre os encaminhamentos necessários para a resolução de alguns problemas mais imediatos, tais como reparos na escola, a merenda escolar, as festas e o papel da direção e da equipe técnica.

Esse novo envolvimento e essa nova prática começaram a se contrapor às posições do Corpo Técnico Administrativo e da direção, uma vez que estes últimos passaram a ser questionados e *cobrados*. O processo observado era o de resgate da fala do professor, sua autonomia e poder na escola aumentava a cada dia. O grupo não mais se conformava com qualquer impedimento à realização das sessões grupais ou das assembléias. Não aceitavam passivamente as decisões da direção ou do CTA.

A organização e as reivindicações dos professores vieram, paulatinamente, ganhando mais espaço na escola. A fala do grupo docente começava a apontar para o instituído. Algumas propostas de mudança da dinâmica institucional começavam a ser colocadas; o autoritarismo da equipe diretora começava a ser explicitado e denunciado. Comissões foram formadas para agilizar algumas propostas do grupo. O dispositivo grupai intensificou os acontecimentos vivenciados naquela escola, fazendo que aquele estabelecimento começasse a funcionar de outra forma: o fim do marasmo e da desarticulação política.

O trabalho psicopedagógico - um novo analisador

Para que aquele estabelecimento escolar fosse atingido em seus diferentes segmentos, era necessário envolver também o corpo discente. Um trabalho referente ao cotidiano da sala de aula, à prática mais imediata do professor junto ao aluno, conforme apontava nosso diagnóstico inicial. A demanda explícita de um trabalho psicopedagógico começou a ser formulada pelo corpo docente.

Neste sentido, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e sua adequação à população da escola, foi proposto o desenvolvimento de um trabalho que viabilizasse a transformação da situação de sala de aula de forma que o agir pedagógico estimulasse a expressão da criatividade dos alunos. Havíamos observado que as atividades ali desenvolvidas eram de tal forma dirigidas e pré-determinadas, que impediam a reflexão, exigindo a mera repetição do discurso do professor.

Inicialmente, é necessário dizer que entendemos por criatividade a possibilidade de emergência de forças inovadoras e produtoras de idéias, de desenvolvimento de "modos de subjetivação singulares, ou seja, processos de singularização que se caracterizam por uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação¹ pre-estabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade, que produzem com subjetividade singular" (Guatari e Rolnik, 1986, pp. 16-17).

Esta subjetividade singular seria possível através da instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que são os nossos. "O essencial da criação não é a descoberta, mas a constituição do novo;... a emergência de novas instituições e de novas maneiras de viver, também não é uma *descoberta*, é uma constituição ativa" (Castoriadis, 1982, pp. 161-162).

Esta proposta estaria conectada à de Análise Institucional no sentido de que novas instituições só poderiam surgir a partir do momento em que as pessoas, enquanto grupo, pudessem questionar as relações sociais instituídas e propor outras. Relações estas que se caracterizariam por colocar em prática um tipo de processo de subjetivação diferente do capitalístico, capaz de gerar processos de singularização subjetiva, evitando a produção de indivíduos em série, permitindo pensar a realidade dos nossos processos institucionais de outra forma.

Neste sentido, a sala de aula não poderia ser mais um local de mera reprodução de posições arcaicas e cristalizadas, mas, sim, um espaço de criação onde o novo pudesse aparecer e questionar a situação paralizante e dominada em que se encontravam aqueles alunos, representantes fidedignos da classe proletária e que se constituíam em individualidades serializadas, conforme os objetivos das instituições capitalistas.

Este quadro nos indicou uma linha de ação. Não acreditávamos que a estimulação da criatividade se desse unicamente através da utilização de técnicas artísticas

1. Encodificação - agenciamento do código; caso particular de agenciamento que pode ser de moldagem, de catálise, de identificação, de enunciação discursiva, etc.

desenvolvidas com as crianças. Seria necessária, principalmente, a mudança da relação professor-aluno, pois é justamente através da reprodução das relações professor-aluno que se estabelecem no aparelho escolar capitalista, que o processo de singularização é impedido. Ao mesmo tempo, não acreditávamos que tal processo ocorresse em encontros rápidos, característicos dos treinamentos; estes seriam mais adequados quando o objetivo se detivesse em ensinar técnicas, o que não caracterizava aquele trabalho.

Este processo de singularização que levaria à criação de novos territórios de vida e ação subversiva do desejo como semiotização (e não como representação, nem como simbolização) inédita na existência social, pelo abandono de velhos territórios com invenção de novos (Chauí, 1986), só seria possível através do processo de reflexão que seria agilizado no processo grupai, assim como através da aquisição de um corpo teórico sobre Psicologia e criatividade. Este seria o objetivo a alcançar na discussão de textos: encontrar caminhos que, em sala de aula, levassem à reflexão e à produção de novos agenciamentos.

Tal processo foi efetivado através dos seguintes dispositivos:

1. participação no planejamento das atividades de sala de aula, a nível psicopedagógico;
2. leitura e discussão, com os professores, de textos que abrangiam o conhecimento teórico sobre Psicologia e Criatividade, Psicologia Educacional e a relação professor-aluno na escola capitalista;
3. desenvolvimento de atividades práticas onde foram incentivados a elaborar situações que visavam a estimular a criatividade;
4. contato com a Secretaria Estadual de Educação com o objetivo de viabilizar as propostas encaminhadas pelo grupo (professores, equipe técnica e psicólogos).

Originalmente, o projeto propunha doze encontros com todos os professores do turno vespertino para leitura e discussão dos textos e discussão sobre a prática do professor. Esses encontros seriam realizados uma vez por semana e teriam a duração de duas horas.

No entanto, em função de determinação da Secretaria Estadual de Educação, segundo a qual não é permitido que os professores utilizem o tempo de hora-aula para qualquer outro tipo de atividade, mesmo que fosse de reciclagem de seus conhecimentos, efetivamos o trabalho com pequenos grupos de três a quatro professores, que se reuniam no horário em que suas turmas tinham aula de Educação Física.

Propusemos a esses professores a observação de seu trabalho em sala de aula com o objetivo de melhor conhecermos aquela realidade. Porém, tal proposta não foi aceita e os professores nos propuseram observar apenas os alunos. A nova proposta era, então, que assumíssemos, por alguns dias, a regência de classe.

Em função desse novo encaminhamento, que foi aprovado por todos, e da necessidade de um conhecimento efetivo daquelas crianças, a fim de que as discussões com os docentes tivessem um respaldo no cotidiano daquele estabelecimento, estivemos em todas as salas, durante duas semanas, de forma que, neste período de aula, cada turma estivesse em contato conosco. Desenvolvemos atividades com os

alunos, onde utilizávamos uma série de técnicas grupais, tais como: dramatização, elaboração de painéis, pinturas, atividades com músicas, dentre outras. As crianças, em grupo, expressavam os seus sentimentos em relação à escola, seus desejos de transformá-la e sua insatisfação enquanto elementos desta organização.

Parece-nos que estas atividades funcionaram como dispositivos que permitiram o aparecimento de um discurso que, freqüentemente, era capturado pela instituição, o que ficava evidente na prática observada em sala de aula: a mera transmissão e cristalização de conteúdos, inviabilizando qualquer produção diferente por parte do aluno.

Após o desenvolvimento desta etapa do trabalho e os grupos de discussão com os professores, que tinham como subsídio o material obtido nas atividades acima relatadas, o trabalho foi interrompido por solicitação da direção da escola. Tal solicitação foi justificada como proveniente dos pais das crianças que teriam reclamado da interferência daquelas atividades no conteúdo curricular.

O autoritarismo da direção aumentava como forma de controlar o movimento que se iniciava, pois o argumento utilizado pelo diretor da escola não fora confirmado pela Secretaria de Educação, que afirmou ter sido essa uma decisão da própria escola. Vale a pena ressaltar que essa atitude era contraditória com a afirmação feita pelo diretor na época do contrato de trabalho, onde nos garantiu ter autonomia total para decidir sobre a disponibilidade dos professores e a dinâmica daquela organização.

Em função dessa interferência do diretor, que exigia o término do trabalho, realizamos uma reunião com os professores, a equipe técnica e a direção, onde apresentamos um documento em que analisávamos o fato ocorrido, assim como o percurso do grupo até o momento. Este documento teve o repúdio da direção e total concordância por parte dos docentes, que reivindicaram a continuidade de nossas atividades.

Consideramos que este documento foi um analisador muito importante, pois acreditamos que, neste momento, os professores explicitaram sua posição contrária aos encaminhamentos que eram dados pelo CTA (Corpo Técnico Administrativo) e direção, colocando-se radical e agressivamente contra aqueles profissionais. As relações de poder foram apontadas. Toda tentativa de silenciar o professor, discipliná-lo e fazê-lo funcionar mecanicamente estava ruindo. O grupo começava a existir. Ele falava.

A reação do corpo docente foi um indicativo de uma nova forma de implicação com o seu trabalho, bem diversa da observada até então, que era caracterizada pela apatia, indiferença, ceticismo e pela ausência de qualquer tipo de organização para a reivindicação de seus direitos.

Algumas considerações finais

Observamos, como conseqüência do trabalho desenvolvido, um gradativo aumento da organização do corpo docente enquanto grupo, que pode propor e realizar mudanças, tanto de cunho organizacional-administrativo, quanto pedagógico, o que

indica que esses profissionais iniciaram um processo coletivo, permitindo uma atuação mais eficaz na sua realidade.

O trabalho com os grupos permitiu a discussão das relações mantidas naquele estabelecimento educacional, apontando para a possibilidade de produção de novas subjetividades, novas relações e, conseqüentemente, de uma prática educacional mais adequada ao momento histórico-político-social em que vivemos. Essa alteração nas relações institucionais ali travadas propiciou uma nova implicação daqueles profissionais com o seu trabalho que, acreditamos, refletirá não só na sua prática mais imediata de sala de aula, no seu cotidiano institucional, como também nos outros grupos e instituições que os atravessam.

É importante ressaltar que esse processo não se deu sem sofrimentos e perdas. O percurso do grupo desencadeou uma série de defesas, por parte da escola, com o objetivo de impedir o surgimento de uma prática que questionasse os instituídos pelo modo de produção capitalista. Acreditamos que a importância desse trabalho se expressa na medida em que o produto resultante desse jogo de intervenções adquire um caráter de desvelamento dos mecanismos ideológicos que perpassam o funcionamento institucional.

Experiências desse tipo não remetem simplesmente a um exercício intelectual inócuo, mas equivalem a uma posição que nos permitiu viabilizar um movimento insubstituível no estabelecimento onde desenvolvemos o referido trabalho, considerando-se, é claro, os limites de transformação das práticas institucionais numa sociedade de classes. Entretanto, é inegável a importância de se criar um espaço no interior das organizações sociais, onde as contradições são faladas, praticadas e, até certo nível, toleradas. Acreditamos que a maior importância dos trabalhos desta ordem está no fato de que possam produzir novos agenciamentos com os movimentos micro e macro político-sociais.

REFERÊNCIAS

- Barbier, R. (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zaharel.
- Castoriadis, C (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Chauí, M. (1986). Singularização e autonomia. Folhetim - *Folha de S. Paulo*.
- Guatari, F. & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica - Cartografia do desejo*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Lapassade, G. (1977). El encuentro institucional. Em R. Lourau & outros (Orgs.). *Análisis Institucional y Socioanálisis*. México: Nueva Imagem Editora.
- Lourau, R. (1979). *Sociólogo em tempo inteiro: análise institucional e pedagogia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Saidon, O. & Kamkhagi, V. R. (Orgs.) (1987). *Análise institucional no Brasil: favela, hospício, escola, Funabem*. Rio de Janeiro: Editora Espaço e Tempo.

Artigo recebido em agosto/88.