

ROGER MARCELO MARTINS GOMES

ANGÚSTIA E PRAZER NAS RELAÇÕES DE PODER DAS
ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Assis
2005

ROGER MARCELO MARTINS GOMES

ANGÚSTIA E PRAZER NAS RELAÇÕES DE PODER DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e
Letras de Assis – UNESP para a obtenção do
título de Mestre em Psicologia.

Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade

Orientador: **Francisco Hashimoto**

Assis
2005

Gomes, Roger Marcelo Martins
Angústia e prazer nas relações de
poder das organizações escolares / Roger
Marcelo Martins Gomes. – Assis, 2005.
114 f.; 31 cm.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de
Ciências e Letras – Universidade Estadual
Paulista, 2005.

1. Psicologia social 2. Poder-
sociologia. 3. Escolas particulares.
I. Autor. II. Título.

CDD- 302

DADOS CURRICULARES

Nome: **Roger Marcelo Martins Gomes**

Data de Nascimento: 13/05/1970

Filiação: José Martins Gomes e Dirce Savioli Gomes

Formação Escolar:

Curso de História – Universidade do Sagrado Coração
1988 - 1991

Pós – Graduação – Psicologia e Sociedade
Área de Conhecimento: Subjetividade e Saúde Coletiva
Unesp – Campus de Assis
2003 - 2005

*A todos professores que
pelo fluir do tempo (na escola)
empenharam sua energia e vida
na arte de ensinar.*

*À Kele, minha esposa,
amor paciente,
companheira incansável,
que carinhosamente me apoiou
durante este trabalho.*

*Ao Vítor, meu filho,
tão cheio de futuro,
alegria de minha vida,
um guerrilheiro do desejo
frente as minhas ações (im) potentes!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dirce, minha mãe, e aos meus familiares pela admiração e orgulho que demonstraram por este percurso de minha vida.

Ao Professor Doutor Francisco Hashimoto, meu orientador, pela confiança, pelo incentivo e pelo apoio que recebi, afetiva e compreensivamente, durante a realização desta pesquisa.

Às examinadoras da banca, formada pelas professoras Dra. Marlene Castro Waideman e Dra. Inês Amosso Dolci, pelas contribuições sobre a elaboração desta dissertação.

Agradeço especialmente a colaboração e o interesse que recebi dos professores que participaram como sujeitos desta pesquisa e, a todos os professores, amigos meus, que estiveram indiretamente envolvidos nesta minha trajetória.

Aos meus amigos Vladimir, Marilisa e Márcia pelo apoio direto que recebi. Em especial ao Durval e à Cristina pelo carinho, companheirismo e perseverança.

Agradeço ainda a valiosa colaboração recebida de Milene, Rita, Fernanda, Isabel e Lúcia do Instituto Educacional de Assis frente à linguagem da informática e ao apoio técnico na digitação desta pesquisa.

À D. Isa e à D. Dulce que sempre me acolheram em seus corações.

Aos meus alunos e amigos que acompanharam atenciosamente este meu percurso.

Estes agradecimentos demonstram o imenso apoio e colaboração recebidos em todos os níveis e momentos, o que me alegra por não ter feito a caminhada solitariamente. A todos vocês, meu muito obrigado!

O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso.

Michel Foucault

RESUMO

GOMES, Roger Marcelo Martins Gomes. Angústia e prazer nas relações de poder das organizações escolares. Assis, 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp.

As organizações escolares de ensino privado, voltadas para educação de mercado, são responsáveis por uma relação paradoxal vivida por seus professores. Apesar da exploração, dominação e controle exercidos pela organização, que geram angústia e sofrimento, esses profissionais, enquanto indivíduos, manifestam uma relação prazerosa com o seu trabalho. Para investigarmos esta questão, buscamos definições teóricas de três categorias fundamentais: a organização como sistema de mediações, o poder como relação de forças e o indivíduo como sujeito sofrente. A partir dessas definições, buscamos analisar as formas de poder exercidas pelas organizações escolares sobre seus professores, a fim de demonstrar como se dá a construção da subjetividade destes indivíduos nessas relações. Utilizamos oito entrevistas semi-diretivas de professores de Ensino Médio de escola particular, adotando como técnica a entrevista psicológica para obtenção de dados e a abordagem sociomental de perspectiva dialética para análise de dados. A aplicação desta metodologia trouxe como resultado dois apontamentos marcantes das vidas dos entrevistados durante a formação escolar: a evocação e reedição do conflito angústia e prazer que será operado pela organização e a descoberta da afinidade com a área do conhecimento, que interferirá no percurso de sua vida. No trabalho, o professor se depara com o poder das organizações escolares que opera de duas formas: por mecanismos coercitivos, repressivos e castradores como o cumprimento rigoroso às regras e a ameaça de demissão e, por um sistema de mediação das contradições. Este sistema se verifica nas relações econômicas, pela falsa oferta de melhores condições materiais e salariais, nas relações político-administrativas, pela crença no poder da palavra e na indefinição da autoridade e do mando. Verifica-se ainda, nas relações ideológicas, pelo desenvolvimento da crença na competência e, nas relações psicológicas, pela ameaça de não exercer a arte de ensinar, de perder a relação com os alunos, de perder a identificação com a organização, reforçando e operando o conflito original entre angústia e prazer existente nos professores. Essas mediações se correspondem no nível microescolar, na medida em que há sempre uma relação de oferta e restrição, mantendo o poder das organizações e o relativo envolvimento dos professores nos seus interesses políticos e econômicos. Entre uma organização castradora e sedutora, os professores se resignam, resistem e se constituem como sujeito sofrente, enfrentando seus limites e desejos mais profundos, como o medo da perda e o desejo de ser reconhecido e amado, construindo, assim, sua subjetividade e sua afetividade.

Palavras-chave: psicossociologia, organização, poder, subjetividade, escolas particulares.

ABSTRACT

GOMES, Roger Marcelo Martins Gomes. Angústia e prazer nas relações de poder das organizações escolares. Assis, 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp.

Private school institutions with a free market education perspective are responsible for a paradoxal relation experienced by their teachers. Despite the feeling of exploitation, control and domination present in the administration of this kind of school, which generate anguish and suffering, these professionals demonstrate a pleasurable relation with their working environment. In order to investigate this issue we select theoretical definitions for three fundamental categories: the organization as a system of mediations, the power relation perceptions and the individual as a suffering subject. Based on these definitions we tried to analyze the patterns of power exerted over the teachers by the school organizations and to demonstrate the subjectivity construction process of these individuals within this relation. We carried out eight semi directed interviews with secondary private school teachers, using as technique the psychological interviews for obtaining data and the sociomental approach of dialectical perspective for analyzing these data. The use of this methodology yielded two significant life dimensions of these interviewees during their school years formation: the evocation and reenactment of the anguish and pleasure conflict which will be operated by the organization and the discovering of affinity with an area of knowledge which will interfere in his/her course of life. In the working environment the teacher faces the power of the school organizations in two dimensions: on one hand, coercive, repressive and castrating mechanisms for a rigorous commitment to the rules and the threat of dismissal, on the other hand, a system for the mediation of these contradictions. This system appears in economical relations by false perspectives of better salaries and better working conditions; in the political-administrative relations, by a belief in the power of the words and in the non identification of authority and command. In addition to that we also observe a reinforcement and a reenactment of the original conflict between anguish and pleasure existing in the teachers, present in ideological relations due to the development of the belief in competence, present in psychological relations due to the threat of not being able or allowed to perform teaching as an art, the threat of losing the relationship with the students and losing the identification with the institution. These mediations have correspondences in micro school levels, once there is always a relationship between offer and restriction, maintaining the institutional power and the relative involvement of the teachers in their political and economical interests. Within a castrating and seducing institution, the teachers accept and resist and constitute themselves as suffering subjects, facing their constraints and most profound desires such as the fear of loss and the desire of being recognized and loved, and thus constructing subjectivity and affectivity.

Key words: psycho sociology, organization, power - sociology, subjectivity, private schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 A PESQUISA	13
1.1 O paradigma	13
1.2 Os objetivos	15
1.3 A metodologia	16
1.3.1 Os sujeitos e o material de estudo	17
1.3.2 Os procedimentos para a obtenção de dados dos sujeitos	20
1.3.3 Roteiro da entrevista	24
1.3.4 Os procedimentos para a análise dos dados	25
2 A ESCOLA COMO UM FENÔMENO ORGANIZACIONAL	28
2.1 A organização como sistema de mediações	28
2.2 A escola tratada como organização	33
2.3 As escolas particulares como fenômeno organizacional	35
3 O PODER NO ESPAÇO SOCIOMENTAL	41
3.1 O poder como relação de forças	41
3.2 A gênese e os fundamentos do poder das organizações	45
3.3 A angústia, o prazer e o poder das organizações	49
4 O SUJEITO E A FORMAÇÃO ESCOLAR	55
4.1 A constituição do sujeito e a sua formação escolar	55
4.2 O sujeito na passagem do Ensino Médio à Universidade	61
4.3 O ensinar como forma de sublimação	64
5 O PODER DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES	70
5.1 O encontro com as organizações escolares	70
5.2 Administração e gestão nas organizações escolares	75
5.3 A ideologia da competência	79
6 AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E O INCONSCIENTE	83
6.1 A imagem e a representação das organizações	83
6.2 A angústia e o prazer nas organizações escolares	86
SÍNTESE CONCLUSIVA	94
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A – Entrevista de Ísis	103

INTRODUÇÃO

em toda ação a intenção principal do agente, quer ele aja por necessidade natural ou vontade própria, é revelar sua própria imagem. Assim é que todo agente, na medida em que age, sente prazer em agir; como tudo o que existe deseja sua própria existência, e como, na ação, a existência do agente é, de certo modo, intensificada, resulta necessariamente o prazer. [...] Assim, ninguém age sem que (agindo) manifeste o seu eu latente. (DANTE, [12--], apud ARENDT, 2001, p.188)

Após algum tempo de trabalho como professor de escola particular, percebemos que as dificuldades objetivas da profissão, representadas pela exploração econômica, pela opressão da administração escolar e pela alienação ideológica, explicam apenas uma parte da realidade do trabalho, na qual se encontra o professor de Ensino Médio.

No dia-a-dia, estas dificuldades eram enunciadas pelos professores como razões de suas angústias e geradoras do seu sofrimento. Percebemos, então, que a vida psíquica era atingida e os conflitos internos do professor emergiam e se relacionavam com os problemas objetivos gerados no trabalho, o que despertou o nosso interesse por desenvolver uma pesquisa que pudesse tratar da confluência dos aspectos objetivos e subjetivos dos problemas presentes no trabalho do professor de Escolas Particulares. Entendemos que para analisar esta situação de angústia e sofrimento era preciso considerar o poder enquanto fenômeno dentro do campo organizacional. Por isso optamos por realizar uma abordagem que considerasse as contradições e os conflitos dessa relação, englobando as instâncias econômicas, políticas, ideológicas e principalmente psicológicas para entender o poder nas relações indivíduo e organização.

Para embasar esta abordagem nos apoiamos em Pagès et al. (1987) nos seus estudos sobre o *Poder das organizações*, que analisam o fenômeno do poder a partir de um sistema chamado sociomental, fundamentado teoricamente na dialética marxista e na psicanálise, um sistema que considera as correspondências entre as estruturas sociais e psicológicas como uma possibilidade de captar mais concretamente a ação do poder.

Um paradoxo originado da relação professor e escola nos chamava a atenção: como o professor da escola particular, com tantos depoimentos e relatos de uma vivência de exploração e opressão, demonstra prazer em seu trabalho? Que tipo de poder é este, que o envolve tanto? Qual a relação deste fenômeno chamado poder com a angústia e o prazer dos professores, ou seja, como o poder opera a vida psíquica deste sujeito?

Sentindo na pele o incômodo do problema, decidimos buscar respostas que contribuíssem para uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto, que não fizesse os questionamentos parecerem um romance, misto de ficção e autobiografia.

Embora concordemos com Dante, quando afirmou que toda ação é reveladora da própria imagem do agente, procuramos dar maior abrangência à questão e tratá-la como problemática de toda a categoria profissional. Essa preocupação tornou-se um objetivo que nos levou a procurar por um caminho científico que valorizasse a subjetividade e as vivências afetivas do indivíduo em questão: o professor de Ensino Médio de Escola Particular.

Procuramos buscar respostas para um tema e um assunto que poucas vezes estiveram no foco das investigações científicas, o professor e a escola do sistema privado de ensino. A maior parte dos estudos e debates sobre este tema nas diversas áreas da ciência foi sobre o sistema público de ensino, o que torna relevante pesquisas que ampliem os horizontes de análise sobre o sistema de ensino brasileiro. Considerar as transformações na educação brasileira, como, por exemplo, o avanço do ensino privado, é uma realidade que passa a exigir maior reflexão dos estudiosos sobre a ação do profissional da área, sobre suas práticas enquanto cidadãos e até sobre sua constituição como sujeito.

Entendemos que o conflito que experimentamos por estar nas mesmas condições dos sujeitos desta pesquisa, que por sinal nos motivou a fazê-la, não diminui nosso cuidado enquanto pesquisador e nem torna esta pesquisa menos científica. Ao contrário, como

propõe Bordieu (1999, p.697) em *Miséria do Mundo*, a “proximidade social e familiaridade asseguram efetivamente condições de uma comunicação não violenta”, ou seja, impede que razões subjetivas sejam reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise científica em uma pesquisa.

Preocupado em não perder de vista a subjetividade e entender o indivíduo a partir do que propõe Dejours (1996) como um sujeito ativo, vivo, sofrente e movido pela afetividade e, ainda determinado pelas relações sociais e psíquicas, como propõe Gaulejac (2001) temos como objetivo geral entender nesta pesquisa de que maneira o poder se manifesta nas relações entre professores de Ensino Médio e organizações escolares.

Há séculos o poder é um tema que desperta curiosidade, atenção e interesse dos mais variados tipos, como o homem simples, este no seu cotidiano e na sua subjetividade, procurar entender, muitas vezes no senso comum, este fenômeno do poder em sua vida, ou os políticos, que no exercício da gestão pública, usar de sua posição e condição para defender interesses particulares e, os filósofos, cuja reflexão, polemiza o tema do poder. O poder tornou-se uma questão exaustivamente debatida, entretanto, procuramos entender sua articulação na vida concreta do indivíduo no trabalho, entendê-lo como propõe Foucault (1979) em *Microfísica do poder*, num nível microssocial.

O poder tem sempre se colocado como uma peça da engrenagem e das relações sociais mais amplas, é fator de divisão social, de manutenção de *status quo*, integrante das estruturas burocráticas e estatais. Prolonga-se, porém, em formas e instituições regionais e locais, inclusive em instituições sociais como a escola. O poder penetra e se corporifica em técnicas e regras que atingem pessoas que ocupam lugares determinados na sociedade. São idéias como estas, que objetivamente nos motivam a entender o poder no âmbito microescolar, nas relações entre organizações escolares e professores de Ensino Médio.

Para compreender as relações de poder das organizações escolares com a vivência dos professores, partimos da análise do poder em seus mecanismos mais amplos, em suas formas de dominação mais global, para os seus mecanismos mais próximos, ou seja, partimos do entendimento da relação escola-poder, inserida numa sociedade de classes, em direção a um entendimento da relação organização escolar-poder-inconsciente, num nível microsocial.

Nesta pesquisa, procuramos investigar como os mecanismos de poder foram filtrados pelas escolas particulares e de que maneira se deslocam e se expandem historicamente. Procuramos investigar se os mecanismos de poder das escolas particulares operariam apenas por uma forma coercitiva e dominadora, ou por uma forma mediadora dos conflitos e sedutora dos indivíduos. Procuramos a maneira com que estes mecanismos modelam as estruturas inconscientes de impulsos e sistemas de defesa do professor e se estas mesmas estruturas não se enxertariam nas próprias organizações escolares.

Para atender a estes questionamentos expomos no primeiro capítulo o paradigma, a nossa proposta e a metodologia de trabalho considerando uma abordagem sociomental. No segundo e terceiro capítulos discutimos os referenciais teóricos que dão base para entender os mecanismos de organização como sistema de mediações e de Poder como relação de forças. No quarto, quinto e sexto capítulos fazemos a análise e discussão dos dados tendo como categorias fundamentais a Organização, o Poder e o Sujeito. Por fim, fazemos a síntese e a indagação de novas questões que surgiram no decorrer deste trabalho.

1 A PESQUISA

Observar, pensar e imaginar coincidem totalmente e formam parte de um só e único processo dialético. Quem não utiliza a sua fantasia poderá ser um bom verificador de dados, porém nunca um investigador. [...] Indagação e atuação, teoria e prática, devem ser manejadas como momentos inseparáveis, formando parte de um só processo. (BLEGER, 1989, p.19)

Neste capítulo, procuramos definir o caminho para analisar o nosso objeto de estudo, situando o paradigma, definindo os objetivos, esclarecendo os métodos, os procedimentos, e as técnicas de pesquisa de acordo com o referencial teórico adotado.

1.1 O paradigma

No paradigma da pesquisa qualitativa, que advoga uma lógica própria para os estudos dos fenômenos humanos e sociais, a preocupação está nas significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem. “Não são, pois, as qualidades sensíveis que revelam as coisas, mas o sentido que as habita e diante do qual meu corpo adota um comportamento.” (CHIZZOTTI, 2003, p.15)

Assim, na perspectiva qualitativa, na qual o sujeito não é um receptáculo que recolhe as impressões gravadas pela natureza exterior, damos um passo a mais nesta pesquisa, buscamos ainda resgatar, a subjetividade, isto é, a capacidade dos indivíduos construírem sua experiência, conferindo-lhes coerência e sentido.

O psicossociólogo Gaulejac (2001) propõe que para pensar a questão do sujeito é preciso inscrevê-lo numa dupla determinação: a social e a psíquica que se influenciam reciprocamente.

Se o indivíduo é o produto de uma história, esta condensa, de um lado, o conjunto dos fatores sócio-históricos que intervêm no processo de socialização e, de outro, o conjunto de fatores intrapsíquicos que determinam a sua personalidade [...] Se esses fenômenos são ligados entre si, se eles se influenciam reciprocamente, eles não são totalmente autônomos. (GAULEJAC, 2001, p.41)

Ao optar por uma pesquisa qualitativa que busque a subjetividade definida por uma dupla determinação, apresentamos de acordo com este autor duas consequências para o pesquisador: a primeira, seria tomar o cuidado de não ver um fenômeno psíquico ou social se sobrepondo ou se justapondo ao outro; a segunda, é pensar articulações, influências e elos entre esses processos, é posicionar o sujeito como lugar de interseção no conjunto das contradições às quais ele se acha confrontado na sua existência.

O sujeito dispõe de uma margem de manobra limitada pelo jogo dos constrangimentos culturais, econômicos, institucionais. E se ele procura ser criador de sua história, resta ainda um agente das forças sociais, atuando nele, que é o eu (da teoria freudiana) “agido” por forças inconscientes que ele procura dominar. (GAULEJAC, 2001, p.42)

Para buscar a subjetividade, o referido autor propõe um posicionamento dentro da tensão dialética entre os fenômenos sociais e psíquicos que determinam o sujeito; convém, pois, nos posicionarmos no núcleo dessa tensão, como sociólogos e como clínicos, não para colocarmos em oposição esses dois aspectos, mas para continuamente colocá-los em relação.

Gaulejac (op. Cit.) ainda afirma que o pesquisador deve se inscrever num movimento dialético entre o sujeito e o objeto de pesquisa, pois as condições de possibilidade do sujeito científico e as de seu objeto são uma só. Percebemos, portanto, que ao tratar a subjetividade, não dá para separar o pesquisador do sujeito e do objeto de pesquisa, pois se assim acontecesse, estaríamos seguindo o paradigma das pesquisas quantitativas. Não se pode buscar apenas as regularidades objetivas dos fenômenos, não se deve ver apenas as qualidades sensíveis das coisas, mas é buscar o sentido e os significados que habitam o objeto e o sujeito. Em resumo, nessa perspectiva, define-se a atividade de pesquisa considerando os seguintes parâmetros:

A pesquisa consiste, assim, em se interrogar permanentemente sobre ela própria, sua condições de produção, a construção dos seus objetos, as escolhas teóricas, o estabelecimento de seus instrumentos, bem como as aspirações, as projeções e os desejos que o pesquisador põe em prática nas suas atividades. (GAULEJAC, 2001, p.45)

Nestas condições, a pesquisa é um processo em construção, um processo que não separa os seus componentes sujeito, objeto e objetivos, e por esse caminho colocamos o objetivo desta pesquisa. Buscar a relação poder-inconsciente apenas nas regularidades objetivas tornar-se-ia um equívoco que limitaria a nossa trajetória.

1.2 Os objetivos

Os objetivos específicos de nossa pesquisa são analisar as formas de poder das organizações escolares, considerando as mediações nas relações de poder nas estruturas econômica, administrativa, ideológica e psicológica, num sistema de correspondências, num sistema sociomental; e, demonstrar como nas relações de poder destas organizações o professor se constitui como sujeito, destacando as estruturas inconscientes de seus impulsos e de seus sistemas de defesa, modeladas pelas organizações escolares e como estas estruturas inconscientes se enxertam nelas.

Para buscar estes objetivos, destacaremos os seguintes aspectos:

- Compreensão da história de vida dos sujeitos na formação escolar;
- Articulações entre a constituição do sujeito e o jogo que resulta do poder econômico, político, ideológico na política das organizações escolares;
- Compreensão dos processos mentais, afetivos e cognitivos do indivíduo, e as influências mútuas entre as organizações e o indivíduo.

Assim sendo, esta pesquisa procura chegar ao entendimento de como o poder se manifesta nas relações entre organizações escolares e os professores de Ensino

Médio, considerando os conceitos de mediação, contradição e transformação num espaço sociomental.

1.3 A metodologia

Adotados o paradigma e os objetivos da pesquisa, o nosso caminho metodológico direcionou-se na entrevista psicológica para a coleta de dados e por uma abordagem sociomental de perspectiva dialética para a análise dos dados. Advogamos ser este um caminho que ofereça indicações gerais nos passos da pesquisa sem impor uma lógica apriorística ao objeto em estudo, mas que respeita a sua própria lógica, pelo real, pelo concreto.

Entendemos, assim, que só é possível falar de um método se este se basear no respeito à integridade ontológica das coisas e dos sujeitos, oferecendo apenas uma indicação genérica dos passos da atividade mental na escavação das coisas e alcançando o máximo de autonomia em relação àquilo que pretendemos examinar. (LIMA, 2002, p.125-126)

Lima apresenta aspectos do método indutivo como caminho concreto na análise do objeto, nós, porém, defendemos a pesquisa como processo aberto, que facilita o jogo, estruturando e desestruturando a imaginação teórica em contato com o empírico. A pesquisa é possível numa tensão entre a dedução e indução.

Quando esta contradição é afrontada, automaticamente ela conduz a uma definição das zonas intermediárias, que constituem os métodos e as contradições da pesquisa propriamente dita, que dão maleabilidade maior para a imaginação teórica, permitindo a reformulação das teorias e eventualmente a intervenção de novas sínteses teóricas. (PAGÈS et al., 1987, p.194)

Este caminho por uma zona intermediária entre o teórico e o empírico, maleável à imaginação e à reconstrução teórica, deu condições para o estudo sobre os sujeitos e o material de estudo escolhidos nesta pesquisa.

1.3.1 Os sujeitos e o material de estudo

O material de estudo constituiu-se de relatos de oito professores de Ensino Médio de escolas particulares, sobre o histórico de vida na formação escolar e a situação de trabalho, obtidos por meio de entrevistas semi-diretivas, que foram gravadas e transcritas.

A escolha dos sujeitos baseou-se nos seguintes critérios:

- Professores de Ensino Médio de escolas particulares, pois estes estão mais próximos do momento em que as escolas, como fenômeno organizacional, têm que demonstrar resultados. Voltados comumente a um ensino apostilado e direcionado ao Vestibular, tornam-se a linha de frente na lógica da administração racional eficaz;
- Professores com experiência profissional acima de 10 anos, pois no discurso dos professores de Ensino Médio, a longa experiência é constantemente evocada como condição de autoridade, desempenho e competência. Estas condições demonstram o fundamento do fenômeno organizacional;
- Professores que dessem aulas em mais de uma escola particular no interior do Estado de São Paulo, pois além de ser uma característica deste tipo de profissão, este dado indica como o poder opera nas organizações e circula entre elas. É um critério que delimita o nosso sujeito de pesquisa, uma vez que também há professores do Ensino Médio que não viajam entre escolas.

Definidos os critérios de escolha e a partir de um prévio conhecimento dos professores, o nosso primeiro contato e o convite para participarem de uma entrevista, sobre o tema Poder, Escola e Inconsciente, numa pesquisa, foi instigante. Alguns professores reagiram de forma duvidosa e receosa, principalmente quando depararam com o tema. Não

negaram diretamente, mas tergiversaram, sempre quando instados, até demonstrarem impossibilidade para participar. Outros, porém, mostraram interesse, prontificaram e se sentiram colaboradores, querendo inclusive saber o desfecho da pesquisa. A partir da adesão, consideramos ainda a separação das disciplinas em humanas, exatas e biológicas, como condição na escolha dos professores. O resultado foi a participação dos seguintes sujeitos:

- Tarsila, 60 anos, formada em Letras Anglo-Germânicas, aposentada da Rede Pública Estadual, trabalha há 27 anos em escolas particulares;
- Bop, 36 anos, formado em Letras e Educação Artística, além de ministrar aulas de redação no Ensino Médio, no infantil atua com educação musical;
- Milton, 44 anos, formado em Geografia e História. Trabalha na Rede Pública Estadual e há 15 anos em escolas particulares;
- Lavosier, 38 anos, formado em Química. Trabalhou na Rede Pública 5 anos e está 10 anos em escolas particulares;
- Isaac, 54 anos, formado em Física, Matemática e Engenharia Elétrica. Trabalha há 20 anos em escolas particulares;
- Mendel, 36 anos, formado em Biologia, trabalha há 10 anos em escolas particulares;
- Ananda, 46 anos, formada em Física e Engenharia, trabalha há 15 anos em escolas particulares;
- Ísis, 43 anos, formada em Letras Vernáculas, trabalha há 18 anos em escolas particulares.

Lembramos que os nomes dos sujeitos são fictícios para preservar sua identidade. O critério de escolha foi decidido com os próprios sujeitos, que apresentaram um nome que chamasse atenção e se identificasse a partir da disciplina que lecionam. Decidimos ainda manter em sigilo o nome das escolas em que trabalham. Desta forma, a partir dos

sujeitos da pesquisa, chegamos a duas cidades que englobam o maior número de professores, no eixo Assis-Bauru, caracterizando o seguinte “quadro de cidades e número de escolas”, conforme mostrado abaixo:

Quadro 1: Cidades e escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam.

Cidade e região	Professores	Nº de Escolas
Assis: Cândido Mota, Rancharia e Tupã	Tarsila, Mendel, Milton e Isaac	5
Bauru: Lençóis Paulista, São Manuel, Botucatu, Marília, Jaú e Brotas	Ísis, Ananda, Bop, Milton, Isaac e Lavosier	10

Entre estas 15 escolas particulares, temos Instituições, Institutos, Fundações e Cooperativas. É importante ressaltar que elas serão tratadas durante a análise não de forma particularizada, mas em seu conjunto, considerando as suas especificidades e as escolas que mais marcam os sujeitos profissionalmente, pois o que mais interessa para a nossa análise é a maneira como estas organizações escolares, a partir de dados concretos, apresentam-se simbolicamente aos professores, e como, por meio do discurso de cada professor captamos a representação que possuem das escolas particulares. Pensamos assim como Spink (1996), que estudou a organização como fenômeno psicossocial:

a Organização enquanto algo concreto é muito mais produto das contradições e conflitos deste mesmo cotidiano do que é produtora, compreender organização enquanto representação é orientar a análise para o terreno da política da realidade, para a interseção do mundo vital e sistema, e para os processos de colonização do primeiro pelo segundo. (1996, p.189)

Para ele, a organização enquanto algo concreto é produto e produtora das contradições e conflitos do cotidiano e entender sua representação pelos sujeitos nos dá condições de analisá-la. Por este caminho, levamos a pesquisa, mas antes definimos os

procedimentos para a obtenção dos dados e os procedimentos para a análise destes dados do sujeito, conforme descrevemos a seguir.

1.3.2. Os procedimentos para a obtenção de dados dos sujeitos

Quando optamos por uma pesquisa qualitativa e por uma abordagem sociomental, entendemos que a técnica apropriada para a obtenção de dados pelo discurso dos sujeitos foi a entrevista semi-diretiva. Consideramos a relação das estruturas organizacionais com as do psiquismo dos sujeitos e recorremos à entrevista de base psicológica para captar melhor o processo em que o poder se manifesta. E para nos firmarmos nesta condição técnica, apoiamo-nos no estudo de Bleger (1989) sobre entrevistas psicológicas.

Este autor afirma que a entrevista psicológica é um instrumento, uma técnica de investigação que possui procedimentos ou regras empíricas com as quais se aplicam e se verificam o conhecimento científico. Segundo ele, em todo tipo de entrevista, além de aspectos de regras particulares para sua execução, intervêm inevitavelmente fatores de dimensão psicológica. “A entrevista psicológica objetiva o estudo e a utilização do comportamento total do indivíduo em todo o curso da relação estabelecida com o técnico, durante o tempo em que essa relação durar.” (BLEGER, 1989, p.6)

A partir desta idéia de entrevista, este autor sugere algumas orientações para a sua realização. Entendida como um conjunto ou uma totalidade, no qual o entrevistador e o entrevistado estão inter-relacionados, e que a conduta de ambos é interdependente, a entrevista psicológica, segundo ele, deve contar com alguns fenômenos significativos como a Transferência, Contratransferência, Ansiedade e Dissociação.

Na entrevista há, por parte do entrevistado, um movimento de atualizar sentimentos, atitudes e condutas inconscientes, que correspondem a modelos que estabeleceu

no curso de sua vida, especialmente na relação interpessoal com seus familiares. Ele atualiza em relação ao entrevistador as atitudes afetivas, transfere situações e modelos para uma realidade presente e desconhecida, e tende a configurá-la como situação já conhecida, repetitiva. A importância deste fim conhecido como transferência, mostra que:

A observação desses fenômenos coloca-nos em contato com aspectos da conduta e da personalidade do entrevistado que não se incluem entre os elementos que ele pode referir ou trazer voluntária ou conscientemente, mas que acrescentam uma dimensão importante ao conhecimento da estrutura de sua personalidade e ao caráter de seus conflitos. Bleger (1989, p.22)

Por outro lado, o entrevistador deve ficar atento a um outro fenômeno que aparece numa relação interpessoal: a contratransferência. É um fenômeno que também ocorre na entrevista e que deve ser utilizado como instrumento técnico de observação e compreensão.

Na contratransferência incluem-se todos os fenômenos que aparecem no entrevistador como emergentes do campo psicológico que se configura na entrevista: são as respostas do entrevistador às manifestações do entrevistado, o efeito que têm sobre eles. (BLEGER, 1989, p.23)

Se na entrevista, a transferência permite a observação de aspectos de conduta e personalidade do entrevistado, pela contratransferência, permite-se a auto-observação. “A contratransferência não constitui uma percepção, em sentido rigoroso ou limitado do termo, mas sim um indício de grande significação e valor para orientar o entrevistador no estudo que realiza.” (BLEGER, 1989, p.23)

Além destes dois fenômenos fundamentais – transferência e contratransferência – este autor afirma que um outro indicador do desenvolvimento da entrevista é a ansiedade, tanto a que se produz no entrevistado como a que aparece no entrevistador. Para ele, deve-se estar atento ao seu aparecimento e a sua intensidade, pois

além de ser um agente numa relação interpessoal pode perturbar a entrevista se passar de certo nível de tolerância.

Se entrevistado e entrevistador defrontarem com uma situação ante a qual ainda não estabilizaram linhas reacionais adequadas, e essa situação não organizada implicar certa desorganização da personalidade de cada um dos participantes, tal desorganização é a ansiedade. (Op cit. p.25)

Frente a este conceito de ansiedade, este autor propõe que não se deve recorrer a nenhum procedimento que a diminua ou reprima, como apoio ou conselho, durante a entrevista. Para ele a manipulação técnica da ansiedade deve ser feita tendo-se sempre em conta a personalidade do entrevistado.

A ansiedade somente deve ser trabalhada quando se compreende os fatores pelos quais ela aparece e quando se atua segundo essa compreensão. Se o que predomina são os mecanismos de defesa diante dela, a tarefa do entrevistador é "desarmar" em certa medida estas defesas para que apareça certo grau de ansiedade, o que será um indicador da possibilidade de atualização dos conflitos. (p.26)

Para o autor, há ainda um cuidado que o entrevistador deve tomar durante sua atuação no desenvolvimento da entrevista, a dissociação. Para ele o entrevistador deve buscar a dissociação na sua atuação:

[...] o entrevistador deve estar dissociado: em parte, permanecer fora desta identificação, observando e controlando o que ocorre, de maneira a graduar o impacto emocional e a desorganização ansiosa [...] Essa dissociação com que o entrevistador trabalha é, por sua vez, funcional ou dinâmica, no sentido de que projeção e introjeção devem atuar permanentemente, e deve ser suficientemente plástica ou "porosa" para que possa permanecer nos limites de uma atitude profissional. (BLEGER, 1989, p.28)

Os apontamentos e indicações apresentadas por este autor, importantes para uma compreensão da relação pesquisador-pesquisado que recupere os significados das ações e vivência dos sujeitos, levam-nos a um outro cuidado que devemos adotar aqui para garantir a transparência da pesquisa. De que lugar o pesquisador observa, pergunta e analisa? O

pesquisador ocupa a mesma posição dos sujeitos entrevistados, é um professor de Ensino Médio de escolas particulares.

Esta proximidade seria um descrédito para a pesquisa científica? Comprometeria a imparcialidade da pesquisa? Não querendo entrar no clássico debate do que é ponderável cientificamente, uma vez que já postulamos nosso paradigma, recorremos às idéias de Bordieu (1999) sobre pesquisa, para demonstrar a importância da proximidade do pesquisador com os sujeitos e objetos de pesquisa. Para ele, a proximidade garante uma comunicação mais real ampla e concreta entre pesquisador e pesquisado, garantindo o significado da subjetividade e o resgate na comunicação daquilo que vai além do consciente e intencional.

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade como ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causa objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismo objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional de todos os sinais não verbais, coordenados como os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, que como ele foi interpretado pelo interlocutor. (BORDIEU, 1999, p. 697)

A proximidade e a familiaridade com a realidade da pesquisa asseguram, assim, as condições subjetivas, o vivido e o emocional que muitas vezes são reduzidos aos determinismos objetivos da análise. Garantem também, uma forma de comunicação que abrange os sinais não verbais, os quais revelam elementos do inconsciente do entrevistado.

A entrevista psicológica como técnica de pesquisa, nestes parâmetros que assinalamos, permite-nos buscar elementos do campo objetivo e psicológico e as suas correspondências. A entrevista psicológica, como técnica, permite, portanto, caminhos entre o objetivo e o subjetivo.

1.3.3 Roteiro da entrevista

As entrevistas foram realizadas seguindo um método semi-diretivo, conduzidas com liberdade em função da personalidade e das condições de cada entrevistado. Após um rápido diálogo com o entrevistado sobre os objetivos da pesquisa, a entrevista desenrola seguindo, na medida do possível, o ritmo do discurso do entrevistado. Entretanto, foram feitas perguntas sobre fatos, sentimentos ou opiniões de problemas que interessavam a esta pesquisa, esforçando para não interromper o discurso espontâneo. As entrevistas foram feitas em duas sessões de aproximadamente uma hora cada, em salas reservadas das escolas ou na própria casa dos entrevistados.

Os itens norteadores das entrevistas foram divididos em dois temas, cada um com um número de questões que dessem o ponto de partida para o entrevistado poder fazer o seu relato de forma mais espontânea possível. Vejamos a divisão dos temas e as questões:

1º TEMA - VIDA E ESTUDO

- Como na infância pensava no trabalho?
- Como foram os seus estudos ao longo da vida?

2º TEMA - TRABALHO

- Como foi sua primeira contratação na escola?
- Existe reconhecimento pelo seu trabalho?
- Descreva e compare, sobre as escolas: a política econômica e administrativa, Recursos Humanos, Sistema de Comunicação, Proposta Pedagógica e Coordenação e Direção.
- Fale sobre alguns momentos marcantes na sua vida profissional.

- O que as escolas representam para você?
- O que mais gosta e detesta nas escolas particulares?

Lembramos que estas questões mostram a diretriz de nossas entrevistas, mas muitas delas foram adaptadas de acordo com entrevistado e as condições de entrevista na tentativa de valorizar um relato e discurso espontâneos. Para entender este processo anexamos a entrevista de Ísis que nos permite visualizar, como exemplo, o desenvolvimento de nossas entrevistas. (Anexo A)

1.3.4 Os procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizamos uma abordagem sociomental de perspectiva dialética, que trata os itens de caráter sociológico e psicológico em suas correspondências, para entender o papel das relações do poder das organizações escolares no inconsciente dos professores.

É um procedimento que considera a íntima união, no discurso dos entrevistados, de referências psicológicas e referências externas às políticas da empresa, ou seja, considera que o discurso informa, simultaneamente, sobre as estruturas psicológicas e sobre as realidades sociais que se influenciam mutuamente.

A abordagem sociomental tem origem em referenciais teóricos da dialética marxista e da psicanálise. É um método que analisa as contradições que se dão nas dimensões econômica, política, ideológica e psicológica, num sistema de correspondências. Conforme Pagès et. al. (1987, p.208), “quanto mais a abordagem dessas diferentes dimensões são instituídas mais elas serão apreendidas no seu profundo determinismo e suscetíveis de serem mudadas.”

Nesta conduta, nenhum nível de análise é privilegiado, nenhuma primazia é reconhecida, seja do político, do econômico, do ideológico, ou do psicológico.

O que se procura destacar são as relações sistêmicas entre as partes do sistema, a forma global que eles constituem e, através dela o sentido existencial do sistema, o tipo de resposta que ele dá aos problemas da existência, que se lê em todos os registros em mútua correspondência.(PAGÈS et al., 1987, p.232)

Conforme estes autores, por esta escolha metodológica, podemos desconfiar de análises setoriais que reduzem os fenômenos de poder a uma dimensão apenas social ou apenas psicológica. É uma escolha que abre caminho para uma nova metodologia que trata os fenômenos de poder num espaço chamado sociomental.

Esta escolha metodológica implica em alguns procedimentos técnicos para analisar o conteúdo do discurso dos entrevistados. Segundo Pagès et al. (1987, p. 22-23) seriam:

- Verificar como aparecem as atitudes contraditórias do indivíduo para com as empresas;
- Identificar se na dinâmica do discurso há fragmentação, se cada afirmação positiva chama uma contrapartida negativa e vice-versa, ou seja, observar como se dá a retomada das contradições;
- Detectar as derrapagens do discurso, isto é, identificar como um terceiro termo vem se opor entre os dois termos da contradição e mediar o conflito;
- Buscar o entrelaçamento dos temas e o desordenamento das instâncias, ou seja, os temas se entrelaçam neste jogo de contradições controladas.

Estes quatro procedimentos serão empregados ao longo da análise. São procedimentos que consideram o discurso não como um conjunto de partes que tem um conteúdo isolável, mas como um fluxo de contradições ligadas e encadeadas. O que a análise visa é justamente evidenciar estas contradições reveladas por meio das relações entre os

temas. A classificação dos temas admite, evidentemente, uma parte da interpretação, mas o essencial no nosso método é permitir situar as relações entre temas e subtemas.

Ao buscar as relações, devemos entendê-las não como um conjunto de dados, como coisas isoladas, como acontecimentos fixos. Devemos interpretá-las num sistema de mediação das contradições subjacentes que o poder oculta, desloca e medeia.

Para a análise dos dados utilizamos, portanto, a abordagem sociomental de perspectiva dialética que busca o poder no nível das relações entre organização e indivíduos considerando categorias como mediação, contradição, projeção, introjeção, identificação e, como diz Pagès et al. (1987, p.209):

Esta abordagem que se pretende global nos leva a questionar as rupturas mais que a coerência, os conflitos mais do que “aquilo que vai bem”, o implícito mais do que o explícito, o latente mais do que o manifesto, o irracional mais do que o racional. Esse método permite uma exploração das estruturas sócio-mentais em perspectiva dialética.

Este método propicia, assim, as condições para buscar as contradições subjacentes que estão na origem dos conflitos. Permite enxergar como é possível as organizações fazerem as mediações em diversos níveis e manter seu poder, a favor de seus objetivos mais profundos, como a constante acumulação de capital, afastamento da angústia de morte e a manutenção infinita de seu poder.

2 A ESCOLA COMO UM FENÔMENO ORGANIZACIONAL

A organização apropria-se de nosso corpo, de tal forma que qualquer ruptura nos aparece como uma auto-ruptura. É aí que a adesão à organização encontra um de seus fundamentos; o corpo que adere à organização visualizando a possibilidade de uma ruptura reage com alta carga de ansiedade. Controladores e controlados, engajados no mesmo processo, participam de uma comunidade de destino: a organização da racionalidade. (TRAGTENBERG, 1978, p. 23)

Para compreender os questionamentos aos quais nos propomos nesta pesquisa, cujo enfoque é o poder na relação entre indivíduo e organização, fomos levados, neste capítulo, a definir o conceito de organização, resgatar os elementos para análise da escola como fenômeno organizacional e demonstrar, a partir de que contexto histórico esta relação se fortalece.

2.1 A organização como sistema de mediações

Para entendermos as relações de poder nas escolas particulares, aqui consideradas como empresa e fenômeno organizacional, faz-se necessário definirmos primeiramente o conceito e os mecanismos de organização. Para tanto, partimos de posições que definem o conceito de organização enquanto práticas das relações sociais no campo do trabalho.

A organização, segundo Chaui (1994), surgiu a partir dos anos 30 do século XX, quando houve uma mudança no processo social do trabalho que iria se espalhar em toda as relações sociais. O fordismo¹ foi determinante nesta mudança. Padrão de organização de trabalho, no qual há controle total da produção, padronização dos produtos na linha de montagem, há controle científico e técnico pelo capital. Com o fordismo, introduziu-se uma

¹ O fordismo é um conjunto de princípios desenvolvidos pelo empresário norte-americano Henry Ford, em 1909, em sua fábrica de automóveis, com o objetivo de racionalizar e aumentar a produção. Era um método industrial, baseado na linha de montagem, num círculo de causa e efeito: baixar o preço do produto, aumentar a produção através do aumento da eficiência, resultando no aumento de vendas, que, por sua vez, permitiriam manter o baixo preço do produto.

nova prática nas relações sociais, conhecidas como organização. Conforme Chaui (1994, p.103), pode-se afirmar que suas características são:

Organizar é administrar, e que administrar é introduzir racionalidade nas relações sociais (na indústria, no comércio, na escola, no hospital, no governo etc.). A racionalidade administrativa consiste em afirmar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer meios eficazes para a obtenção de um objetivo [...] Organização é racional se for eficiente, e que será eficiente se estabelecer uma rígida hierarquia de cargos e funções, na qual a subida a um novo cargo e a uma nova função signifique melhorar de posição social, adquirir mais status e mais poder de mando e de comando. A Organização será tanto mais eficaz quanto mais todos os seus membros se identificarem com ela e com os objetivos dela, fazendo de suas vidas um serviço a ela que é retribuído com a subida na hierarquia de poder [...] Organização é uma administração científica racional que possui lógica própria e funciona por si mesma, independente da vontade e da decisão de seus membros. Graças a essa lógica da própria Organização, é ela que possui o conhecimento das ações a serem realizadas e que conhece quais são as pessoas competentes para realizá-las.

A autora nos dá, portanto, uma conceituação introdutória e geral sobre organização. A idéia de organização como prática de relações sociais, constitui-se uma prática administrativa racional e eficiente. A organização, possui uma característica fundamental que é cooptar os seus membros graças a uma lógica própria, como se tivesse vida e tornasse o indivíduo objeto de seus interesses. É uma definição que já nos permite captar a importância do poder nesta relação, na qual o indivíduo se submete e se identifica com os objetivos de cada empresa. Consideramos, porém, que o indivíduo numa relação organizacional é relativamente integrado, pois ele se produz subjetivamente e resiste a esta relação.

Para ampliar o conceito de organização, recorreremos também às posições de Pagès et al. (1987) que em seus estudos sobre as organizações clássicas e hipermodernas chegam a uma definição complexa sobre as relações de trabalho, afirmando que nelas se produz um sistema que caracteriza o campo organizacional, um sistema que se fundamenta nas mediações das contradições entre trabalhador versus empresa e sistema capitalista. Vejamos o conceito destes autores que procuramos nos embasar:

A organização é um conjunto dinâmico de respostas a contradições. É realmente um sistema, mas um sistema de mediações que só pode ser compreendido pela referência à mudança das condições da população e das contradições entre os trabalhadores por um lado, a empresa e o sistema social, do outro. A organização não é, como pretende a teoria das organizações, um conjunto de dados, objetivos, capital, restrições, mão-de-obra, procedimentos etc., da qual nos limitamos a constatar a existência numa perspectiva positivista, e a estudar as ligações sistêmicas. (PAGÈS et al., 1987, p.31)

A organização é a que se interpõe, sustenta-se e se produz entre as contradições de classe; atenua e evita os conflitos dos quais é sede, em um sistema social unificado. É nesta perspectiva que este estudo procura entender escolas particulares, como um fenômeno organizacional, inserido nas contradições de classe e como mediadora dos conflitos, numa sociedade capitalista em que o sistema de controle se modifica rapidamente em face do sistema produtivo e das condições de luta.

É importante destacar que a organização enquanto sistema não pode ser entendida como uma simples relação e integração entre as partes de um todo num movimento linear e progressivo. Devemos captá-la numa análise que a considere como um sistema vinculado à **noção de contradição**. Observemos o que Pagès et al. (1987, p.33) ressaltam sobre esta noção:

[...] nossa análise sistêmica é particular e difere da maior parte daquelas que se denominam de abordagem-sistêmica. Trata-se de uma análise sistêmica dialética, em que a noção do sistema é utilizada conjuntamente à da contradição. A organização e o sistema, ao se interpretarem a partir do conteúdo das contradições que lhes dão origem, o mantêm e o transforma. (PAGÈS et al., 1987, p.33)

Nesta análise sistêmico-dialética, mais do que entender o papel mediador da organização e dos dirigentes, interessa mostrar quais mediações são exercidas no interior das instâncias econômica, política, ideológica e psicológica das organizações e a qual relação existente entre estas instâncias.

Nas organizações, o poder opera por meio de um processo de mediação, introjeção das contradições e consolidação ideológica. A mediação é um processo que se

coloca como aliança das restrições a vantagens oferecidas ao indivíduo. Os privilégios funcionam como um terceiro termo que vem ocultar a contradição entre o os objetivos da empresa, o objetivo do sistema capitalista e os objetivos do trabalhador. A contradição é transformada e introjetada pelo indivíduo pela política da empresa. Este processo consolidado pela produção de uma ideologia que oferece uma fonte suplementar de satisfação ao indivíduo. Dá a ele um valor à sua experiência, reforça os termos positivos do conflito psicológico, impedindo-o de irromper em um conflito externo.

A forma essencial de mediação é a antecipação dos conflitos. A organização absorve e transforma as contradições antes que estas resultem em conflitos coletivos e, para os referidos autores, este tipo de mediação, é uma característica da empresa e da sociedade capitalista.

Na medida em que, na sociedade capitalista, o sistema produtivo se transforma rapidamente, requerendo mais habilidades e competências de seus trabalhadores, a contradição aparece, pois ao mesmo tempo a luta, a resistência e reação destes trabalhadores também se aprimoram. Seguindo esta lógica, temos um trabalhador mais hábil, por um lado e, por outro, mais resistente, o que leva as organizações a sofisticarem ainda mais os seus meios de controle e domínio.

A organização, então, para manter seu domínio diante das transformações e contradições em que está inserida, utiliza-se de um sistema coerente e global de mediações, que possibilita a centralização do controle sobre a relativa autonomia de seus membros, no quadro de seus princípios. Este sistema coerente de controle está nas mediações econômicas, políticas, ideológicas e psicológicas.

Essas mediações das contradições seriam, resumidamente: no nível econômico, as organizações estabelecem aliança entre restrições e vantagens oferecidas ao indivíduo; no nível político-administrativo, possibilitam certa autonomia e exercem certo

controle que regula o seu modo de dominação; no nível ideológico, desenvolvem a crença numa religião e a participação dos indivíduos na elaboração dos princípios; no nível psicológico, tornam-se local de angústia e prazer. Assim, o seu domínio está na sua capacidade de influenciar o inconsciente do trabalhador e ligá-lo a si, de forma quase indissolúvel.

Ao entender o conceito de organização como um conjunto dinâmico de respostas às contradições que desenvolvem um sistema global de controle e dominação sobre os seus membros, consideramos um importante questionamento de Pagès et al. (1987) que se torna fundamental para a nossa pesquisa. Atentemos para a indagação destes autores:

[...] podemos nos perguntar como e por que os indivíduos se deixam assim destituir de poder, por que deixam a organização resolver por eles e em benefício dos objetivos aos quais ela se presta nas contradições da vida social. (PAGÈS et al., 1987, p.38)

A partir deste questionamento, poderíamos incorrer na interpretação simplista de que apenas a organização exercendo um domínio sobre os indivíduos e estes se sujeitando aos seus interesses, entretanto, procuramos compreender como os indivíduos se resignam e também resistem, como reproduzem a organização e como se produzem enquanto sujeitos, e por fim como esta situação se manifesta em suas vidas psíquicas e mantêm o poder em funcionamento.

As definições sobre organização de Chauí (1994) e Pagès et al. (1987) nos dão, portanto, elementos para entender o fenômeno organizacional e para, por conseguinte, analisar as formas de poder das organizações escolares e demonstrar como nas relações de poder o professor se constitui como sujeito.

Tomando por suporte teórico a organização como sistema de mediações, a noção de sistema vinculado à de contradição, a mediação como antecipação dos conflitos, o

sistema global de controle e dominação, procuramos entender as escolas como um fenômeno organizacional no campo do trabalho.

2.2 A escola tratada como organização

Alguns autores apresentam definições de escola como organização, enfocando as relações de poder. Ferreira (1993, p. 193), por exemplo, define a escola como organização burocrática e explica desta forma:

O que importa ressaltar é que também as escolas se organizam, cada vez mais, segundo os princípios típicos da administração burocrática. Em tese, a escola é regida por normas legais (leis, portarias, decretos e o Regimento Escolar) que se pretendem gerais, universais e impessoais.

Este autor expõe duas críticas à administração burocrática na escola. A primeira seria o fato de que a burocracia pode se tornar obstáculo à democratização do poder na escola e no sistema de ensino. A segunda é a reificação do comportamento humano gerada pela administração burocrática. Esta ao penetrar nos mais variados setores da vida social, impõe uma série de regras, às quais desrespeitar é caminho para punição:

O desrespeito às normas é duramente reprimido, pois representa uma grave ameaça à estabilidade organizacional. Com isso o homem perde a espontaneidade, a criatividade e conseqüentemente a liberdade. A busca da eficiência máxima acaba desumanizando o homem. (FERREIRA, 1993, p.194)

O referido autor, criticamente, mostra os resultados da burocracia na vida organizacional, relaciona a escola a uma organização burocrática, na qual a hierarquia se solidifica e passa a ser legitimada pelo domínio de um saber específico e racional. Sendo as posições superiores da hierarquia ocupadas pelos mais habilitados, seu saber acaba por legitimar o poder, conferindo-lhes o direito de mandar.

Outra definição de escola como organização, fundamental para nossa pesquisa, é a de Tragtenberg (1978), que considera os problemas da burocracia escolar e a situa como uma organização complexa. Assim como Chaui (1994), para ele a organização é produto da expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho no Capitalismo. Tragtenberg (1978, p.15) define a organização moderna desta forma:

A organização moderna é a instituição onde se realiza a relação de produção que constitui a característica de todo sistema social, é o mecanismo de exploração e se rege pela coerção e manipulação. A substância da organização não é um conjunto funcional, mas sim, a exploração, o boicote e a coerção.

Nesta definição, percebemos a manifestação do poder-dominação como forte componente da organização. Para o referido autor, a escola como organização complexa tem como objetivo formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados para modificar seu comportamento em função das mudanças sociais. Para tanto, é necessária uma burocracia pedagógica que viabilize este objetivo da educação.

A estrutura burocrática do ensino na esfera nacional se desenvolve em três níveis: organização do pessoal, programas de trabalho, inspeções e exames. Mas também atinge, no âmbito microescolar, “uma burocracia de *staff* (diretor, professores, secretário) e de linha (serventes, escriturários, bedéis). O relacionamento *staff* e linha varia muito com o grau de escola, se médio ou superior” (TRAGTENBERG, 1978, p.18). É neste âmbito microescolar que buscamos as relações de poder.

Ao situar a escola como uma organização complexa, este autor aponta seu papel na sociedade, assim como outros tipos de organizações o fazem na conservação da estrutura de poder e na desigualdade social existente pelo seu discurso de racionalidade. Notemos como a organização exerce seu poder operando sobre os corpos dos indivíduos e o que resulta desta operação:

As organizações complexas traduzem o real numa linguagem simples, transcrevem os corpos em signos. As organizações complexas traduzem o corpo em signos. Realizada a operação, o que sobrou do corpo original? Ele desaparece na nova representação. A organização toma como interlocutor o corpo que ela produziu, ela define, para nós, o emprego do tempo e do nosso corpo. No fim do processo, o corpo nada mais é do que um signo num conjunto de signos que formam as malhas organizacionais. (TRAGTENBERG, 1978, p.23)

Esta idéia de organização que realiza um processo concomitante de destruição e unificação de um homem dividido em seu trabalho, isolado no seio da mesma e reagrupado no interior das imagens organizacionais, demonstra como nas escolas o poder circula, mantendo os indivíduos ligados aos seus interesses, garantindo assim a substância da organização – a exploração e o controle.

Se o tratamento da escola como organização é novo e motivo de muitas discussões, Ferreira (1993) e Tragtenberg (1978), permitem-nos situar diretamente a escola como fenômeno organizacional e mostram como o poder circula neste campo. Dão-nos condições de compreender a escola como organização. Entretanto, se a organização é uma nova prática de relações sociais que possui uma lógica própria, uma racionalidade administrativa, como poderíamos considerá-la sistema de mediação para a manutenção do poder? Em que contexto as escolas particulares se fortalecem como uma racionalidade administrativa eficaz? Antes de responder a estas questões, procuramos buscar em que momento a escola particular emerge como fenômeno organizacional determinada pela lógica do capital e dos interesses privados.

2.3 As escolas particulares como fenômeno organizacional

Não pretendemos fazer um inventário histórico sobre as origens das escolas particulares no sistema educacional brasileiro, o que seria motivo para outra pesquisa. Antes, pretendemos entendê-las como num contexto histórico em que se firma o descompromisso do poder público, degradam-se as condições objetivas da educação brasileira e se fortalecem os

interesses privados e empresariais, firmados no discurso da administração competente e eficaz, consolidando a escola particular como um fenômeno organizacional.

Este processo, segundo Gadotti (1989), estudioso da educação brasileira, concretizou-se a partir da década de 70. É com o Regime Militar que se deterioram as condições de ensino, abrindo caminhos para a iniciativa particular, que apoiava esta política autoritária. Vejamos o que ele aponta:

Por volta de 1953 um professor dava, em média, 12 aulas por semana. Tinha tempo de dar suas aulas expositivas, corrigir trabalhos, acompanhar seus alunos, etc. E o salário era compensador. O professor tinha poucos alunos. Ser professor era ter um status social correspondente ao do médico, ao do advogado. Na década seguinte a carga horária passou para 24 aulas. A política educacional do regime militar está exigindo, já há mais de 10 anos, 44 aulas semanais para o professor, que deve correr de instituição em instituição, disputando aulas sem saber se vai conservá-las no ano seguinte. Além de ser uma profissão instável e sacrificada é mal paga. Chegamos em 1979, com o mais baixo salário da década, e com professores ministrando 70 aulas por semana. (GADOTTI, 1989, p.124-125)

É importante ressaltar que esta degradação que permeia atualmente em todo o sistema de ensino, conforme o autor, inicia-se no ensino público e o professor, desde aquele momento, foi colocado numa situação de exploração e sofrimento, que o tornou em um dos pontos frágeis do sistema de opressão capitalista. Além dessa situação, afirma Gadotti (1989, p. 125), “o índice de neuroses dos professores é o mais elevado de todas as categorias sociais.”

Toda esta degradação se vinculava ao descompromisso do Regime Militar com a educação, que acabou favorecendo aos interesses do capital e usando uma estratégia muito simples, ao abrir as portas para o ensino particular, isto é, criou um sistema dual de ensino, que vai da pré-escola à Universidade, conforme este autor aponta:

O regime militar construiu neste país um sistema dual de ensino: o ensino particular e o ensino oficial. Um não pode viver sem o outro. É porque o Estado boicotou a educação e não oferece educação para todos que o ensino particular prospera, rende, se mantém. E é porque se constituiu no país uma vasta rede de ensino particular que o Estado vê-se desobrigado de dar educação para todos e prepara uma elite intelectual para as necessidades de expansão interna do capitalismo. O Estado dá

educação superior para aqueles que teriam condições de pagar e o nega para aqueles que não têm condições de pagar. O que não pode pagar paga duas vezes: paga através dos impostos e das mercadorias que consome, e paga igualmente a instituição que lhe fornece a instrução: a educação tornou-se um negócio lucrativo. E nos negócios da educação, os educadores são os proletários explorados. (GADOTTI, 1989, p.126)

Fazia parte da estratégia do Regime Militar atrelar a educação a um modelo de desenvolvimento capitalista dependente sem investir nela, daí a privatização do ensino. A privatização na educação tornou-se, então, um processo irreversível e expansivo nas décadas seguintes. A escola particular, principalmente no seu Ensino Médio, passou a ser a porta de entrada da classe média e elite à Universidade pública, e como disse o autor, preparava uma elite intelectual para as necessidades do capitalismo. Nesta educação voltada para o mercado, as escolas particulares, como um negócio lucrativo, excluem os que possuem menos condições econômicas e proletariza o professorado, assumindo um papel alternativo, embora conservador, no sistema de ensino nacional.

As escolas particulares, na concorrência do mercado, assumiram o discurso da qualidade e da racionalização do ensino. Para tanto, muitas apresentam uma administração eficiente e desburocratizada, um material didático normalmente apostilado, capaz de tornar o aluno competente para o vestibular, um ambiente mais agradável e uma série de componentes técnicos que as colocam em vantagem frente à escola pública e até as outras particulares concorrentes.

Todo este processo, esta estrutura burguesa, passou a vigorar e a se intensificar nas décadas de 80 e 90, com o movimento do capital e com a política neoliberal, adotada pelos últimos governos brasileiros. Assim, podemos afirmar que “os aspectos cotidianos, ligados ao desenvolvimento produtivo social e político, adquirem grande relevância, de forma que a educação reflete as relações sociais mais gerais, nos espaços educativos e, particularmente, na escola.” (RESENDE, 1995, p.36)

Ainda nesta perspectiva histórica, de entender a escola inserida nas relações sociais mais amplas, encontramos Nóvoa (1998), que discute os caminhos que as escolas têm assumido em relação ao seu meio, a educação, e o mal-estar dos professores nestes últimos tempos, gerando uma crise de identidade. Observemos como sua reflexão vem corroborar as contradições históricas que apontamos, na escola, nestas últimas décadas:

Racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controlo mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como muitas das medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90. (NÓVOA, 1998, p.23)

Dessa forma, quando pensamos no poder das organizações escolares, pensamos também na determinação econômica, social e política de seu exercício, isto é, o poder nas escolas particulares reflete as relações sociais mais amplas como, por exemplo, os princípios de competência e eficiência da ideologia capitalista neoliberal em suas práticas cotidianas. “A educação e todo jogo de poder que a cerca são aquilo que a organização social indica” (RESENDE, 1995, p.42), portanto urge captá-la historicamente.

Esta condição histórica da escola e também de seu poder pode ser muito bem vista em Paro (2000) que trata da administração escolar como um instrumento de conservação ou transformação social, dependendo dos objetivos aos quais se propõe:

A Administração Escolar não se faz no vazio, realizando-se, em vez disso, no seio de uma formação econômico-social, e sendo, portanto, determinada pelas forças sociais aí presente [...] ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, a administração capitalista se mostra extremamente conservadora, na medida em que contribui para a perpetuação, tanto no nível econômico, quanto no nível político, da dominação que a classe detentora dos meios de produção exerce sobre o restante da sociedade. (PARO, 2000, p.123-124)

O autor faz a análise deste caráter conservador que se evidencia ao aplicar na escola pública a administração capitalista. Traz à tona o debate entre os teóricos da Administração Escolar que, apesar de evidenciar as peculiaridades da escola em relação à empresa, acaba assumindo este tipo de administração, garantindo assim a manutenção do *status quo*.

No caso das escolas particulares, a administração é claramente capitalista, uma vez que, conforme constatamos em Gadotti (1985, p.123), seus objetivos se vinculam aos interesses empresariais, a um negócio. “A educação entre nós, graças à política educacional do regime militar, tornou-se um negócio, uma traficância”

Como empresa, a escola particular aplica métodos e técnicas adotados pelas empresas capitalistas, desenvolvem o controle do trabalho alheio e a racionalização do trabalho como meio eficaz de acumulação do capital. Toda esta mecânica define o caráter social conservador da escola particular. O que para Paro (2000, p.129) acontece nas escolas públicas de forma escamoteada, na escola particular, se dá de forma clara e direta. Vejamos:

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesse e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens e serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista [...] não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo, a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do status quo.

Este autor, bem como Gadotti (1985) e Nóvoa (1998), trata da deterioração das atividades no interior da escola nestas últimas décadas, da desqualificação profissional do educação e relaciona esta degradação com a administração mediadora do capital e do trabalho:

[...] na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz respeito à generalização para as massas trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-

voz dos interesses desta classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública. (PARO, 2000, p.131)

Neste contexto, podemos afirmar que o ponto de partida dessa desqualificação não foi a preocupação com a eficiência da escola, mas a desatenção para com a degradação de seu produto. Assim, as escolas particulares poderiam demonstrar, na lógica do neoliberalismo, algo que a escola pública não possui mais: a eficiência, a competência, a qualidade e uma administração racional que produz resultados na educação. Assumindo uma posição alternativa, embora conservadora, a escola particular se coloca como uma administração racional eficaz que pode atender aos objetivos da educação brasileira.

Chegamos, a partir desta contextualização, às seguintes indagações: como as escolas-empresa, inseridas num contexto sócio-histórico mantêm relações de poder com aqueles que elas proletarizam? Como as relações de poder das organizações escolares operam no nível microescolar? Quais seriam, então, as formas de poder neste nível microescolar?

3 O PODER NO ESPAÇO SOCIOMENTAL

Compreendo que uns queiram conquistar o poder ou combatê-lo, ou que se resignem a ele, ou o temam, ou o detestem. O que não compreendo é que se possa subestimar o poder. (LEBRUN, 1996, p.9)

Neste capítulo, buscamos referenciais que nos darão base para entender o poder na relação indivíduo/organização. Optamos por uma perspectiva que compreende o poder num espaço sociomental, ou seja, que o considere nas relações entre as estruturas sociais e psicológicas, no contexto das escolas como fenômeno organizacional. Para isso, resgatamos um debate sobre o conceito de poder e sua definição como relação de forças, caminhamos em seguida para entender sua gênese, seus mecanismos e seus fundamentos nas organizações e finalizamos o capítulo considerando um ponto que se torna central para esta pesquisa – como o poder das organizações opera com o conflito psicológico angústia/prazer dos indivíduos, garantindo os seus objetivos econômicos e políticos.

3.1 O poder como relação de forças

Para tratar da questão do poder e buscar uma definição nesta pesquisa, faz-se necessário iniciarmos com Weber, (1991, p.33) considerado-o fundador das disciplinas Sociologia Política ou do Poder, da Sociologia do Direito e Sociologia da Religião. Para ele, poder é a “probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências”, mas este é um conceito amorfo, pois é a dominação, entendida como “a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis” e a disciplina como “a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem” que se valem de um quadro administrativo ou de uma associação.

O conceito de poder e dominação estão próximos, mas para nós, o importante é destacar que em sua definição, figura sempre um caráter relacional, pois o poder não está presente em um sujeito e ausente em outro: há uma relação de forças, embora que, ao longo do tempo, o poder tenha sido entendido apenas como uma força repressiva, coercitiva, proibitiva. De um lado, há aquele que possui a potência canalizada por uma força, e de outro, lado, aquele ou aqueles que não possuem o poder e sofrem. Esta concepção, segundo Lebrun (1996, p.18), também assimilada pelos diversos ramos do conhecimento e autores de diferentes ideologias, é conhecida como teoria do *poder de soma zero*. “Se X tem poder, é preciso que em algum lugar haja um ou vários Y que sejam desprovidos de tal poder [...] o poder é uma soma fixa, tal que o poder de A implica o não poder de B.”

Desta base, surgiram posições divergentes. Permanecem aqueles que vêem o poder conforme o pressuposto da “soma zero”, e outros que concebem o poder como relações de forças, como redes de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa. Nesta última posição, situamos Machado que, ao introduzir a obra *Microfísica do Poder* de Michel Foucault (1979), apresenta-nos o poder com caráter relacional e como um sistema:

Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. (in FOUCAULT, 1979, p.19)

Podemos entender então que o poder não é uma relação unívoca, não corresponde a um patrimônio unilateral ou um bem que algum agente individual ou coletivo possui unilateralmente. Ao contrário, consiste numa relação social. Falar de poder é falar de uma relação, segundo Srour:

Falar de poder é falar de relações de forças, ainda que assimétrica. Nenhum agente está totalmente destituído de alguma parcela de poder. Mesmo aqueles que ocupam uma posição subalterna nunca deixam de dispor de algum contrapoder. (SROUR, 1998, p.137)

Desta forma, podemos pensar que as organizações em suas relações hierárquicas não detêm exclusivamente o poder. Os indivíduos também possuem uma capacidade de reagir, mesmo que de forma desigual, aos mecanismos de controle das organizações e ainda possuem um poder próprio no seu espaço de trabalho.

Quando pensamos nos sujeitos desta pesquisa, os professores de ensino médio das escolas particulares, buscamos as considerações de Ferreira (1993), que também situa o poder como relação de forças. Para ele, os professores possuem um contrapoder e um poder dentro da hierarquia escolar. Vejamos como exemplifica esta definição:

Por exemplo, quando os sindicatos têm condições de pressionar os donos das escolas particulares no sentido de fazer valer ou de ampliar os direitos da categoria, além de fazer reivindicações de caráter salarial. Apesar disso, há um espaço em que o poder do professor é bem grande e todos lhe devem obediência. Falamos da relação professor-aluno. O professor dispõe de mecanismos para impor sua vontade nessa relação. (FERREIRA, 1993, p.196)

Devido a amplitude do tema, mais do que entender o poder do professor frente aos alunos, procuraremos analisar como se dá sua relação frente aos mecanismos de controle das organizações escolares. Para entender como eles se resignam, submetem-se e reagem ao poder delas, e, fundamentalmente como esta relação atinge seu psiquismo.

Para aprofundar a idéia de poder como relação de forças, recorreremos a Foucault (1979). Para ele, se conseguimos chegar a conhecer a gênese da exploração no século XIX, não conseguimos, entretanto, conhecer o poder. Falta-nos saber o que é, quem o exerce e onde; é preciso, assim analisar este desconhecido. Devemos, segundo este autor, ir além do que classicamente se diz sobre o poder, “Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível,

presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder” (FOUCAULT, 1979, p.75). O poder é a instância que instiga os indivíduos a se dobrarem suas pedagogias disciplinares. Exerce-se no corpo do indivíduo:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (FOUCAULT, 1979, p.183)

Ainda nesta idéia de poder como relação de forças que circulam, recorreremos fundamentalmente à teoria de poder e organização de Pagès et al (1987). Assim como Foucault (1979), para estes autores o poder possui um caráter relacional e ubíquo, isto é, o poder é global. Na sociedade capitalista atual, o poder estendeu seu domínio, pois “está na ordenação do espaço, na distribuição e na produção do saber e da norma, nas engrenagens e regras das organizações e até no inconsciente.” (PAGÈS et al., 1987, p.224)

Mas diferente do método de análise genealógico de Foucault (1979), o poder tem, segundo Pagès et al. (1987), um caráter sistêmico-dialético. O poder é um sistema que circula de forma dialética, cuja lógica está orientada para a subordinação e para o enquadramento do indivíduo no seio de uma ordem global. O poder como sistema dialético não é criado isoladamente pelas organizações modernas e hipermodernas, ele é seu produto no contexto de relações sociais mais amplas, faz parte da sociedade neocapitalista que apresenta inovações, definindo-o num caráter multideterminado e abstrato.

A primeira inovação seria a extensão fantástica do poder. O poder passou da esfera econômica às esferas política, ideológica e psicológica. Surgiram novos meios de controle ligados às finalidades das tarefas, à organização do trabalho, aos valores, aos impulsos e aos sistemas de defesa dos indivíduos.

A segunda inovação é que o poder, outrora se manifestava pela repressão e punição, agora se dá pela interiorização e normalização. Ele penetra nas esferas até então consideradas privadas.

Outra inovação do poder é a hierarquização e subordinação do conjunto do campo à economia. Nas organizações, o controle político, ideológico e psicológico por um lado se reforçam e por outro estão claramente ligados aos objetivos econômicos.

Por último, há despersonalização acentuada das relações de poder. “O chefe perde a importância, são as regras, as políticas, os dispositivos da organização e não mais as decisões do chefe que governam a vida cotidiana.” (PAGÈS et al., 1987, p.225)

Com base no exposto, podemos indagar se na escola como fenômeno organizacional estas quatro inovações do poder se apresentam também de forma abstrata e multideterminada.

Pagès et al. (1987) relacionam as inovações do poder na sociedade neocapitalista dentro das organizações. Assim como os outros autores referidos anteriormente, resgatam o caráter relacional do poder, restrito, entretanto, ao campo organizacional, o que nos dá base para compreender a gênese e os fundamentos do poder para a nossa pesquisa.

3.2 A gênese e os fundamentos do poder das organizações

Entender o poder nas relações entre organização e indivíduo, no nosso caso organizações escolares e professores, exige considerar problemas teóricos, que para Pagès et al. (1987) podem ser resolvidos quando identificamos a correspondência entre estruturas sociais e estruturas psicológicas inconscientes, isto é, quando identificamos o espaço sociomental.

O poder, segundo os autores, é um **sistema dialético** que se manifesta entre estruturas psicológicas e estruturas econômicas-políticas-ideológicas. Ele se encontra no

sistema de relações entre estas estruturas, opera com as contradições subjacentes que o produzem e que ao mesmo tempo são ocultadas por ele. Estas contradições estão nas correspondências entre as estruturas. Em outras palavras, localizam o poder num espaço chamado de **sociomental**. Atentemos para a essência da definição deste espaço:

Nós chamamos de espaço sócio-mental um sistema certo de correspondência entre as estruturas psicológicas e as estruturas sociais. O espaço sócio-mental articula entre elas as estruturas econômicas, políticas, ideológicas e psicológicas. Sob estas estruturas manifestas, estruturas fechadas e de reforços múltiplos, que constituem o sistema propriamente dito, nossa hipótese é que o sistema repousa sobre as contradições sociais e psicológicas subjacentes e não diretamente acessíveis à observação. (PAGÈS et al., 1987, p.40)

Nesta proposta, a gênese das relações de poder é, ao mesmo tempo, social e psicológica, exógena e endógena. O sistema não pode ser reduzido aos determinismos sociais, mesmo que estes levem em conta as repercussões psicológicas, pois não podem ser reconstruídos no interior da psique, como uma resposta às contradições psicológicas inconscientes, apenas na interação das contradições sociais, das contradições psicológicas e das estruturas sociomentais.

O que estes autores propõem fundamentalmente é que o poder pode ser analisado além de um determinismo econômico, como o do Marxismo vulgar, ou de um determinismo psicologizante, como de alguns psicanalistas. Propõem a superação destes sistemas conceituais, e apresentam um outro método de análise que considera as **correspondências** entre instituições sociais e estruturas inconscientes, mostrando nestas correspondências a identificação das **contradições subjacentes** para chegar naquilo que é mais importante: captar na análise, o sentido global e existencial que fundamenta todas as relações humanas. Para eles, há um nível existencial, ontológico, que é o do afrontamento do desejo e dos limites, e principalmente da morte, que funciona como substrato psicológico de todas as relações humanas.

Para estes autores, que postulam uma relativa autonomia da instância psicológica, buscar a forma como o indivíduo afronta seus desejos e limites é entender os conflitos existenciais que estariam na base das relações humanas. Mais especificamente, estas contradições psicológicas seriam a recusa da confrontação com a morte e da confrontação com sua impotência de amar.

O interessante desta abordagem é que as próprias organizações, e não só os indivíduos, recusam-se à morte e às contingências, o que permite uma correspondência entre as contradições existenciais dos indivíduos e as contradições das organizações. Estas seriam, assim, o espaço onde os limites dos indivíduos, como a morte, são transformados em angústia, angústia de morte inconsciente, para, por conseguinte, propor soluções, fazer mediações, sob a forma de modo de investimento psicológico, de tipos de prazer, de sistemas de defesa contra a angústia. Nas organizações, abre-se o espaço no qual os indivíduos poderiam trabalhar coletivamente seus problemas inconscientes mais profundos. Segundo os autores:

Elas constituíam uma espécie de sistema gigantesco de defesa coletiva, um gigantesco sociodrama de defesa contra a consciência de morte, um laboratório onde se trabalharia de formas diferentes no tempo, a consciência-inconsciência da morte e ao mesmo tempo todas as formas da relação humana. (PAGÈS et al., 1987, p.39)

Neste espaço, os indivíduos não enfrentam diretamente seus limites e desejos. Continuam inconscientes e operados pelas empresas garantindo assim a dominação e exploração sociais, que se encontram nas relações concretas entre indivíduo e organização. É neste processo que as organizações retiram parte de seu poder, a partir do momento que trazem respostas às contradições psicológicas individuais e interindividuais. Podemos verificar esta idéia nas seguintes palavras dos referidos autores:

Elas permitem ao indivíduo defenderem-se da angústia, lhe propõe um sistema de defesa sólido, socialmente organizado e legitimado pela sociedade, às custas de reforços múltiplos. Medem assim não somente as contradições sociais mas também

as contradições psicológicas e interpsicológicas. Oferecem uma solução global aos problemas da existência. (PAGÈS et al., 1987, p.39-40)

O que se verifica neste espaço é a interdependência ou a correspondência que se manifesta numa relação dialética, que pode ser descrita assim: de um lado, a organização estrutura a psique individual inconsciente, as formas de angústia inconsciente, os tipos de prazer, as racionalizações. Neste caso, constata-se como a organização exerce seu controle sobre o indivíduo. Todavia, ela estende este processo entre os trabalhadores estruturando suas relações, induz e limita sua cooperação, incentiva conflitos como a competição e impede outros conflitos que a ameacem. Por outro lado, a organização possui suas estruturas firmadas no substrato psicológico dos indivíduos. Ela é produto também das contradições internas dos indivíduos, que são o suporte indireto de suas estruturas.

Nestas correspondências entre as estruturas organizacionais e psicológicas, é que o poder se manifesta de forma concreta, é que pode ser analisado em sua dinâmica e em suas transformações. A gênese das relações de poder está, neste termo de análise, na articulação, reciprocidade e interação entre níveis endógenos e exógenos, isto é, nas correspondências entre as estruturas psicológicas e as estruturas sociais. O conceito de poder ao qual se chega é, portanto, de um sistema amplo, global e imaterial. É como o poder na sociedade neocapitalista ubíquo, ou seja, está ao mesmo tempo em todo lugar e é multideterminado. Este sistema de poder da organização é dialético, é mediação das contradições que permite sua reprodução sempre até o infinito. Compreendê-lo só é possível quando buscamos as multideterminações e a suas correspondências, tendo como referências as contradições subjacentes, inscritas no indivíduo e no sistema denominado sociomental.

Buscar compreender as formas de manifestação de poder das organizações escolares num espaço sociomental requer, portanto, uma análise que parta do sentido existencial dos limites e desejos do homem, que entenda o papel das organizações nas

relações de poder como mediadora das contradições subjacentes a diversas estruturas e que utilize a noção de poder como um sistema global e multideterminado.

Se o poder das organizações opera a ponto de se enxertar no inconsciente na psique dos indivíduos para manter o sistema funcionando, de acordo com os diversos interesses e necessidades seus e da sociedade neocapitalista, emerge a questão da relação entre as organizações e o inconsciente no espaço sociomental.

3.3 A angústia, o prazer e o poder das organizações

A grande questão que permeia esta pesquisa é como as organizações escolares exercem seu poder sobre os professores de Ensino Médio, que estão ligados a elas por laços psicológicos, como as estruturas inconscientes de seus impulsos e de seus sistemas de defesa são modeladas pela organização e como as estruturas inconscientes também se enxertam na organização.

Para respondê-las, consideramos Dejours (1996) e Pagès et al. (1987) como referências. Neles encontramos a importância da incidência do passado do sujeito sobre o trabalho e como este passado é operado e rompido pelas organizações. Dejours (1996) fala da articulação da organização da personalidade com a organização do trabalho para entender a vida psíquica do sujeito, em especial o seu sofrimento. Pagès et al. (1987) procuram entender como a organização opera as estruturas inconscientes, mantendo um sistema de poder para garantir seus objetivos, como a produção, a exploração e a diminuição dos conflitos.

Dejours (1996), afirma que a organização mental do sujeito passa por etapas, marcadas pela relação com os pais que começam desde o nascimento. “Os obstáculos com os quais se chocam o desenvolvimento psico-afetivo da criança ocuparão posteriormente um lugar na relação psíquica do adulto com o trabalho” (DEJOURS, 1996, p.155). Pagès et al.

(1987), por sua vez, definem que este desenvolvimento herdado pode ser remodelado ou rompido no contexto das organizações.

O obstáculo maior que aparecerá no campo do trabalho, será a angústia de origem inconsciente que o indivíduo teve na infância. A criança vive uma angústia que se transforma em sofrimento. Esta angústia, na verdade foi herdada de seus pais e gera, segundo Dejours (1996, p.155), uma zona de fragilidade psíquica.

A criança então luta contra o sofrimento de seus pais como se se tratasse do seu próprio sofrimento. O sofrimento que nasce nela, ela o vive na primeira pessoa [...] De maneira que se aventurar nessa área traz o risco de desencadear a angústia nos pais e de agravar sua própria angústia.

Mesmo que o indivíduo não enfrente diretamente esta angústia, sofrimento e preocupações fundamentais, haverá sempre a epistemofilia, isto é, o desejo de compreender, uma curiosidade de como este processo doloroso começou. Pagès et al. (1987), diferentemente de Dejours (1996), afirmam que esta angústia original e enigmática é possível de ser compreendida. Na verdade, ela seria o limite da morte e o medo de não ser amado.

Tanto Dejours (1996) como Pagès et al. (1987), afirmam que tanto no trabalho quanto nas organizações existiriam as ocasiões de transportar o cenário original, a angústia e sofrimento, para a realidade social, isto é, haveria uma transposição. “A passagem do teatro psíquico ao teatro do trabalho corresponde àquilo que em Psicanálise denominamos, em termos técnicos, mudança de objeto (da pulsão) e mudança de fim (da pulsão).” (DEJOURS, 1996, p.156)

Para que haja a transposição, é preciso que haja analogias das estruturas inconscientes com as do trabalho. Obviamente estas analogias não são absolutas e criam uma ambigüidade, o que Dejours (1996) chama de Ressonância Simbólica, ou seja, o trabalho é o momento de representar um cenário próximo do cenário inicial da angústia e sofrimento, o que desperta no indivíduo outra angústia e a criatividade. O trabalho oferece a este indivíduo,

de alguma maneira, uma oportunidade suplementar para perseguir seus questionamentos interiores e traçar sua história. Segundo ele:

Pela intermediação do trabalho, o sujeito engaja-se nas relações sociais, para onde ele transfere as questões herdadas de seu passado e de sua história afetiva. A ressonância simbólica aparece então como uma condição necessária para a articulação bem-sucedida da dicotomia singular com a sincronia coletiva. (DEJOURS, 1996, p.157)

Pagès et al. (1987) completam esta idéia de transferência das questões herdadas do passado e a história afetiva do sujeito para o trabalho, afirmando que há uma relação de correspondência entre as estruturas sociais e psicológicas, entre o indivíduo e a organização em que trabalha, fazendo esta se beneficiar das relações, em função de seus objetivos. Ainda para Dejours (1996), a ressonância simbólica permite:

Fazer o trabalho beneficiar-se da força extraordinária que a mobilização dos processos psíquicos nascidos do inconsciente confere. A ressonância simbólica é, por assim dizer, uma condição da reconciliação entre o inconsciente e os objetivos da produção. (DEJOURS, 1996, p.157)

Para Pagès et al. (1987), as organizações também operam com o inconsciente para a manutenção de seu sistema de poder. Em linguagem psicanalítica, sugerem para análise destas relações os conceitos de identificação, de projeção e de introjeção para entender como o indivíduo em situação de trabalho se torna uma engrenagem, investe tudo na organização e a faz funcionar, conforme estes autores:

Pela projeção sobre o objeto, de partes de si, de seus impulsos e de seus medos reprimidos, o indivíduo se torna uma parte do objeto, que vai então expressar, em seu lugar, seus medos e seus desejos e lhe permitir de os viver inconscientemente sem os assumir. Inversamente, o objeto assim investido pelo inconsciente do indivíduo é introjetado, ele toma o lugar das emoções reprimidas no inconsciente do sujeito tornando-se parte dele. (PAGÈS et al., 1987, p.146)

Esta colagem entre o inconsciente e o objeto, que gera a alienação psicológica do indivíduo, acaba tornando-o ambivalente para com ela. O indivíduo, segundo

Pagès et al. (1987), ama e detesta a organização em que trabalha, há uma transação entre este indivíduo e a organização que funciona através de um par ambivalente: prazer e angústia.

Conforme o autor:

Para aquele que a investe dessa maneira, a organização torna-se um objeto de identificação e de amor, fonte de prazer, sendo também aquela que alimenta e fixa sua angústia, pois ele torna-se dependente dela, no sentido total da palavra, não apenas para sua existência material, mas também para a integridade de sua própria identidade. (PAGÈS et al., 1987, p.147)

É com esta ambivalência que a organização joga, exercendo o seu poder em função de seus objetivos. Pagès et al. (1987) especificam qual o prazer e qual angústia que estão em jogo nestas transações.

O prazer existe a partir da identificação com a agressividade da organização e da fusão amorosa com ela. É um prazer agressivo, ao se identificar com o poder da organização, é um prazer em dominar os outros, dominar seu trabalho. Como dizem os autores “é um prazer que possui um enorme componente de sadismo e masoquismo.” (PAGÈS et al., 1987, p.147)

O prazer existe também resultante da fusão amorosa com a organização. Esta se torna objeto de investimento amoroso, não mais os chefes e sim suas regras, políticas e princípios que são investidos pelo amor e que resulta na segurança e na manutenção dos seus objetivos. A organização garante uma reprodução mais segura de si, com menor possibilidade de resistência coletiva, e, ao mesmo tempo, uma sujeição rigorosa do indivíduo. Como dizem os autores:

Pode-se com mais facilidade, contramanejar um pai, um patrão, um educador, e aproveitar-se de sua contratransferência, de suas fraquezas, do que contramanejar uma organização imensa, impessoal. (PAGÈS et al., 1987, p.148)

Mudar o objeto de investimento amoroso significa, em linguagem psicanalítica, a passagem de uma relação de identidade com o pai para uma relação dual com a mãe:

A causa da conformidade não é mais a obediência, tampouco o medo da castração se se desobedecer às ordens e às proibições do pai-chefe. A causa será o amor, a perseguição do ideal para a obtenção do amor mãe-organização e a angústia da perda do seu amor. (PAGÈS et al., 1987, p.148)

Quanto à angústia, a todo momento ela é evocada no indivíduo pela organização para manter o jogo de seu poder. A angústia de morte inconsciente é evocada em cada dificuldade e em cada decisão. A demissão, por exemplo, é uma ameaça que suscita sempre a angústia, mas o que mexe não é simplesmente o ato de ficar desamparado, mas de emergir a angústia de morte e ter que lidar com ela. Na verdade, dificuldades objetivas relatam no fundo essa angústia permanentemente. Desta forma, afirma Pagès et al. (1987) que prazer e angústia têm uma mesma origem, que reside no poder de a organização levar o indivíduo a se identificar com ela. Dir-se-ia que a organização une uma máquina de prazer a uma máquina de angústia.

Para completar este processo de operação do inconsciente do indivíduo pelas organizações, é preciso ressaltar o que acontece quando consideramos o caráter coletivo do trabalho.

No trabalho, o indivíduo muda de parceiro, não mais a família. Agora busca, num espaço social, ser reconhecido por uma atividade útil e socialmente valorizada, isto é, busca pela sublimação a conquista da identidade. O reconhecimento social e a identidade como condição de sublimação supõem:

Um julgamento pronunciado por outrem: os alter ego, os pares, a comunidade a que pertence. O julgamento só pode ter sentido para o sujeito se for pronunciado pelos parceiros que possuem competência para julgar a qualidade do trabalho. (DEJOURS, 1996, p.158)

É neste espaço social que a organização também interfere nas relações, incentivando ou estancando conflitos entre os pares ao sabor de seus interesses e poder, mas para o indivíduo, o reconhecimento pela sublimação, condição para a conquista da identidade, permite relativamente ao sujeito conjurar sua angústia e dominar seu sofrimento: “não esqueçamos de que o prazer obtido dessa gratificação é de curta duração e que o sofrimento ressurge, impelindo o sujeito para outras situações de trabalho, novas apostas organizacionais e novos desafios simbólicos.” (DEJOURS, 1996, p.159)

E como confirmam Pagès et al.:

O prazer da realização em grupo, da produção em equipe, do reconhecimento pelos outros, do auxílio mútuo e da solidariedade, não podem ser completamente eliminados, pois são inseparáveis de uma produção coletiva, são apenas desvalorizados e subordinados. (1987, p.165)

Se como dizem os autores, o reconhecimento e a solidariedade não podem ser completamente eliminados, a organização consegue, mesmo assim, transformar o prazer dos indivíduos não na satisfação dos seus colegas, seus clientes e mesmo de seus chefes, mas na sua própria satisfação, subordinando assim o indivíduo a favor de seus interesses. Portanto, mediando aspectos mais profundos dos sujeitos, e estes tornando-se efeitos e reprodutores da organização, as relações de poder manifestam a sua característica mais fantástica no sistema capitalista, penetram nas esferas privadas, nos ideais, nos valores e nas estruturas da personalidade.

4 O SUJEITO E A FORMAÇÃO ESCOLAR

No entanto, quase parece que analisar seja a terceira destas profissões impossíveis, nas quais pode-se de saída estar certo de um sucesso insuficiente. As duas outras, conhecidas há muito tempo, são educar e governar. (FREUD, apud Birman, 1994, p.50)

Para entender as manifestações do poder na relação entre organizações escolares e professores de Ensino Médio, situamos este tipo de trabalhador como sujeito concreto, vivo, sensível, reativo e sofredor. Procuramos entender de que maneira seu passado, sua história singular, incidem e são operados durante a sua formação escolar.

4.1 A constituição do sujeito e a sua formação escolar

O sujeito concreto, definido por Dejours (1996), é um “sujeito sofredor”, isto é, ele traz desde seu desenvolvimento psíquico-afetivo de criança obstáculos que aparecerão na relação psíquica quando adulto. Na infância, ele se torna sensível à angústia de seus pais, que logo se torna seu próprio problema, o qual aprende a contornar, abrindo, porém, uma zona de fragilidade psíquica, que ocupará lugar na sua relação psíquica no campo do trabalho.

Nos nossos sujeitos, professores entrevistados de Ensino Médio, ficou evidente que esta zona reaparece ao longo da formação escolar, na infância e na adolescência. Os obstáculos apresentados nesta fase da vida fortaleceram aqueles primeiros que apareceram na relação psíquica do adulto com o trabalho. A angústia original inconsciente, herdada de seus pais, uma vez evocada nesta fase da vida, contribuiu para a constituição de um sujeito sofredor.

O começo da vida escolar é um marco na vida da criança e percorre toda a sua formação. Neste momento em que o novo aparece, há a sensação de que o ritmo de vida,

ligado às brincadeiras, do refúgio do lar e da companhia da família se perderão. A criança, então, depara-se com a situação de angústia e de prazer, dando os primeiros passos, tropeçando ou não neste terreno movediço. Com nossos entrevistados, percebemos alguns sentimentos que marcam este momento na vida infantil. Vejamos o que eles dizem:

Meu primeiro ano foi uma calamidade, eu não queria ir pra escola de jeito nenhum, eu tinha que ir na marra porque como eu disse para você, eu fui uma criança que brinquei. Ninguém falou pra mim que eu tinha que ir para escola, quando eu cheguei aos sete anos me colocaram na escola dentro de uma sala com a professora que queria me fazer ficar sentado ali, foi uma calamidade, foi um horror! (ISAAC)

A entrada na escola... Fui felicíssima! Quer dizer, a primeira experiência foi um dia no parquinho, o menino no balanço me balançou muito forte, fiquei com medo, segurei na perna da servente que já era minha amiga e não quis voltar mais[...] Depois fui para o prezinho, o prezinho foi uma beleza, quando tive aquela professora maravilhosa que me acompanhou até quatro anos atrás quando faleceu. Que até agora perguntava se eu estava bem, se estava bem, se estava feliz, que foi a minha primeira professora[...] No primário, foi tranquilo também, gostava, tirando uma professora horrível que eu tive, né. Na primeira série foi tranquilo sim. (ANANDA)

O início da vida escolar é sentido de uma forma muito assustadora por Isaac, ao contrário de Ananda, que demonstra tranquilidade. Fica evidente que o espaço de angústia e prazer é reforçado neste momento. Isaac se assusta com os limites que a escola vem lhe impor, sente-se enganado e horrorizado com a possibilidade de perder uma vida repleta de brincadeiras. Com Ananda, apesar do início da vida escolar ser tranquilo e feliz, o medo fica implícito no movimento forte de uma *balançada* dado por um menino, além do horror na figura de uma professora do primário.

A expectativa e a insegurança são sentimentos que aparecem no início e nos primeiros anos de vida escolar. O sujeito vai construindo assim sua zona de fragilidade psíquica. O que identificamos é que o espaço de angústia e de prazer é constituído pelos limites que a escola vem impor. Em Ananda, por exemplo, há muito prazer em falar de uma professora que lhe acompanhou por muitos anos de sua vida, mesmo quando outra lhe causava angústia.

A imagem dos pais é muito presente nesta fase, para alguns ela possibilita o caminhar e as suas escolhas.

Naquele momento principal eu tinha muita influência dos meus pais que hoje qualquer criança tem em termos de ter uma mãe diretora de uma Instituição Pública, então sempre voltada pra educação e o pai comerciante, então isto me levou aos estudos e de formação já voltada na área de educação. Agora o conteúdo, era um conteúdo na época militar, por ser militar era aquele conteúdo programado, eu me lembro muito disto, era bem restrito[...] Nós éramos informados, não adquiri o hábito de ser, de contextualizar o meu aprendizado[...] Gostava da escola e do ambiente, mas não de estudar porque não me dava prazer. (LAVOSIER)

Em Lavosier, percebemos a forte influência dos pais, em especial da mãe diretora, que dentro do ambiente escolar lhe trazia segurança e condições para a sua formação. Mas na fala de Lavosier, constatamos a fragmentação na dinâmica do discurso, ou seja, a afirmação positiva chama uma contrapartida negativa de outro tema, pois demonstra que a influência da mãe foi importante para o começo da vida escolar, mas o que gerava desprazer era algo que veio lhe impor restrição, veio lhe programar, veio lhe impor normas: um ensino tradicional, com conteúdo informativo e ainda autoritário por ser a época da Regime Militar. Assim, mesmo a escola lhe possibilitando um ambiente agradável, graças à proximidade da mãe, houve algo que lhe impôs limites e gerou angústia.

O incômodo com o ensino tradicional, devido a sua natureza coercitiva, autoritária é um apontamento de nossos entrevistados em sua formação escolar, que reaparecerá no exercício de sua profissão. Veremos que é um dos motivos dos conflitos internos do professor como sujeito. Além do limite do próprio ambiente escolar, o ambiente familiar e social trará influências na formação do sujeito em fase escolar, como afirma Pagès et al. (1987, p.230), “o inconsciente opera e é operado diretamente em todas as instituições sociais, ele está diretamente ligado a elas.”

Ninguém nunca ajudou em nada, eles não sabiam. E que no caso aí, era o meu pai e minha madrasta. Ninguém ajudou! Eles eram semi-analfabetos, ele aprendeu a

desenhar o nome porque na época tinha mobral, faz tanto tempo, nem me lembro, ele aprendeu, desenhou o nome, mas não sabe ler, nunca me ensinou, nunca fez nada, era só assim...Aí na quinta série, ele estava no campo e não tinha mais escola na zona rural, aí fui pra cidade, na cidade eu fiquei sozinho na casa de minha prima e eles na zona rural, aí ele não tinha dinheiro pra ajuda, né? Eu estudava na escola do Estado e aí o que aconteceu? Ele dava arroz, feijão pra minha prima pra eu ficar na casa dela, agora eu, ali, começou as humilhações pra mim neste sentido de vida familiar. Ela ficava sempre reclamando porque ele não dava tudo que precisava, tudo que ela queria, né? Não sei se era verdade ou não. (MILTON)

Ressalta-se, em Milton, como a falta de suporte familiar e as dificuldades dentro da família tornaram-se obstáculos para sua formação escolar, e fica também evidente como a escola, em especial a professora, passa a ser um novo objeto de investimento.

[...] E uma professora chamada Júlia era uma professora firme, ditatorial, ela agia, sabia administrar bem a coisa, então para mim, era isso! (MILTON)

Mesmo tendo a idéia de ensino repressor e autoritário, Milton busca na escola, na professora, o ideal de organização, de resolução e administração. Este processo nos lembra o que Pagès et al. (1987, p.148) afirmam, “houve uma modificação quanto ao objeto de investimento amoroso, há a busca do amor e a angústia da perda desse amor” no caso de nosso sujeito, encontrado na escola e não no lar. A relação com a figura materna, nesta fase da vida, é fundamental e marca profundamente a formação escolar.

Olha! Foi bem difícil, né? Muito difícil, o ginásio. O primário eu lembro que eu perdi a segunda série, eu perdi, mas foi a passagem da morte de minha mãe, mas que me marcou muito. Fui criada depois por uma das minhas irmãs, então vamos falar assim, eu repeti o ano na segunda série, aí quando chegou o ginásio, naquele tempo, ginásio! Torno a falar, eu tive dificuldade na sétima série, eu acho que é uma idade que a gente aprende coisas abstratas, sétima série, naquele tempo era terceiro ginásio, eu perdi de novo e a minha irmã achou que eu deveria parar de estudar, então foi, ah! Foi muito difícil, porque fui criada por eles, não tinha a companhia da mãe, meu pai também não morava comigo, ele se casou com outra mulher e foi morar fora. Ah! Foi muito difícil! (TARSILA)

A perda da mãe reflete imediatamente na vida escolar de Tarsila, que se depara com o que Pagès et al. (1987, p.39) afirmam ser a angústia original. Seria o limite da morte e a impotência de ser amado, que se tornam inconscientes e o fundamento da existência

do sujeito. Tarsila logo se depara com este limite e procura mecanismos internos para continuar o percurso:

[...] Aí um dia me deu um estalo, já era moça, pensei, espera lá, ficar sem estudar? Tem que voltar! Aí eu voltei, aí ninguém me segurou mais, aí eu, né? Peguei firme, mas eu perdi a segunda do primário, segunda série e perdi a terceira série ginásial que hoje é a sétima. (TARSILA)

Nesta fala, fatores internos e externos se entrelaçam como forma de interromper a dor e o conflito existencial.

[...] Ah! Eu perdi porque, ah! Foi um pouco de sem-vergonhice e porque o nível dos professores naquele tempo que eu fiz a sétima, era muito puxado, e sabe em que matéria repeti? Em História por 0,25. Ela não deu, existia exame escrito e oral e eu não gostava de decorar, tanto que se eu tiver que decorar uma coisa hoje, tenho certeza que não vou conseguir, é decorar e esquecer, fiquei traumatizada, e eu perdi um ano, em História. (TARSILA)

A *sem-vergonhice*, o nível dos professores, o conteúdo decorativo e os 0,25 foram formas de expressar o que está subjacente e não pôde ser manifesto para não evocar o conflito existencial que a persegue. E novos mecanismos são buscados por Tarsila, vejamos:

[...] Por 0,25, horror! Isso me marcou muito, mas depois tirei de letra, voltei a estudar, outra cabeça, já era um pouquinho mais velha, aí eu fui firme. (TARSILA)

Os primeiros anos de estudo de nossos sujeitos são marcados pela influência das relações familiares no cotidiano escolar. O desempenho, a tranquilidade, a forma de enfrentar este ambiente estão relacionados com as ligações familiares. No entanto, também o ambiente escolar trará interferências na formação do sujeito, contribuindo para a construção do seu espaço angústia e prazer. Nesse sentido, notemos o que um de nossos entrevistados aponta:

Aí você vai pegando gosto, mesmo porque a escola não é só aula, você faz um círculo de amizade, você também brinca na escola, tá certo? Você arruma amigos pra brincar fora do período de aula, então a escola não é só a escola, é algo social também, não é só aprender na escola, a escola também traz outras coisas, uma vida social mais profunda, então você vai adquirindo gosto não tanto por estudar, mas por ser criança, mais pelo aspecto social que a escola traz. (ISAAC)

Se no ambiente escolar há possibilidade de satisfação e de prazer permitida pelas novas relações sociais, na socialização, em contrapartida, algo permanece incomodando e angustiado. No exemplo acima, mais uma vez fica claro o quanto o estudo é demonstrado como repressor e limitador do sujeito.

Interessante é quando aparece uma relação prazerosa com alguma área de estudo ou conhecimento. Mesmo quando há normalização, limitação ou mesmo repressão pelo ensino tradicional, o sujeito se identifica afetivamente com um novo objeto vinculado agora aos estudos, o saber ou o conhecimento que lhe traz potencialidade e domínio. Aqui correríamos risco do equívoco se afirmássemos, como diz Resende (1995), que só quem tem o dom e vocação teria condições de ser professor, desconsiderando o preparo técnico-político para a formação dos educadores. Acontece, porém, que consideramos o indivíduo no campo do trabalho realizando seu desejo, criando e se constituindo como sujeito. A contradição prazer pelo saber/ensino repressor aparece na fala de um de nossos sujeitos. Vejamos:

Minha porta para linguagem do mundo da escrita foi o Walt Disney, foi o gibi do Walt Disney, foi porque aos sete anos de idade comecei ler alucinadamente os irmãos metralhas[...] mas eu li muito, depois comecei a ler lógica, literatura infanto-juvenil, nunca mais parei de ler [...] Peguei a fase ruim dos cursos profissionalizantes, um lixo de Ensino Médio, naquela época colegial, mas a minha sorte é que eu sempre fui um amante da língua portuguesa, então se eu estivesse estudando na melhor escola do Brasil, ou na pior, talvez a minha formação não mudasse muito porque sempre fui apaixonado pela leitura, sempre li demais, fui bom aluno de língua portuguesa. (BOP)

Mesmo com um ensino limitador e repressor o sujeito vai descobrindo sua paixão e tendo prazer, na medida em que descobre a afinidade com uma área do conhecimento. As palavras de Bop, mostram que, mesmo angustiado com um ensino técnico e

profissionalizante, ele descobre sua paixão pela leitura e pela língua portuguesa. Dessa forma, durante a vida escolar, o sujeito vai desenvolvendo sua afinidade e habilidade internas.

Se o ensino e a escola tradicionais causam angústia, é a área do conhecimento afim, que lhe dá satisfação, gera prazer e condições para dar mais um passo na vida escolar, caminhar em direção à faculdade e poder aprofundar as relações com a área de conhecimento que lhe dá força, potência e prazer.

4.2 O sujeito na passagem do Ensino Médio à Universidade

A passagem do segundo para o terceiro grau é relatada de forma marcante pelos professores, nem sempre tranqüila, pois a noção de que esta etapa dos estudos é uma fase transitória, acaba gerando mais expectativas, ansiedades e aflições, a ponto de os sujeitos tomarem iniciativas radicais para enfrentar a nova realidade. Vejamos, a este respeito, o que alguns professores disseram em suas entrevistas:

[...] Aí no terceiro foi uma ruptura, eu só freqüentava o cursinho e fazia as provas lá no Brasília [...] eu estava me preparando para o vestibular. E foi um ano assim, que eu tive três crises nervosas de chorar como uma maluca neste ano de cursinho, porque eu rompi com a brincadeira, pra resolver estudar, rompi com os amigos, com tudo, era só estudar. Eu estudava além do período de escola [...] e entrei na faculdade. (ANANDA)

[...] O terceiro colegial, aí depois... quando eu saí de casa com 16 anos, eu radicalizei, minha família tinha morrido pra mim, entendeu? E aí eu com o objetivo de terminar a faculdade, tinha que fazer faculdade e aí fui estudando (MILTON)

Para enfrentar as dificuldades que esta fase da vida lhes impõe é preciso agir radicalmente, é preciso romper com as relações familiares, com os amigos e com o divertimento, para dar conta do conteúdo limitador e repressor que o colocará na vida universitária. É preciso, inclusive, penalizar a relação prazerosa com a área de conhecimento

afim para dar conta da entrada na universidade. No caso de Milton, foi preciso a família morrer para que pudesse dar conta desta nova etapa.

Ao falar de sua passagem pelo Ensino Médio, os entrevistados ressaltaram a escolha do futuro curso universitário como outro aspecto fundamental nesta etapa transitória. Alguns definiram que a escolha estava vinculada a uma afinidade, a uma vocação ou a um sentimento interior que foram despertados ou desenvolvidos durante o primeiro e segundo graus, e que lhes possibilitaram uma maior desenvoltura, potência e desejo:

Sempre tive as melhores notas sem estudar em História e Geografia. Então minha habilidade é História e Geografia e optei pela Geografia. (MILTON)

Nunca fui um excepcional aluno em nada, mas sempre gostei de Biologia, por isso dou aula até hoje. (MENDEL)

Sim. Passei em todos os vestibulares que eu fiz, passei porque ia bem nas provas, lia muito, então ia bem nas provas de Conhecimentos Gerais, Português, Redação e também não queria grandes coisas. Passei em Letras e Educação Física porque sempre fui ligado em esporte e acabei mesmo optando pelas Línguas. (BOP)

Em alguns casos, a decisão pelo curso universitário durante sua preparação no Ensino Médio é justificada por razões externas a sua vontade, como o modismo ou mesmo a perspectiva de emprego. Nesta fase, identificamos pelas falas de Isaac e Lavosier o processo político descrito por Gadotti (1989) de o ensino estar em processo de privatização, tornando-se um negócio e assim para ter acesso à universidade, é preciso se preparar num cursinho pago ou no Ensino Médio particular.

Terminei o curso colegial muito bem nessas alturas, já era um adolescente bastante consciente, já sabia que existia vestibular, que tinha que fazer faculdade, não sabia exatamente o que eu queria, mas como a maioria, lá em Bauru, a moda era fazer Engenharia na época e o curso da moda era Engenharia, já que todo mundo ia fazer Engenharia por que eu não ia fazer? Então fui fazer, de uma certa forma mais porque gostava de Física, sempre gostei de Física. (ISAAC)

Você começa pensar que na sua infância passou por toda aquela fase, quer ser médico, na nossa época ou infância seria engenheiro que era a profissão do auge, década de 60 e 70. Área de exatas, como fui influenciado! Mas como eu já tenho dentro de casa aquela parte de ser criado por um professor, mas não tinha despertado ainda ser professor, sabia que era alguma coisa ligado a mexer com pessoas. (LAVOISIER)

Por razões internas ou externas ao sujeito, a escolha do curso universitário demonstra uma iniciativa de prazer e satisfação, a contradição aparece entre o que é externo e o que é interno ao sujeito: ele escolhe um curso em voga, mas sempre afinado com a área de conhecimento que deseja, no caso de Isaac, a Física e de Lavosier, a Química.

Constatamos que, após a formação no Ensino Médio, a vida universitária dá continuidade ao espaço de angústia e prazer, fortalecendo o que Dejours (1996) denomina de fragilidade psíquica do sujeito, ou seja, permanecerá nele a angústia original herdada de seus pais e o que, segundo Pagès et al. (1987), será fortalecido na relação com as diversas Instituições. Notemos este processo em Milton:

[...] Problema maior foi o financeiro, sempre no final do semestre estava amarrado, sempre devendo, sempre tendo que renegociar, sempre enfrentando cara feia, bicho feio [...] No segundo ano, a minha mãe tinha uma casa em Uberlândia, que era separada do meu pai, aí ela vendeu a casa e me deu na época o equivalente hoje a R\$ 1.000,00, peguei e investi tudo em ações [...] eu ganhei uma quantidade de dinheiro que fiquei feliz [...] quando terminei a faculdade [...] não queriam dar o diploma de forma nenhuma e aí tive que vender todas as ações, peguei o diploma e fiquei zerado [...] no começo estava aí semi-depressivo, não aproveitei bem as coisas. Agora que estou no eixo de novo! Foi difícil, muito difícil! (MILTON)

As dificuldades objetivas no início deste percurso possibilitaram-no evocar os problemas que estavam por vir, construindo, assim, o espaço de angústia e prazer no sujeito. As dificuldades diversas na formação universitária, como o pagamento de mensalidades, no caso de Universidade Particular, a conciliação entre trabalho e estudo, dar conta da programação universitária, entre outros, eram motivos, segundo os nossos entrevistados, de angústia e sofrimento.

Entretanto, a vida universitária é relatada, também, como uma fase de novas descobertas e amadurecimento, é o período no qual se consolida o domínio sobre um corpo de conhecimento que lhe dará condições existenciais internas e de valorização social, é o prenúncio direto do encontro com o trabalho.

O domínio sobre um corpo de conhecimento lhe dará condições de ensinar e de criar, de poder realizar uma obra que, segundo Dejours (1996) lhe trará reconhecimento pronunciado por outrem. O domínio sobre um saber é a conquista de maior expressão para a vida do futuro professor na formação de sua identidade.

4.3 O ensinar como forma de sublimação

Aprofundado a relação com a área escolhida, reconhecendo as limitações do percurso universitário, o sujeito se depara com a realidade de ingressar no mercado de trabalho, depara-se “com os imperativos da sociabilidade e sua capacidade de intervir na realidade, transformado-a segundo um projeto previamente concebido” (SROUR, 1998, p.132). Alguns de nossos entrevistados que fizeram um curso universitário voltado para o mercado de trabalho, acabaram se frustrando e optando pela profissão de professor, como podemos ver na seguinte transcrição:

Física tinha a ver com Engenharia, eu aprendi a gostar de Física no colégio, então fui fazer Engenharia, mas aí com o passar do tempo, depois de formado, eu fui ver que trabalhar como engenheiro não era a realidade do sonho do curso de Engenharia...e passei a ser professor. (ISAAC)

A definição da profissão foi em função das habilidades desenvolvidas dentro da escola. Na escola, por exemplo, tiveram professores muito marcantes nas áreas de Biologia e Química [...] Eu havia me preparado para engenharia, para a indústria, pra profissão, então me incomodava profundamente quando me chamava de professora, eu demorei mais de um ano para aceitar (ANANDA)

Se para Isaac e Ananda o sonho de ser Engenheiro não se concretiza, a profissão de professor é a opção possível, um possível que foi adquirido com resistência, como no caso de Ananda, mas um possível que tornou parte de sua vida profissional. Ela mesma nos informa sobre uma influência recebida na época de infância: os seus professores foram exemplos. Mas esta origem impossibilitaria o ensinar, o criar? Por estes próprios sujeitos identificamos que não, pois em seus comentários sempre ressaltaram o prazer de ser professor e não abriam mão mais desta profissão, mesmo com as dificuldades encontradas. Sabemos, porém, que em conversas cotidianas os professores dizem, às vezes, que poderiam mudar se aparecesse uma profissão mais remunerada e segura. Já em outros entrevistados o sonho também aparece, mas vinculado diretamente ao desejo de ser professor.

Eu tive muitos sonhos. Na verdade, eu dava aula quando era menina para minhas bonecas e pra minhas irmãs, mas eu tinha sonhos, sonhos de ser aeromoça, vontade de fazer turismo, tinha vontade de ser bailarina, não tinha definido não[...]. (ÍSIS)

Olha! Eu não me lembro com que idade, mas eu brincava muito, muito de professora, já estava no meu sonho, eu nunca tive dúvidas, como era pobre, não tinha nada, eu pegava porta de caminhão velho que meu cunhado tinha... pegava a porta e pedia giz pra professora e a tarde eu ensinava os colegas e os vizinhos. (TARSILA)

Para outros, porém, a definição da profissão e arte de ensinar se dá graças às condições externas, adquiridas na escola, no trabalho, como se despertassem as habilidades e desejo para ser professor. Vejamos como as falas de Bop e Milton nos possibilitam identificar esta definição profissional:

Eu já tinha traços de professor na infância, ajudava a arrumar filas, via a professora desesperada com seus alunos dando porrada, eu ia lá acertava a fila pra ela... eu nunca quis ser professor, apesar de ter um perfil de professor. (BOP)

Tem a ver mais com a adolescência... como chefe desenhista eu tinha que explicar o desenho para os outros... eles falavam que eu explicava bem, o que eu explicava, aí comecei a gostar desta questão de explicar, mas foi na adolescência. (MILTON)

Mas no caminho, rumo à docência, seja ele originário das vivências infantis, seja nas descobertas da adolescência ou decepção num outro tipo de trabalho, a relação prazerosa pela área do conhecimento conquistada manifesta o desejo de poder ensinar sobre o que foi aprendido, ou seja, busca um novo objeto que seja socialmente valorizado. Essa busca e a necessidade de ensinar leva os sujeitos à procura do reconhecimento e do julgamento dos seus pares na construção de sua identidade. Portanto, estamos considerando a atividade de ensinar como forma de sublimação, e esta, como diz Freud (1997, p. 52), “torna possível às atividades psíquicas superiores, científicas, artísticas ou ideológicas o desempenho de um papel tão importante na vida civilizada”. Constatamos este processo de sublimação no ensino, nas palavras de nossos entrevistados:

[...] e no primeiro ano de faculdade comecei a dar aulas, no primeiro ano. Aí que eu fui lembrar, que na infância, já dava aula até para minhas bonecas, entendeu? Isso me voltou, quando comecei a dar aula, voltou o pensamento da infância, em que dava aula para as bonecas e minhas irmãs. Era um barato porque escrevia... Sabe o relógio da força e luz eu escrevia com giz pegava giz na escola e ensinava tudo o que aprendia na escola pra minhas irmãs e pra minhas bonecas. Foi muito engraçado porque só voltou a idéia, quando eu entrei na sala de aula, que eu fui me lembrar de que dava aula na infância e que gostava, aí me encantei pela arte de ensinar e fiquei e esqueci do jornalismo. (Ísis)

Desta forma, como diz Resende (1995, p.155), “a escola é o local apropriado para que as sínteses do pensar, do sentir e do fazer humano emergem, tendo os educadores como mediadores”. A relação angústia e prazer, a partir deste momento, aparece quando há ou não reconhecimento de seu trabalho, Dejours (1996, p.158) afirma que “o reconhecimento é retribuição fundamental da sublimação conferindo-lhe função essencial na saúde mental”. Nesta questão, os sujeitos de nossa entrevista afirmam com muita satisfação e não têm dúvidas de que seu trabalho é reconhecido, que há reconhecimento pela sua luta e pelo seu esforço. Notemos como Tarsila aponta enfaticamente a existência do reconhecimento pela sociedade e principalmente pela família, na transcrição abaixo:

[...] Da família sem dúvida muito, sempre me apoiaram e sempre manifestaram o orgulho que eles têm da profissão que a gente é porque eles ouvem também muita gente falar: “– Você é irmã, é tia, é irmão da Tarsila? Nossa ela deu aula pra mim! – Gente, que vontade de ver essa mulher! Essa mulher foi muito boa na minha vida, ela me abriu os olhos, ela me ensinou muita coisa boa e eu prestei o concurso não sei do que e passei, eu devo a ela.” Isso a gente vive ouvido, isto é muito compensador.

Mas é angustiante, segundo os nossos entrevistados, quando a sua arte de ensinar tem reconhecimento mínimo pelos seus pares, pelos alunos e principalmente pela sociedade, ou quando eles mesmos e seu trabalho são tratados como um simples objeto, ou uma mercadoria. Vejamos como captamos esta insatisfação pelas palavras de Isaac e Lavosier, quando indagados se há reconhecimento pelo seu trabalho:

[...] De certa forma existe, não como deveria, né? Porque o professor deveria ser muito reconhecido em nosso país, pois professor hoje no Brasil, ele é tido como um profissional que ganha mal e é pobre e o aluno da escola particular, de uma certa forma te vê como empregado dele. Como alguém que está trabalhando para ele, tá certo? Quer dizer, pra você mudar essa postura do aluno você tem que mostrar para ele que você é muito mais preparado do que ele, tá certo? (ISAAC)

O mercado de trabalho capitalista, ele hoje em dia faz com que os amigos de trabalho te reconheça e ao mesmo tempo massacra. Então ele reconhece, mas ele não quer reconhecer. (LAVOSIER)

Os trechos das falas de Isaac e Lavosier nos permitem, identificar que o professor percebe, mesmo que intuitivamente, os mecanismos de mercantilização e alienação de seu trabalho, além da reificação da sua condição de trabalhador; percebe o processo que Chauí (1994, p.54), de um enfoque marxista, define como trabalho alienado, no qual o produtor não se reconhece no produto de seu trabalho.

Mas os professores, ao contrário, não aceitam e sofrem e, como propõe Isaac, o professor deve resistir, demonstrando seu poder, utilizando-se de seu saber e conhecimento frente às forças e pressões na realidade de trabalho, que para ele, como vimos no fragmento acima, aparece em relação aos alunos quando propõe mostrar que é muito mais preparado que os alunos.

Lavosier, ainda mais, permite-nos identificar o que Pagès et al. (1987) afirmam sobre um dos papéis da organização, que intensifica a competição e a rivalidade entre os indivíduos. Para Lavosier, o reconhecimento existe de acordo com o interesse do mercado capitalista.

Para os professores, a escola, enquanto organização, reconhece seu trabalho, mas esse reconhecimento não é verdadeiro, uma vez que ela utiliza de mecanismos de controle e sujeição, deixando-os sempre numa situação também angustiante. É o caso, por exemplo, das pesquisas da direção escolar com os alunos sobre a escola e o professor, o que corriqueiramente são chamadas de IBOPE, uma forma de normalizar, internalizar e introjetar o poder das organizações escolares. Observemos como este mecanismo aparece em Milton e Mendel:

[...] Não sabem o que é ser bom professor, o que é ser mal professor, ele está ali pelo “ibope”, e se o “ibope” deu você foi bem, mesmo que não seja bom professor, tá bom! (MILTON)

[...] Acho que existe um certo reconhecimento sim, alguns alunos também, é que se a gente ficar pensando nisso direto a gente não trabalha, porque professor pensa muito em “ibope”, ele mais fica pensando em “ibope” do que trabalhar. Isso acontece muito no começo da carreira, principalmente quando a gente está muito inseguro em relação a nossa imagem, na medida em que a gente vai amadurecendo, “poxa... já tem uns 16 anos”. Você vai ficando mais conformado, essa classe não gosta tanto de mim, aquela outra gosta. Mas acho que de uma maneira em geral, que a gente é reconhecido sim! (MENDEL)

Este tipo de reconhecimento, que se dá por um valor midiático, é um aspecto, uma inovação do poder na sociedade contemporânea. Nas escolas o IBOPE é um instrumento de controle e poder, mas como percebemos em Mendel, ele também pode se tornar para o professor um instrumento de contrapoder e reivindicações quando sabe que foi valorizado nestas pesquisas.

Se o reconhecimento social é uma condição para a construção do sujeito, como diz Dejours (1996), no relato dos nossos entrevistados, destacam-se elementos que

interferem neste processo, tais como o poder das organizações escolares e seus mecanismos de controle, por ex: IBOPE. O destaque deste elemento, o poder, faz-nos questionar como, então, por meio dos relatos de nossos sujeitos, podemos buscar as mediações das relações de poder das organizações escolares nos níveis econômico, administrativo, ideológico e psicológico, num sistema certo de correspondências, definido como espaço sociomental? Se no sujeito o espaço angústia e prazer foi fortalecido durante a formação escolar, no trabalho como estes sentimentos aparecem nos professores ainda quando consideramos a questão do poder das organizações escolares?

5 O PODER DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

Esse poder [...] não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou proibição, aos que não têm; ele os investe, passa por ele, e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. (FOUCAULT, 1987, p.29)

5.1 O encontro com as organizações escolares

O primeiro encontro com a escola particular foi relatado pelos nossos sujeitos da pesquisa como uma situação de muita alegria, ansiedade e medo. Como vimos no capítulo anterior, alguns passaram primeiro por um outro tipo de profissão e depois se engajaram na arte do ensino, outros, porém, começaram a dar aulas durante sua formação universitária na escola pública.

A chegada na escola particular se deu em função de necessidades econômicas e materiais como salário e estabilidade, como também pela possibilidade de aprimoramento e realização profissional. Conforme alguns de nossos entrevistados, o primeiro encontro foi relatado da seguinte maneira:

[...] Saí da indústria pra dar aula nessa escola de pedagogia alemã e foi um caos total, crianças saíam pela janela, aquela coisa toda, foi assim, assustador! Mas consegui sobreviver a esses momentos. Não tinha autoridade, natural por ser muito novo, por estar assustado, por tantas informações e coisas novas, realmente uma experiência muito heróica da minha parte... da qual eu me orgulho bastante, passei necessidade até com a família por conta disso por alguns meses, mas em questão de 6 meses, já tinha recomposto meu salário que eu recebia na indústria. (BOP)

[...] eu estava estudando no primeiro ano de faculdade, no segundo semestre, e surgiu uma vaga na escola X e eles ligaram na faculdade pra ver se tinha algum professor [...] eu fui indicada pelos professores da faculdade [...] Eu me encontrei na sala de aula, foi muito gostoso, foi muito... Lógico que tinha muita ansiedade, nervoso, [...] e principalmente porque eu estava substituindo um professor que era amado pelos alunos [...] e ia entrar uma mulher [...] mas foi muito gostoso, eu entrei na sala de aula e já me realizei. A sensação que eu tinha, era como se eu tivesse feito isso a vida inteira [...]. (ÍISIS)

[...] Surgiu ao acaso. Eu estava trabalhando em escola pública, aí surgiu o convite pra que eu fosse dar quatro aulas numa escola particular no início de um ano, e após quinze dias essas quatro aulas viraram doze foi uma coisa bem ao acaso, e aceito o desafio, aí começou [...] Uma coisa bem interessante que até surgiu esses dias, é que eu nunca fiz uma ficha em nenhuma escola pra ser contratado, todas minhas contratações foram por convites. A Instituição indo à minha pessoa e nunca eu indo à Instituição para me qualificar. (LAVOSIER)

Esta colocação de Lavoisier, de que mesmo sendo um desafio, é a escola que vai até ele, o que é comum nos relatos dos entrevistados, reflete a idéia de que a organização escolar procura pessoas qualificadas e que tem condições de levar a função adiante.

[...] Então na verdade, eles pagam um pouquinho melhor para atrair um pessoal um pouco melhor, com professores que não são exatamente assim concursados, mas são professores natos, tem tablado, é isso! Professor que tem tablado, que tem no sangue o dar aula, lecionar, entendeu? Então esses professores estão nas escolas particulares. (ISAAC)

Na fala de Isaac, aparece a defesa da competência, do talento inato e da especialização do profissional, que são condições necessárias das organizações escolares no sistema capitalista, confirmando seu caráter conservador e autoritário como vimos em Paro (2000) e Gadotti (1998). Inicia-se assim um jogo de sedução do sujeito pela organização no campo do trabalho. Assumem um discurso da competência que corresponde aos objetivos das organizações escolares. Mas as formas de controle e dominação que vão aparecendo nestas organizações levam alguns de nossos entrevistados a perceber, logo de início, as contradições neste espaço de trabalho.

Acho que superestimei a escola particular. Na época, era maravilhado pela propaganda, Escola XX. Então, assim pra mim, eu estando nesta escola era o máximo, eu achava que a escola era o topo, lá em cima, baseado na propaganda. Com o tempo percebi que a coisa não era assim não, não era bem assim não, me lembro que me coloquei na posição inferior da escola, não que seja superior à escola, não era isso, me senti, me coloquei como um ratinho, uma formiguinha diante do monstro e com o tempo fui percebendo que era só fachada, pura fachada! A escola não se preocupou com a formação. (MILTON)

Para Milton, a decepção com a escola particular demonstra a frustração com o papel conservador da mesma, para qual a formação não importa, o que vale é a educação de mercado, a arte de ensinar torna-se apenas uma mercadoria, assim como o profissional não é valorizado em sua subjetividade. Milton como outros entrevistados, por estas e outras razões, acabou buscando outras escolas particulares. Mendel e Bop, por exemplo, apontam os limitados recursos econômicos como razão da procura por outras escolas particulares.

[...] Primeiro que numa cidade do interior, dificilmente você consegue aula pra semana inteira, normalmente numa cidade pequena do interior o número de aula é mínimo, então tem que ir atrás de novas escolas da região, pra ganhar o ‘dindinho’ no final do mês, só isso (risos). (MENDEL)

[...] É pra ter uma receita que dê conta da vida econômica da minha família. (BOP)

Nestes apontamentos de Mendel e Bob, se por um lado o fator econômico (dinheiro e receita) é posto como razão primeira para buscar outras escolas, eles nos dão condições, por outro lado, de constatar a cultura que existe no meio escolar de que o professor tem que dar aulas todos os dias em todos os períodos, processo que se intensificou a partir do Regime Militar, como apontou Gadotti (1998). Entretanto, se o trabalho em várias escolas permite manter pelo menos parte de orçamento, de manter seu vínculo no mercado, psicologicamente, permite uma falsa sensação de estabilidade e garantia profissional, além de sua identidade de professor de Ensino Médio de escolas particulares. Vejamos o que diz Lavosier sobre esta questão:

[...] saber que podemos ser desligados da mesma. E garantia maior de estabilidade, se desligar de uma você tem estabilidade em outra. Não ficar com o pé numa canoa só. (LAVOSIER)

O que identificamos é que as organizações escolares do interior de São Paulo, da qual fazem parte os nossos sujeitos, não possuem condições de oferecer renovações

constantes de vários recursos econômicos, como plano de carreira, gratificações, bônus, viagens como nas organizações modernas e hipermodernas às quais Pagès et al. (1987, p.35) se referem. Entretanto, algumas escolas particulares propõem um tímido plano de carreira, mas nunca, segundo nossos entrevistados, propõem garantias e benefícios econômicos que afetem o seu maior interesse como empresa: a busca pelo lucro.

Os professores passam, então, a circular entre as várias escolas particulares, criam um circuito entre estas organizações na procura de estabilidade, o que acaba possibilitando adquirir experiências profissionais que implicarão nas suas relações de trabalho. O resultado deste processo é que o professor pode se aprimorar e ser resistente ao controle e domínio das organizações escolares. Aqui surgem questionamentos que nos parecem fundamentais: diante desta contradição, como as organizações escolares, utilizando-se de mediações mantêm seu poder? Como se dão no nível das estruturas econômicas as mediações das organizações escolares para manutenção de seus objetivos?

Mesmo possuindo limitações econômicas, como se refere Mendel e ainda outros entrevistados, as organizações escolares oferecem um salário mais alto do que o mercado e, principalmente, a possibilidade do professor participar de um sistema que permite adquirir um *know-how* de escola particular, tais como manuseio de apostilas, cursos de atualização e qualidade de ensino, além de uma pedagogia eficiente, valorizada pela sociedade como passaportes para a realização profissional e para a entrada no mundo do ensino privado, mantendo conseqüentemente, o professor mais integrado aos seus objetivos.

Entretanto, entendemos que as organizações não mantêm seu poder apenas pelas mediações econômicas, e como diz Srour (1998, p.141), “dada a natureza utilitária dos meios de controle econômicos, as ofertas precisam sempre ser renovadas”, portanto não pode se esperar que só este tipo de mediação garanta a obediência. A organização escolar se utiliza

também de outros recursos, que verificamos nas palavras de Isaac, quando justifica porque dar aulas em várias escolas.

Primeiro porque você tem um ‘feedback’ de seu trabalho, você recebe de volta quando um aluno faz o vestibular, um ‘feedback’ do seu trabalho, isso é um primeiro passo, o segundo por ser... porque o Estado paga muito pouco, não dá para encarar o Estado com o que ele paga [...] estar trabalhando na escola particular dirigida para o vestibular tem esse desgaste, quer dizer de estar preparado, vide escola XXX da cidade Y. Quanto pra gente que nem eu que dou quatro aulas, às vezes gasto pelo menos umas outro oito em casa, entendeu? Então ser professor do Ensino Médio da escola particular é isso, você tem aí um salarinho um pouco melhor. É, você tem necessidade, vamos dizer assim, de estar atualizando, estudando constantemente, os vestibulares mudam a todo ano, as tendências mudam [...] e você vai mudando os enfoques também. (ISAAC)

A organização escolar possibilita ao sujeito visualizar o resultado de seu trabalho no vestibular, formando competentemente os jovens, como também de permitir uma satisfação na medida em que está sempre se especializando para o trabalho, assim ela garante que a contradição nas estruturas econômicas (salário melhor-trabalhar muito) se irrompa num conflito, ou seja, garante esta contradição subjacente quando dá a sensação de realização profissional, jogando o conflito para o nível psicológico. Este processo é o que Pagès et al. (1987) denominam teoricamente de mediação e introjeção das contradições, ou seja, o poder se mantém quando o sujeito traz um termo positivo, no caso psicológico (a realização), impedindo de enxergar a contradição no nível econômico (salário melhor-trabalhar muito).

Neste processo, o professor não é só integrado pelo poder da organização escolar, como também se produz como sujeito. É na passagem por elas que o professor se faz, é no circuito entre elas que se ele se constitui:

Se eu tivesse que ficar atrás de um balcão ou em uma escola eu morreria! Eu gosto de estar em diversos lugares, em diversas escolas. (ANANDA)

Entretanto, não podemos concluir que o professor, enquanto sujeito sofrente, não reaja a estes mecanismos que normalizam, ordenem o seu corpo e seus

sentimentos. Mesmo se sua vida psíquica é operada pelas mediações do poder, ele resiste, o que leva a organização buscar outro tipo de mediação e completar o controle do sujeito com um sistema de poder. Alguns de nossos entrevistados, que adquiriram o poder de negociação, deixam claro que se a escola não lhe pagar o que vale sua hora-aula e por estar em outras, ele a ameaça com um possível pedido de demissão. Mas por que fica, então, quando o salário não lhes convém? Haveria, além de suas necessidades particulares, outras mediações que a escola utiliza para mantê-los trabalhando e integrados? Esta contradição nos leva ainda ao questionamento de como é a gestão nestas organizações escolares. São semelhantes ou diferentes? E, como os professores lidam com as mediações político-administrativas destas organizações?

5.2 Administração e gestão nas organizações escolares

É comum, no discurso de nossos entrevistados, afirmar que a escola particular é uma empresa. Apesar de terem especificidades educacionais, todas estão voltadas para o lucro e para as circunstâncias do mercado. Por isso, elas possuem uma política, uma gestão autoritária e empresarial.

As escolas particulares têm a política empresarial [...] Autoritária até porque não existe uma política administrativa própria pra escola, não existe[...] Escutam os professores até certo ponto, eu acho que... inclusive pedagogicamente, escutam os professores pedagogicamente até onde isso não interfere na política econômica, entendeu? Quando interfere na política econômica, aí deixa de ser interessante aquilo que o professor diz [...]. (ÍSYS)

Muda muito de escola para escola, são raríssimas as escolas que você tem ideal de educação, a escola particular não tem tanto ideal de educação, os mantenedores não têm tanto ideal de educação assim não. Eles têm interesse em lucros, isso é o ponto principal deles, tá certo? Interesse em lucro, se está dando lucro está bom. (ISAAC)
Hoje as escolas pensam exatamente como empresa, elas visam o lucro e isso é um problema que a gente tem considerado. (MENDEL)

Desta forma, podemos situar as escolas particulares, segundo a classificação de Pagès et al. (1987, p.49), como uma organização de gestão tradicional em que a tomada de decisão se dá por via hierárquica, delegada pela autoridade pessoal do chefe. Ou como propõe Ferreira (1993), uma escola com administração centralizadora e de rígida hierarquia.

Mesmo nas organizações escolares que favorecem a descentralização das tomadas de decisões, permitindo o espaço da palavra do professor, o controle das decisões está, em última instância, nas mãos dos dirigentes, de maneira que, como afirma Srour (1998, p.149), “a detenção do poder, que está em mãos dos proprietários, fica dissociada do exercício do poder, concedido aos gestores assalariados.” O que levaria os professores a não enfrentar e investir diretamente nesta gestão autoritária e na figura de seus gestores? Como a contradição no nível da estrutura político-administrativa, isto é, do mando e obediência é mediada pelas organizações escolares?

Mais uma vez verificamos que as mediações exercidas no campo das organizações escolares tornam as contradições subjacentes, impedindo um conflito aberto entre o mando e a obediência. Nas falas de Ísis, Isaac e Mendel ficam demonstrados a busca do lucro, os interesses econômicos da escola que, como empresa, impede o questionamento, justificando a sua gestão autoritária e a sua administração centralizadora.

Uma outra forma de mediar a contradição mando-obediência percebemos no relato de Tarsila, ao trazer um problema do nível econômico (questão salarial) para o nível político (participar das discussões e decisões) impede-se que a contradição desta ordem seja manifestada, garantindo o poder da organização escolar e gerando angústia em si.

O jogo é aberto em algumas escolas, já em outras essa política econômica aí, ah! Não sei! Parece que só fica falando que tudo está tão difícil, os encargos, os impostos, então parece que sempre quer justificar o porquê não está pagando a mais, então a gente nunca fica reivindicando um salário maior, não sei, a gente parece que fica fechado pra isso aí, e não deslancha, eu sinto! Acho que a gente tinha que discutir o econômico [...] o dissídio[...] em algumas é conversado, mas agora outras não, vem, pagam, é isso! E você vai fazendo conta e não bate, se você vai perguntar,

não parece que não preenche aquilo que a gente quer saber, e a gente acaba se acomodando, não sei... parece... acho tudo errado isso. (TARSILA)

O interessante que percebemos nesta colocação é que a organização escolar para impedir a participação, as discussões e as decisões recorre à demonstração das dificuldades econômicas devidas ao mercado e à conjuntura do país. Mantendo, desta forma, a centralização do poder, suas restrições econômicas e a sujeição do professor num estado de angústia.

Uma outra forma de mediar a contradição no nível político-administrativo é a relação do professor com alguns gestores. Conforme vimos em Ferreira (1993) as escolas se organizam segundo os princípios da administração burocrática e Tragtenberg (1978) afirma que há uma burocracia de Staff (diretores, professores, secretários). A burocracia classicamente se hierarquiza, segundo Srouf (1998), em proprietários, verdadeiros detentores do poder e gestores, os quais, no caso da escola particular, seriam os diretores e coordenadores, que apenas exercem o poder. O diretor e o coordenador, em algumas organizações escolares pequenas, detêm o poder, uma vez que são proprietários, mas na maioria eles apenas exercem o poder. Entre possuir e exercer o poder gera-se um ambiente de indefinição que beneficia a organização, criando a seguinte imagem destes gestores, segundo nossos entrevistados:

[...] acho que a coordenadora e a diretora são pessoas que estão ali pra atender... pra na verdade fazer andar a escola, pra escola acontecer, criando um meio de campo entre o professor, administração e alunos, entendeu? As expectativas da direção, do professor e do aluno, é o meio de campo. Pra não deixar a coisa explodir na verdade, entendeu? Pra não deixar o conflito acontecer. O coordenador tem esse papel e o diretor tem o papel autoritário de fazer cumprir, de sancionar ou aprovar determinadas ações, pelo menos é o que eu vejo na maioria das escolas. (ÍISIS)

Na verdade eu acho que não tem nenhuma diferença entre coordenação e direção... eles vão tratar de assuntos pedagógicos, tratar de contratação de professores, tratar de manter o quadro de professores, de manter as aulas nos horários corretos, de manter os professores nos dias certos. (ISAAC)

Numa escola que trabalho a diretora manda, a palavra final é dela [...] na outra não tem nada, coordenadora não tem, a coisa é bem bagunçada mesmo, a escola se sustenta legal, porque tem um corpo docente muito bom, muito experiente que banca [...] numa outra escola que estou atualmente o diretor é perdido, a coordenadora pirada o corpo docente fortíssimo, é ele que leva a escola e conserva inclusive os dois que não tem competência. Porque é muito bom o corpo docente e quem manda nesta é um Conselho, que sabe Deus como é que funciona a coisa, a gente não tem acesso a isso, mas assim as coisas vão mesmo como os professores comandam. (ANANDA)

Nesta diversidade de papéis de diretor e do coordenador, as organizações escolares vão mantendo os professores no quadro de seus interesses administrativos, em algumas situações como vimos em Ananda os professores se sentem importantes por estarem assumindo o comando, o que não significa que possuem o poder, uma vez que, como ela diz, existe um Conselho e os professores não possuem acesso às suas decisões, porém, na derrapagem do seu discurso nos permite perceber o contrapoder, pois há uma contraposição a este poder quando diz “mas assim as coisas vão mesmo como os professores comandam”.

Ainda como forma de mediar a contradição no nível político-administrativo, as organizações escolares se utilizam de justificativas, alegações, pretextos e imposições, condizentes ou não com sua realidade. Por exemplo, o sistema apostilado impede mudanças uma vez que deve ser respeitado para garantir o resultado e o sucesso da escola no mercado; a força dos alunos e dos pais, que como pagantes, devem ser atendidos e não desagradados para não gerar problemas, são questões que nas organizações garantem os professores submetidos às regras, mantendo o funcionamento do sistema.

O mais interessante e novo neste sistema é como o poder circula entre as próprias organizações escolares por meio dos professores, interferindo na sua constituição como sujeito e garantindo o sistema de poder. As organizações se utilizam das experiências dos professores e a favor de seus próprios interesses. Notemos o que diz Ananda a respeito das escolas, se são democráticas e se escutam os professores:

Escutam e inclusive me rodeiam muito pela experiência que tenho de várias escolas, né? Eu levo e trago o tempo inteiro. Então, uma experiência legal aqui, eu bato lá no outro diretor: olha está rolando isso assim, assim. A nossa escola não é igual àquela,

mas se adaptar acho que fica legal. Eu vejo implantação de coisa, quer dizer... não é só eu, mas outros levam essas experiências, isso é fantástico! É melhor pra escola e pra gente porque desenvolve uma flexibilidade violenta, porque cada dia da semana é um canal que eu ligo, o canal X por exemplo é essa postura, canal Y é tal, o padrão aula, o padrão professor é o mesmo, pegando daqui e tentando aperfeiçoar. Então o padrão de profissional é sempre o mesmo pra todos. Agora, o esquema é diferente. Os esquemas são diferentes, então a gente tem uma capacidade de adaptar bem melhor. É isso! O diretor que é esperto se aproveita disso, chama a gente pra conversar justamente pra saber de nossas experiências. (ANANDA)

Nas palavras de Ananda, percebemos as correspondências entre as estruturas sociais e psicológicas, percebemos como num espaço sociomental, o poder circula entre o corpo de sujeito e os interesses das organizações escolares. E o mais específico e importante é que este espaço se constitui no circuito criado pelos professores entre as organizações escolares. Mas, para entender como o poder se desenvolve num espaço sociomental precisamos buscar como se dão as mediações no nível ideológico e psicológico das organizações escolares.

5.3 A ideologia da competência

Uma das formas mais sofisticadas de submissão dos professores nas organizações escolares se dá pelas mediações ideológicas. Como propõe Pagès et al. (1987, p.74) a ideologia “deve oferecer uma interpretação do real relativamente coerente com as práticas sociais dos membros da instituição e fornecer-lhes uma concepção de mundo conforme as suas aspirações.”

No caso das nossas organizações, percebemos, pelo discurso dos entrevistados, que a ideologia é produzida acerca da defesa e da crítica à competência e eficiência do professor, principalmente em sua habilidade de preparar o aluno para o vestibular. Observemos esta idéia, sobre professores competentes, nas palavras de Isaac:

[...] Você permite simplesmente uma formação! De preparar o aluno para o vestibular e o que eu acho na minha opinião, na minha maneira de entender está correto, porque uma escola de Ensino Médio [...] serve para dar os conceitos básicos

pra eles, tem que montar, moldar o aluno pra que ele consiga entender as coisas, as razões da filosofia, as razões das outras ciências [...] é formar, é formar uma base [...] ele vai sair pronto pra fazer vestibular e pronto pra encarar uma universidade. (ISAAC)

Este pragmatismo na educação da escola particular representa o que Chaui (1994, p.105) denomina ideologia da competência: “realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder conferidos ao conhecimento científico e tecnológico.” Como vimos nas palavras de Isaac, ao professor cabe a tarefa de instrumentalizar competentemente o aluno, que deve ser também competente. Este discurso reflete o que Chaui (1994, p.105-106) denomina discurso competente, e é proferido pelo especialista, que “ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade”.

As organizações escolares não propõem um sistema próprio de crenças, valores e princípios, como verificamos nas organizações hipermodernas definidas por Pagès et al. (1987). As organizações escolares assumem a ideologia do próprio Sistema Capitalista como se fosse sua, no caso, a ideologia da competência. Participar de um sistema apostilado, de um conteúdo especializado para o vestibular, da qualidade em eficiência, são alguns elementos propostos pelas escolas particulares. Com estas propostas, elas integram o professor ao seu discurso e às suas práticas. Entretanto, os nossos entrevistados, mesmo defendendo estes elementos, mostraram uma relação contraditória, criticando a este sistema de ensino privado eficaz e que valoriza mais o conteúdo que a formação crítica dos alunos.

[...] Professora de escola particular no Ensino Médio é ser um professor conteúdo, em que você pode exercer muito pouco as suas expectativas em relação a educação, porque você vai ter que atender às necessidades, principalmente, nas escola particulares, necessidades do sistema, que é o vestibular, visando o vestibular. Como o vestibular é uma prova de conteúdo, então o professor de Ensino Médio, na escola particular, tem que atender essas necessidades. (ÍISIS)

Ensino Médio hoje você praticamente tem que ‘informar’ para os vestibulares, poucos querem se ‘formar’ para fazer o vestibular. Então nós... informar para fazer

vestibular... e às vezes eu entro muito em conflito porque eu quero ‘formar’ para fazer vestibular e a formação é uma coisa demorada, né? (LAVOSIER)

Este sistema de ensino privado, que se propõe como competente, gera resultados como a competição e a insatisfação. Gera a competição em todos os níveis: entre alunos, entre professores e entre as próprias escolas, reproduzindo, assim, a lógica do mercado capitalista.

No caso do Ensino Médio, para lidar com esta ampla competição, produz-se um discurso, uma crença de habilidade, de especialização e de competência. Na concorrência do mercado desenvolve-se, em cada grupo ou escola, a defesa de que são os melhores e os mais coerentes com o sistema de ensino privado. Muitas vezes, os professores, quando não atingem completamente esta lógica, sentem-se perturbados e perplexos. E essa fonte de perplexidade é também, segundo Dejours (1999, p.31):

[...] a causa de angústia e sofrimento, que tomam a forma de medo de ser incompetente, de não estar à altura ou de se mostrar incapaz de enfrentar convenientemente situações incomuns ou incertas, as quais, precisamente, exigem responsabilidade.

Mas a angústia também se dá, conforme verificamos em Lavosier, na impossibilidade de poder demonstrar uma outra responsabilidade, a de formar o aluno fora desta educação de mercado. Outros entrevistados explicitam a crítica e a resistência a este tipo de educação. Vejamos o que Milton questiona nas escolas particulares:

Nas particulares, devemos estar sempre atentos, pressão, adrenalina, gera insegurança em nós às vezes [...] a questão da competição vejo em algumas escolas e certos grupos de professores, [...] parecia que os professores tinham um certa ciúmeira [...] quando a gente tinha uma simpatia com os demais incomodava esses professores, então existia sim esta competição, que eu entendo estúpida porque não tem sentido isto [...] Agora a questão da competência eu acho que tem sim, mas não que os do Estado não sejam competentes, hoje a gente percebe esta questão da competência, ela está voltada para questão do IBOPE, né? O que se mede no IBOPE? Se o aluno acha que você está sendo simpático pra ele e você está conseguindo passar alguns valores dentro da proposta da escola... você é tido como competente. (MILTON)

Na fala de Milton fica clara a defesa, a crítica e a insatisfação com a questão da competência e da competição. Percebemos como o poder das organizações escolares perpassa o nível ideológico quando Milton se refere ao IBOPE, um mecanismo de controle na lógica destas organizações.

Nas mediações ideológicas das organizações escolares, o sistema de poder no espaço sociomental vai se completando e o sujeito vai se constituindo. Este processo, podemos sintetizadamente captar, nas palavras de um de nossos entrevistados.

Eu acho que acima de tudo você tem que gostar um pouco do que você faz, apesar de ser estressante nós que convivemos muito com a juventude, primeiro você tem que reciclar constantemente, né? Por mais que você nem tenha tempo pra isso tem que fazer sempre. O próprio vestibular a gente leva isso, a gente dá aula pra cursinho, então as próprias questões do vestibular te leva a uma reciclagem constante. Ser uma pessoa dedicada mesmo com o meio, gostar, ter uma certa relação com o jovem, não ser ranzinza. Eu acho isso é importante, e ser bastante morno, e ser razoavelmente organizado[...] Eu acho interessante também que você começa a conhecer também as histórias dos alunos [...] não pode-se dizer que em casa devemos esquecer o trabalho, é mentira! É continuidade da escola. E o bonito de ser professor, é isso, a gente lida com história dos outros, a gente está vendo por um ângulo a historinha de cada aluno, é a nossa história em confronto com as histórias deles eu acho isso bonito para nossa profissão. (MENDEL)

Se as organizações escolares permitem a realização do professor como sujeito, é nesta realização que elas se enxertam e operam exercendo seu poder a favor de seus objetivos. As mediações econômicas e políticas se integram às mediações ideológicas. Correspondem-se no espaço que chamamos de sociomental. Mas este espaço se completa quando identificamos como se dão as mediações psicológicas, ou seja, como se dá a relação entre organização e inconsciente.

6 AS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E O INCONSCIENTE

O inconsciente opera e é operado diretamente em todas instituições sociais [...] As instituições são o lugar de eleição do inconsciente, os laboratórios onde se elaboram os sistemas de defesa fundamentais de uma época, o lugar onde se exprime através e nas estruturas sociais, o não-dito mais profundo. (PAGÈS 1987, p.231)

Pagès et al. (1987) consideram que o inconsciente muda de referência: o código para entender o sujeito em suas relações não é mais a família, é o existencial. Uma referência que postula a correspondência, uma relação dialética entre o inconsciente e as estruturas sociais, dá-nos condições de entender como o sujeito está ligado às organizações escolares por laços psicológicos.

6.1 A imagem e a representação das organizações

A partir da idéia de relação dialética entre inconsciente e estruturas organizacionais, podemos compreender como as escolas modelam e são modeladas pelas estruturas de impulsos e pelo sistema de defesa dos professores. Esta operação, segundo a teoria adotada nesta pesquisa, é o aspecto mais importante do poder das organizações. Seu domínio está na capacidade de influenciar o inconsciente, ao mesmo tempo que é influenciado, constituindo o espaço sociomental.

O processo de correspondência entre inconsciente e estruturas sociais, está presente nas entrevistas de nossos sujeitos. Para Tarsila e Bop, as organizações escolares representam sua vida e lhes dão condições de viver, como também consomem parte de sua existência.

[...] a escola representa muito pra mim [...] é uma boa parte da minha vida, muito forte. Que eu gosto muito das pessoas! Assim de me relacionar. E outra, eu não quero ficar em casa, eu quero vida, então quero ir ao trabalho. Elas representam bastante pra mim, mesmo com defeitos. Não sei, não sei viver sem elas, não

conseguiria aposentar de verdade, saber partir pra outra coisa, já pensei muito nisso, mas eu não, eu não consigo, não consigo não, não consigo viver fora desse contato aí [...] Energia, determinação, vontade de viver, vontade de me arrumar. Sabe, eu jogo muito nisso,[...]é muito forte, muito forte, ninguém entende isso. Porque na vida da gente existem outras coisas fortes, claro né? A família... família está envolvida aí. Irmã, filhos e tudo que tem lá, os momentos que você tem que viver pra eles, mas sem esse trabalho, meu, não seria Tarsila, não! De jeito nenhum! (TARSILA)

Claro que é minha vida, vamos dizer que, durmo oito horas, trabalho oito horas e sobra o resto, quer dizer, praticamente metade da minha vida ou mais da metade da minha vida é a escola. Então ela é em termos de energia vital mesmo! Ela consome mais da metade dos meus dias, do meu pensamento, então ela é isso. Ela é minha própria... meu próprio dia-a-dia, mais do que minha família no dia-a-dia de horas de existência, então ela é a própria razão mesmo maior de energia, não que eu goste mais dela do que da minha família, mas a minha energia é dispensada mais pra escola. (BOP)

O tema dominante que identificamos de forma condensada na fala desses entrevistados é energia, a escola representa a energia vital que passa a fazer parte de seu corpo, conforme Tragtenberg (1978, p.23) “é aí que a adesão à organização encontra um de seus fundamentos; o corpo que adere à organização visualizando a possibilidade de uma ruptura reage com alta carga de ansiedade.”

Em Pagès et al. (1987) esta imagem de organização sugere, por um lado o que em linguagem psicanalítica se designaria pelos conceitos de identificação, projeção e introjeção, e por outro, em sentido sociológico, o sujeito é alienado no processo e a organização é internalizada pelo sujeito.

O importante aqui é entender a articulação, a correspondência entre o condicionamento social, externo e a identificação psicológica. Vejamos o que outro entrevistado declara:

É a minha vida né! É o meu dia-a-dia e o meu motivo de pensar. Nossa! Eu penso aquilo que vai ter amanhã, o que aconteceu hoje pra consertar amanhã, o que pode ser melhor, então eu... é meu motivo, é minha mola, é pra abastecimento, porque tudo o que aprendo, tudo que leio, tudo que vivencio é com os alunos, ligado com os alunos, é meu papel dentro da sala de aula, que eu acho que é mais importante [...] quer dizer toda experiência, vivência, comentário, comento muito! Falo muito! Todo mundo fala: lá vem a Ananda com as histórias dela. Estou sempre contando história e se sou chata ou não, não tem importância, mas o retorno que tenho dessas minhas

histórias, me alimenta a continuar contando essas histórias, por isso que passeio muito (risos) não é desculpa não. Passeio, viajo, leio, frequento vários grupos distintos de amizades, conversas diferentes, opiniões diferentes, tudo isso não sai impune, na medida que estou dentro de uma sala de aula eu tento sintetizar, filtrar, encaminhar esse sofrimento, esse conhecimento dentro da matéria, no dia-a-dia, na forma de carinho, na forma de bronca, na forma de ensinamento, vivência, enfim... (ANANDA)

Esta passagem descreve o processo de correspondência: por um lado, a necessidade de estar preparada para a vida e atualizada para a sala de aula, para as necessidades da escola-empresa, e por outro, seus efeitos, a escola como motivo, como mola, como abastecimento, retirando energia de sua vida social e como dizem Pagès et al. (1987, p.147) “o resultado é que o indivíduo torna-se uma engrenagem, ele investe tudo na empresa e a faz funcionar.”

Para estes autores, a organização, entendida como objeto de identificação, espaço em que o sujeito investe partes de si, seus medos, seus impulsos, permite que este sujeito se torne ambivalente para com ela. A organização passa a ser fonte de prazer e angústia, na medida em que fica dependente não apenas para sua existência material, mas para a integridade de sua própria identidade.

Entretanto, nos três entrevistados acima, mesmo as escolas representado sua vida, sua razão de viver, fornecendo e retirando-lhes energia vital, é possível identificar que o investimento do sujeito na organização escolar não é tão absoluto como ocorre nas organizações hipermodernas às quais Pagès et al. (1987) se referem. Na fala deles, percebemos na derrapagem do discurso, a contradição desta representação, a indicação de que as escolas além de possibilitar o prazer, são geradoras de angústia, o que nos leva a inferir que a alienação psicológica não é ampla como nas organizações hipermodernas.

6.2 A angústia e o prazer nas organizações escolares

A transação entre sujeito e organização, segundo Pagès et al. (1987), funciona por intermédio de um par ambivalente: prazer e angústia. O sujeito ama e detesta a organização quando integra a sua própria identidade a ela.

Mesmo com os nossos sujeitos não se integrando e alienando amplamente às organizações escolares, pudemos identificar que o prazer que existe neste campo de trabalho é semelhante ao prazer agressivo gerado na organização hipermoderna. Há um prazer em dominar os outros, dominar seu trabalho, em vencer a si mesmo sem cessar.

No discurso de nosso sujeito, o prazer agressivo se manifesta quando a ideologia da competência é assumida, a necessidade de estar sempre atualizado e instrumentalizando os alunos para o Vestibular, de combater as escolas concorrentes, permitem um prazer que se identifica com os objetivos da empresa na competição do mercado.

[...] uma das experiências mais marcantes, por exemplo, na Escola X foi quando alguns professores resolveram abrir uma escola nova a um quarteirão da Escola X, lembra disso? Você lembra disso? Eles montaram lá uma revisão e simplesmente convidaram todos os nossos alunos do Terceiro Ano pra fazer a revisão, e a nossa administração simplesmente não enxergou, ou não viu, deitou em berço esplêndido, não percebeu a gravidade da coisa, né? Que se por acaso os alunos fossem fazer a revisão lá, quem ia acabar levando os louros da vitória na promoção dos alunos, ia ser o concorrente que ia fazer a revisão em um mês, você lembra disso? Muito bem, nesta época então quando eu cheguei e percebi a coisa, no mesmo dia eu, nós montamos uma revisão [...] começou a revisão na escola, gratuita à noite, tá certo? Quer dizer, são experiências do tipo que você, você enxergou e você vai na administração porque a administração não enxerga este tipo de coisa, a administração não enxergou, não viu um professor que está ali dentro e está enxergando isso. Estou vendo meus alunos indo todos para uma outra escola pra fazer uma revisão, por quê? Se nós podemos fazer uma revisão aqui e ninguém enxergou, então isso aí foi um fato marcante da minha trajetória [...] (ISAAC)

O discurso de eficiência, competência assumido por Isaac demonstra a integração do sujeito na lógica concorrencial do mercado, da competição entre as escolas. É marcante, segundo ele, ter contribuído para impedir que a escola concorrente obtivesse

resultado, garantindo assim, os interesses da escola em que trabalha, a despeito da incapacidade de sua administração.

A forma mais expressiva com a qual podemos identificar o prazer agressivo em nossos sujeitos é quando demonstram a necessidade de cada qual vencer a si mesmo, sem cessar. É prazeroso, segundo eles, quando conseguem ultrapassar o desafio proposto em seu trabalho pelas escolas. Vejamos o que dizem Bop e Tarsila em suas entrevistas:

A primeira aula que eu dei no Cursinho há mais de 14 anos atrás, primeira aula do Cursinho eu queria fugir daquele lugar como se fosse o diabo da cruz, mas eu fiquei, meus passos no tablado... Assim, suave tão forte que eu queria fugir dali, mas eu fiquei, dei minha aula e eles gostaram [...] foi muito forte essa experiência pra mim, passei por ela, saí intacto! (BOP)

Bom! Dos alunos, eu tento, sabe assim, me dar bem com eles, mas às vezes perco um pouco a paciência, eu acho que eu poderia até mais, não que eu não goste, heim? Lógico eles são os nossos instrumentos, pra gente trabalhar, sem eles a gente não faria, não cresceria, eu penso muito assim, oh! Eu não posso só ter alunos nota dez, perfeitos, todos educados, eu tenho que encontrar um espinho na nossa frente, pra ver a minha paciência, meu jogo de cintura, e eu quero crescer, é isso! (TARSILA)

Outro tipo de prazer agressivo que se manifesta nas organizações escolares é a necessidade de ter domínio e controle sobre os alunos, para que haja satisfação e condições de trabalho. Vejamos nas palavras de Milton, a importância desse controle e o resultado que ocorre em não exercê-lo. A situação angustiante quando a direção não possibilita ao professor, intencionalmente, este domínio e controle.

A primeira grande experiência negativa que eu ainda não consegui engolir, digerir bem, foi na cidade X, é uma coisa que estou precisando tirar da minha garganta porque se não vai acabar me fazendo mal. [...] se eu colocava pra fora o aluno, eles nem levavam material na aula, não levavam material na aula e a direção da escola via e não fazia nada, era para a direção tomar providências, eles iam pra que? Se não levavam caderno, material, nada, por quê? Pra brincar, pra “zuar” [...] botava aluno pra fora. A classe inteira ficava contra você e a direção em vez de dar suspensão, criticar, a direção não fazia nada, mandava você pra conversar, quer dizer, deu forças para os alunos. Então aí foi a experiência mais terrível que já tive até agora não consegui engolir, eu estou precisando fazer um trabalho neste sentido, preciso rasgar essa experiência de minha vida, porque não acho que seja tão ruim assim é que houve estratégia errada da direção da escola, uma postura errada. E a minha também foi errada, porque eu deveria ter entrado mais firme neles. Entrei com medo

de perder a vaga, emprego, o receio, a necessidade de se agradar. Se entra meio sem estar firme, se entra e faz essa besteira, porque depois não tem mais condições de controlá-los. Eu tenho entrado querendo agradar, não tem que entrar agradando, eu tinha que falar pra direção e falar o seguinte: eu não vou agradar, vou mediar e entrar firme mesmo, igual a um generalzão, fazer chamada oral, arrumar um mecanismo de controle e depois com o tempo ir soltando. Eu agi errado! (MILTON)

O prazer agressivo é um tipo de prazer que se amplia e se aprofunda quando outras questões emocionais são possíveis e vão emergindo para o sujeito no cotidiano escolar. Bop em sua entrevista, nos dá condições de verificar o entrelaçamento entre emoção e a circulação do poder nas relações entre professor e aluno, o que acaba interferindo no seu próprio cotidiano, mudando-o e fazendo-o adaptar-se à realidade escolar.

[...] tive experiências como, por exemplo, de uma aluna que se apaixonou por mim [...] e foi a primeira vez que me deparei com a questão do poder que o professor exerce sobre os alunos e a recíproca também, esta questão do poder que vai e volta, eu quando comecei a dar aula, não tinha preocupação de me vestir bem, me vestia pessimamente, sandália franciscana, roupa xadrez, parecia um pedinte, era bastante... os anos foram passando, e eu fui me vestindo cada vez mais padrão mesmo, até que hoje uso até terno se precisar, paletó, gravata. Então esta questão do poder foi muito forte, a história dessa menina se apaixonar... consegui... de uma maneira muito tranqüila, até porque era recém casado. (BOP)

Nesta fala de Bop, detectamos com clareza as relações de poder professor-aluno e professor-escola. Bop demonstra prazer quando é possível a relação emocional com os alunos, no seu caso, a paixão da aluna. Ele percebe até que ponto o poder do professor chega sobre os alunos e também como pode ser influenciado por eles. Bop entende o poder como uma relação de forças, um poder que circula, que permite identificar o que vimos em Tragtenberg (1978) e Foucault (1979), um poder que passa pelo corpo do sujeito. Este processo, nas palavras de Bop, torna-se angustiante quando tem que se adaptar às regras, ao padrão exigido pelas escolas. Entretanto, para ele, o mais forte nas relações de poder é a emoção, a paixão da menina. Este relato nos permite entender o entrelaçamento da emoção com o poder na construção do sujeito.

Percebemos que o prazer sentido pelos sujeitos possui um componente agressivo que possibilita a integração do sujeito às escolas particulares e o resultado deste processo, como ressalta Pagès et al. (1987, p.147-148) é que:

O objeto de satisfação se dilui, os alvos e objetivos deixam de existir para dar lugar somente a “telas” provisórias...O impulso agressivo se investe como objeto, tornando-se impossível de se saciar e se transformar, podendo apenas se repetir, num círculo sem fim, ou melhor dizendo, servindo perfeitamente e somente às finalidades da organização.

Segundo estes autores, há também um outro tipo de prazer que é a fusão amorosa com a organização. Mas em nossos entrevistados, constatamos que este tipo de prazer, a busca amorosa, se dá em relação ao exercício de seu trabalho com os alunos e alguns casos também com a direção. Para os professores entrevistados, o mais prazeroso nas escolas é a relação com os alunos, vê-los aprendendo e interagindo com o ensino, desenvolvendo uma relação de respeito e reconhecimento. Vejamos como Mendel exprime esta relação:

Marcante! É sempre você se relacionar bem com os alunos, tem aluno que você pode ficar amigo, mesmo no final, por exemplo, eu lembro, na cidade XX um menino assim muito simples, muito humilde, os professores até faziam vaquinha para pagar o material dele, ele entrou na Universidade B e hoje está super bem, acho que isso é a parte mais gostosa da nossa profissão. Você ajudou o moleque a crescer, você deu uma empurradinha nele, essa é a parte mais gostosa, eles conseguirem colocarem algumas coisinhas suas no aluno. (MENDEL)

Se por um lado não há identificação amorosa, direta, com a escola e esta identificação é direcionada à relação com os alunos, por outro, a organização escolar utiliza-se deste mecanismo para integrar os professores aos seus objetivos, ofertando ou ameaçando retirar esta possibilidade de relação com os alunos. Mas, muitas vezes, o professor rompe este mecanismo e o utiliza em seu benefício, quando ameaça colocar os alunos a seu favor e contra o poder da organização escolar. Por exemplo, quando a direção ou a coordenação toma alguma decisão contra ele; mesmo quando acha que a decisão é prejudicial para a escola;

quando expõe aos alunos que a escola o ameaça em alguma circunstância seja de uma simples postura em classe até a ameaça de demissão. Como já dissemos anteriormente, trata-se do poder que o professor possui sobre os alunos, o que mereceria ser tratado profundamente em outra pesquisa. Mas, nestas organizações, o investimento amoroso se dirige, também em algumas situações, aos gestores e a outros funcionários. Observemos o que Tarsila nos demonstra:

[...] Não cheguei a trabalhar numa escola particular que fosse fora da cidade X, a não ser a cidade Y e a cidade Z. Que mudasse minha maneira de pensar? Não sei, tive sorte, cansa um pouco sim porque tem que levantar mais cedo, mas quando você chega lá, você encontra esse pessoal tão carinhoso, tão envolvente que valoriza seu trabalho. Na cidade X valoriza bastante, eles confiam muito no meu trabalho. Vale a pena. Vou te dar um exemplo: faleceu o pai de uma professora com quem eu trabalho, eu ia sozinha pra cidade X, porque a vida continua. Eles ligaram um dia antes que eu tinha que dar aula lá, e eles falaram não, você não vem sozinha, pode ficar que vamos suspender os alunos, eu fiquei feliz [...] eu fiquei contente porque nunca vi isto na minha vida, sem descontar. E se precisar também outras coisas, às vezes nem exigem isso, mas estou falando das escolas onde eu trabalho, eu vejo, eu senti mesmo tudo isso. (TARSILA)

Assim a causa da sujeição, na organização, segundo Pagès et al. (1987) será o amor, a perseguição do ideal de amor na organização escolar e a angústia da perda deste amor, ou seja, perder a possibilidade de ensinar, de se relacionar com os alunos, de poder ser reconhecido no trabalho.

Em contraposição ao prazer, figura a angústia no sujeito diante do campo organizacional. Vejamos na fala de Ísis como esta contraposição prazer-angústia se evidencia dialeticamente na relação gostar-detestar em função das regras das escolas particulares:

O que eu mais gosto na escola é poder ensinar, é o contato com os alunos, é poder ficar ali, as relações, o ato de ensinar, esse contato de aprendizagem é o que eu mais gosto, e ter contato com as pessoas, principalmente porque escola não é uma rotina, cada dia é um dia. E o que eu menos gosto na escola é exatamente o aspecto da rotina, de ter que cumprir determinadas regras, de ter que cumprir determinados horários, acho que a educação teria que ser uma coisa aberta, que você não tivesse seu horário, que a sua aula fosse até quando ela fosse importante. Então essas regras, cinquenta minutos de aula, entrar sete horas da manhã na sala de aula, cumprir regras, acho que é isso que me faz desgostar um pouco, ou não? É que o mais detesto [...]. (ÍSIS)

Nestas palavras de Ísis identifica-se claramente um aspecto do poder que Foucault (1979) e Pagès et al. (1987) denominam de poder disciplinar, ou seja, sua presença está nas regras, na disciplina, no controle dos sujeitos.

Pagès et al. (1987) afirmam que o tipo de angústia que se contrapõe ao prazer é a angústia de morte inconsciente. Segundo eles, a angústia de morte está presente em cada instante, embora reprimida, é evocada em cada dificuldade no trabalho e em cada decisão. Na fala de Ísis, podemos verificar como as dificuldades objetivas ressoam dessa angústia permanente.

Eu não sei o que gera, mas eu vou te dizer o que gera pra mim e que percebo em alguns. É... primeiro não poder exercer a arte de educar na verdade como a gente acredita! Segundo, uma coisa que percebo que gera muita angústia no professor, é no final do ano, é final de ano [...] é a época que percebo a maior angústia, porque ele nunca sabe se ele... Ele sabe o trabalho dele em sala de aula, só que não sabe se atendeu às necessidades do dono da escola, ou dos pais dos alunos, né? Então isso é o que gera maior angústia, se ele nunca sabe se vai ser contratado de novo, se não vai ser contratado, se vai ser dispensado, é complicado. É muito difícil você encontrar um professor que está tranqüilo, “eu estarei nesta escola o ano que vem.” Você nunca sabe, nunca sabe! Isso é complicado! É complicado! É quando percebe os professores mais ansiosos, mais preocupados, mais inseguros, sofrem com isso, sofrem! Quando despedem no final do ano dizem: “Até o ano que vem se eu estiver aqui”. Isso é uma fala constante, você nunca sabe se vai ter o trabalho o ano seguinte. (Ísis)

Nas organizações subsiste sempre, uma ameaça objetiva, externa ao sujeito. No caso da escola particular, o professor pode ser demitido no final do ano ou correr o risco de perder aulas. Está ameaça objetiva suscita no psiquismo do sujeito, conforme a teoria adotada, numa angústia psicológica. A organização consegue, assim, conservar o seu poder, bastando que ameace tirar dos professores os favores e o prazer que ela lhes oferece, tais como: a arte de ensinar e a relação com os alunos.

O específico das organizações escolares é que para que esta ameaça funcione, é preciso que aconteça, regularmente, uma ou mais demissões, garantindo assim a sujeição dos professores, mantendo-os em constante insegurança. Nas palavras de Bop, fica

sintetizado todo o processo que descrevemos neste capítulo, a demissão como o ponto mais alto do poder de uma escola particular e o resultado deste poder no psiquismo do professor.

[...] Essa escola da cidade x que mais me assustou. Já trabalhei em muitas escolas, né? E essa escola X ela... Eu nunca me senti tão vendido, tão fácil para tudo aquilo que eu não acredito e reprovo no mundo ocidental [...] Ela é como se fosse como água e óleo, o positivismo com o humanismo. Não há questionamento, não há debate, não há... e isso ficou muito claro, agora, com a minha saída, que era uma coisa intuitiva na cabeça, estava berrando nos meus ouvidos, olha isso! Mas foi uma experiência riquíssima pra mim, até pra poder explorar na minha vida essas dicotomias, essas nuances, essas contradições. Como é que eu que tenho tanta paixão pelo humanismo, pelas conquistas, unidas de algumas coisas da Filosofia? Como é que posso trabalhar num lugar que é tão assim voltado para essas coisas belicistas? Como que é isso dentro de mim? Então é uma contradição muito grande. Eu sou filho de militar, eu sou a própria contradição, tive brigas com o meu pai de jogar pratos na parede, então eu sou o extremo da contradição. Ao mesmo tempo que eu prego com a minha arte, com minha música, com a minha palavra, meu poema, eu também prego minha libertação do ser, ao mesmo tempo eu estou tão a serviço da opressão quando eu sou militar, quando eu vou para uma escola que eu sei que é de militar? Vendem a idéia de que vão passar, vão fazer os alunos passarem nas grandes escolas militares do Brasil ou do Mundo, e como é que é isso? Que contradição é essa? A profundidade disso não tem tamanho, eu até não gosto muito de refletir muito sobre isso, porque vou chegar em conflitos insolúveis que vão me deteriorar enquanto energia vital para continuar fazendo o que faço. Então a contradição é o tempo todo mesmo, quando estou trabalhando [...] poderia viver com muito menos e viver melhor talvez, então as contradições são muitas, infinitas, eu sou o próprio emblema da contradição, o todo. Perturbado com esse questionamento, vou levando. (BOP)

Pelas palavras de Bop, podemos captar de forma sintetizada o processo que descrevemos neste capítulo. Constatamos, claramente, como o poder se manifesta nas relações entre sujeito e organização. Para ele, as medidas coercitivas – em sua última instância, a demissão – trouxe à sua consciência as contradições do campo escolar, a identificação de suas próprias contradições, permitiu a reedição de conflitos internos originadas da formação familiar. Este processo no campo do trabalho, segundo Dejours (1996), permite a construção do sujeito sofrente.

A demissão, geradora de angústia e sofrimento, trouxe, para Bop, reflexão e consciência das contradições que permeiam sua vida de trabalho. Percebeu que as contradições no campo escolar, como a pedagogia positivista disfarçada de humanista,

gerando-lhe angústia, era uma forma opressora que como diz “lhe intuía na cabeça” lhe traria consequências graves, mas não deixaria de ser uma experiência riquíssima para toda sua vida.

A demissão foi um momento que trouxe à tona a identificação de suas próprias contradições e permitiu a reedição de conflitos internos originários da formação familiar. Neste trecho de sua fala, fica evidente o entrelaçamento de temas que permite captar os sentidos mais profundos dos sujeitos como propõe o nosso método. O entrelaçamento do tema, neste caso de Bop, se dá em torno da figura paterna, com o desejo de expressar sua arte e a opressão no trabalho. Bop indaga, possivelmente, o que verificamos em Pagès et al. (1987), o chamado conflito subjacente e profundo que fundamenta a vida psíquica, o limite da morte e a busca do amor.

Se nesta vivência de Bop o conflito fica evidente e torna-se uma marca na construção de sua subjetividade, o poder das organizações escolares demonstra sua punição máxima, a demissão, e esta sua manifestação, se dá depois de operar profundamente o conflito angústia e prazer do sujeito. Mas este, mesmo na suas transações com a organização se constitui, constrói sua identidade e, estas relações no campo do trabalho, permite uma vivência afetiva, “sob forma de uma emoção ou de um sentimento que não é apenas um conteúdo do pensamento, mas sobretudo um estado do corpo...”, permite a construção de um sujeito sofrente, reativo e vivo e, negar sua subjetividade e a afetividade é “nada menos que negar ou desprezar no homem o que é sua humanidade, é negar a própria vida.” (DEJOURS, 1999, p.29)

SÍNTESE CONCLUSIVA

O único fator material indispensável para a geração do poder é a convivência entre os homens. Estes só retêm poder quando vivem tão próximos uns aos outros que as potencialidades da ação estão sempre presentes [...] O que mantém unidas as pessoas depois que passa o momento fugaz da ação (aquilo que hoje chamamos de 'organização') e o que elas, por sua vez, mantêm vivo ao permanecerem unidas é o poder. Todo aquele que, por algum motivo, se isola e não participa dessa convivência, renuncia ao poder e se torna impotente, por maior que seja a sua força e por mais válidas que sejam suas razões. (ARENDT, 2001, p.188)

Na última etapa desta pesquisa, percebemos que o nosso trabalho se propõe muito mais como uma reflexão que se esforça em ser contribuidora, não para responder plena e absolutamente às questões iniciais, mas ampliá-las e levantar novas questões acerca do poder na relação indivíduo e organização. No intuito de atingir os objetivos da pesquisa, faremos algumas considerações e sínteses que se esforçarão em demonstrar que cumprimos aquilo a que nos propusemos.

A escola particular: uma organização intermediária

As escolas particulares são um fenômeno organizacional quando partimos da idéia de Chauí (1994), que entende a organização como uma nova prática de relações sociais, principalmente quando considerando suas características de eficiência, competência e racionalidade administrativa, determinadas pela condição histórica, características estas que são evidentes nas escolas particulares.

Nelas encontramos também um sistema de mediações às contradições que mantém o seu poder e seus objetivos econômicos. Mas este sistema de mediações possui características próprias da realidade escolar. O fato, por exemplo, do professor ser um trabalhador que domina um saber, leva as escolas utilizarem de mecanismos de controle e domínio específicos para mantê-lo, pelo menos, relativamente integrado.

Consideramos forçoso e equivocado classificá-la rigidamente a partir do ponto de vista que Pagès et al (1987) utilizam sobre as organizações do Sistema Capitalista atual. Para eles, como vimos, temos dois tipos de organização, a moderna ou clássica e a hipermoderna. Numa perspectiva psicológica, na clássica, o poder é mais identificável, está nas mãos dos gestores e os indivíduos investem diretamente na figura deles. Na organização clássica o poder se dá de forma hierárquica e coercitiva.

Na organização hipermoderna, o poder circula nas estruturas firmadas entre organização e indivíduo, é um sistema dialético que expressa as inovações do Sistema Capitalista. Os indivíduos nestas organizações se deparam com mecanismos de controle que levam à identificação, à projeção e à introjeção da organização e seus investimentos psicológicos se dão sobre a organização que é impessoal.

Nas escolas particulares, como fenômeno organizacional, existem estas duas formas de poder. Há duas formas de ameaças inconscientes, sobre as quais recaem as identificações dos professores. A primeira como organização-pai, a ameaça se dá pela ordem, obediência, punição o que remete simbolicamente à identificação ao pai e à angústia de castração. A identificação com a direção ou coordenação, as punições por não cumprir as regras do ensino privado e a demissão, como expusemos, são formas de ameaça e de dominação da organização escolar castradora. A segunda, como organização-mãe, desenvolve um ideal de perfeição, cujo modelo é a sociedade e a própria organização, e de adesão a princípios a uma lógica abstrata, cujas causas são a gratificação e o desprezo que “simbolicamente remetem à oferta de amor e à retirada do amor da mãe” (PAGÈS et al., 1987, p.156). Este tipo de ameaça na organização escolar aparece, na fala de nossos sujeitos, a todo tempo quando seus investimentos se dão nas estruturas sociais e psicológicas, como aderir a falsa idéia do espaço à palavra, na adesão ideológica e na sua identificação com a escola.

Pelas entrevistas de nossos sujeitos, entendemos que não há uma forma pura e exclusiva de poder nas escolas particulares. Nelas constatamos que existem mecanismos de poder tanto da organização clássica como da hipermoderna. Poderíamos inferir, em virtude de novos debates que podem se abrir em torno desta questão, que as organizações escolares se encontram numa situação intermediária, entre o moderno e o hipermoderno. Se em alguns momentos o poder está localizado nas mãos dos gestores, em outros ele se localiza nas estruturas, no sistema de mediações. Se os investimentos dos professores se dão diretamente sobre os detentores do poder, em outros momentos, seus investimentos se dirigem ao próprio fenômeno organizacional.

O que é específico, porém, do poder das organizações escolares é sua circulação, sua produção e manutenção entre as próprias escolas. Se considerarmos que os indivíduos são centros transmissores do poder, como propõe Foucault (1979), percebemos que o professor de Ensino Médio realiza este processo em sua passagem entre as escolas particulares, o que expõe uma particularidade das organizações escolares.

Constatamos que estas características das organizações escolares fazem parte de um sistema social mais amplo, são determinadas pela sua condição sócio-histórica, garantindo as relações de mercado e um papel conservador, como dizem Gadotti (1989), Paro (2000) e Tragtenberg (1978), na manutenção do *status quo*, quando reproduz um ensino direcionado especificamente para o mercado e quando torna o indivíduo integrado nas relações de poder. Mas no terreno de nossa investigação como captamos a textura do poder das organizações escolares e como os professores reagem a este poder?

Professor de Ensino Médio: um sujeito nas relações de poder das organizações escolares

A partir das condições de nossa proposta teórica e metodológica para entender as relações de poder entre professor e organizações escolares, fomos levados a compreender primeiramente o professor na formação escolar, como foi seu caminho nesta fase de sua vida até o encontro com o trabalho, recortado pela suas vivências afetivas e psicológicas, isto é, pela sua constituição como sujeito.

Percebemos que a chamada *zona de fragilidade psíquica*, angústia que se transforma em sofrimento, que teve na infância do indivíduo uma origem inconsciente, aparecerá, segundo Dejours (1996), no campo do trabalho, mas se manifesta desde a formação escolar, conforme verificamos na história de vida de nossos sujeitos. Percebemos como esse desenvolvimento herdado pode ser remodelado e rompido nessa fase da vida.

Durante a formação escolar, conforme relatam nossos entrevistados, aparecem situações que reforçam na sua vida psíquica a relação entre angústia e prazer. O impacto do novo e as dificuldades materiais e sentimentais originárias do meio familiar, o aprendizado com o conteúdo repressor, a socialização e a descoberta, o envolvimento com uma área de conhecimento afim são situações que interferem na formação desse sujeito.

Este processo perdura durante a fase universitária, desde a escolha do curso até a procura do trabalho. Na formação universitária, a insegurança, as rupturas para lidar com o novo, as dificuldades econômicas e as dificuldades objetivas do próprio meio universitário eram motivos de angústia e sofrimento que, segundo eles, eram compensados pelo domínio e pelo amor à área de conhecimento que lhe davam prazer. Finalizado esta etapa, procuram a realização desse domínio e desejo no campo do trabalho, procuram, como vimos, exercer a arte de ensinar.

O encontro com as organizações escolares foi marcado por expectativas, surpresas e inseguranças. Neste momento, o professor se depara possivelmente com uma das maiores contradições na sua formação como sujeito, o desejo de realização profissional e as condições reais de trabalho e, deparar-se com o fenômeno do poder, é uma instância simbólica e um lugar real que, segundo Birman (1994, p.111), “está no fundamento da constituição do sujeito, pois é face ao poder que o sujeito se ordena e se desordena seguidamente para a produção de sua singularidade.”

No contexto das organizações, as relações de poder passam a ser determinantes na formação do sujeito. As organizações escolares entram na vida psíquica dos professores para a manutenção de seu sistema de poder, exercem um poder entre a coerção e a sedução sobre eles, utilizam-se de forma relativamente eficaz um sistema de mediações no nível econômico, administrativo, ideológico e psicológico que denominamos sistema sociomental.

Segundo nossos entrevistados, economicamente, as organizações escolares medeiam as contradições para evitar conflitos, fazendo os professores se sentirem mais valorizados em relação às concorrentes e ao sistema público de ensino, principalmente em relação ao valor da hora/aula maior e às condições mais confortáveis de trabalho, que nem sempre condizem com a realidade.

Administrativamente, as escolas como dissemos, possuem uma gestão que oscila entre organização-pai que é coercitiva e a organização-mãe que é sedutora; medeiam as contradições, deslocando o poder indefinindo, seu detentor, e dando a sensação de que há o espaço da palavra. Mas as regras e as ordens devem ser cumpridas, pois o outro exige, isto é, o sistema, os concorrentes, os pais e os donos são razões para todos se engajarem e contribuírem na produção, senão sob o risco de perderem a concorrência, ou seja, sob o risco da morte da organização, podem ficar desempregados. Portanto, mantém-se a ameaça que

opera em última instância em seu inconsciente, evocando os limites da morte e a perda do amor da organização.

Este tipo de mediação corresponde, ideologicamente, à necessidade propalada de que o professor deve ser competente e eficiente, para que o trabalho, a organização e o próprio sujeito sobrevivam. É uma ideologia que reproduz o sistema capitalista neoliberal, ou o neocapitalismo.

O sistema de mediações das organizações escolares não é idêntico ao que Pagès et al. (1987) propõem sobre as organizações hipermodernas. O professor não se resigna nem se submete completamente, mesmo que reforce o sistema de poder. Ele encontra meios de resistir conforme percebemos pelo método de análise utilizado. Na derrapagem do discurso, percebemos que o professor não se satisfaz com a administração escolar, a qual chama de autoritária e empresarial, assim como com a ideologia pregada, que não dá conta da realidade de trabalho, da formação do aluno e da arte de ensinar.

Com estas circunstâncias, a *zona de fragilidade psíquica* vai se reforçando no sujeito e a organização retirando parte de seu poder, mediando o conflito entre angústia e prazer. Há uma relação dialética entre o sujeito e a organização. Esta opera com as contradições subjacentes, com o conflito existencial do indivíduo que tem seu substrato no limite da morte e busca pelo amor. De um lado, a organização escolar estrutura a psique individual inconsciente e, de outro, ela possui suas estruturas firmadas no substrato psicológico dos professores.

Na medida em que a organização escolar medeia seu poder nas relações com os professores, tornando-os integrados, e até mesmo resistentes, o professor, em seu trabalho, também se constitui como sujeito. É, como diz Dejours (1999, p.141), a possibilidade de reapropriação e da realização do seu ego, de sua identidade. Conforme este autor propõe:

[...] O fato é que o trabalho é uma fonte inesgotável de paradoxos. Incontestavelmente, ele dá origem a terríveis processos de alienação, mas pode ser também um possante instrumento a serviço da emancipação, bem como do aprendizado e da experimentação da solidariedade e da democracia.

Sob esta orientação, nosso trabalho objetivou aprofundar a análise do poder no nível microssocial das relações indivíduo e organização, abrindo-se a novas indagações. É possível uma análise que rompa epistemologicamente com o foco do poder e parta diretamente da resistência e da afetividade do trabalhador como forma de emancipação? É possível acelerar a mudança no Sistema de Ensino e no Sistema Capitalista, ao atacar simultaneamente as estruturas sociais e mentais que os caracterizam e procurar uma nova prática de existência?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2001.

BIRMAN, J. *Psicanálise, ciência e cultura*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

BLEGER, J. *Temas em psicologia: entrevista e grupo*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BORDIEU, P. Compreender. In: _____. *A miséria do mundo*. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: Chanlat, J. F. (coord.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. v.1.

FERREIRA, R.M. *Educação e poder: sociologia da educação*. São Paulo: Moderna, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro : Vozes, 1987.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GAULEJAC, V. D. Psicossociologia e sociologia clínica. In: ARAÚJO, J. N. G.; CARRETEIRO, T. C. (org.) *Cenários sociais e abordagem clínica*. Belo Horizonte : Fumec, 2001.

LEBRUN, G. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LIMA, M. E. A. A questão do método em Psicologia do Trabalho. In: Goulart, I. B. (org.). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2002.

NÓVOA, A. Relação Escola-Sociedade: “Novas Respostas para um velho problema”. In: Serbino, R. V. et. al. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Unesp, 1998.

PAGÈS, M. et al. *O poder das organizações*. Trad. Maria Cecília Pereira Tavares e Sonia Simas Favatti. São Paulo: Atlas, 1987.

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RESENDE, L. M. G. de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas : Papirus, 1995. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SPINK, P. K. Organização como fenômeno psicossocial: notas para uma redefinição da psicologia do trabalho. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, n.1, v. 8, p. 174-192, 1996.

SROUR, R. H. *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro : Campus, 1998.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. In: Garcia, W. E. (org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. Rio de Janeiro : Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Brasília : Unb, 1991.

ANEXO A – Entrevista de Ísis

PESQUISADOR: Ísis, como que, na infância, você pensava no trabalho?

ENTREVISTADO: Eu tive muitos sonhos. Na verdade, eu dava aula quando era menina, para minhas bonecas e para minhas irmãs, mas eu tinha sonhos, sonho de ser aeromoça, vontade de fazer turismo, tinha vontade de ser bailarina, não tinha muito definido não, como qualquer criança, eu sonhava, sonhava com muitas profissões, tudo que eu achava que era interessante.

P: Não tinha uma específica?

E: Não, não, todas. A cada momento, eu pensava numa profissão, algo que me chamava atenção. Eu via uma bailarina, por exemplo, eu gostava daquilo e queria ser bailarina, aeromoça, era um sonho bem da minha época, era bonito ser aeromoça, então tinha também este sonho, eram vários.

P: Seu pai, sua mãe não tiveram influência, da profissão deles para a sua?

E: Nenhuma, nenhuma, meu pai trabalhava em administração, contabilidade e minha mãe era dona de casa naquela época, minha mãe foi trabalhar bem mais tarde, eu já era adolescente.

P: Então não teve referências deles?

E: Nenhuma, nenhuma.

P: Ao longo da vida, Ísis, como foram seus estudos, no primário primeiro, ginásio depois e colégio?

E: Primeiro que eu tive uma educação escolar super conturbada. Meu pai trabalhava em barragens, na CESP, então cada dois anos, eu estava num lugar. Eu comecei meus estudos em São Paulo, depois mudei para o interior, fui para Ilha Solteira, estudava lá, onde já era um ensino diferenciado naquela época, completamente diferente do que o sistema propunha, era uma escola quase que intensiva, de manhã e a tarde, super moderna, aí voltei para Pompéia,

que tinha um ensino super tradicional, escola do Estado muito tradicional, com o professor com varinha de bambú, pra bater em aluno, aquelas coisas de castigar. Então foi bem conturbado. Eu sempre fui excelente aluna, comecei muito cedo a estudar, naquela época, quando comecei a estudar, se passava de um ano para o outro, a gosto de escola, então passei do pré para o 1º ano forte, entrei no pré e no mesmo ano passei para o 1º ano forte. Quando estava na 3ª série, eles me seguraram um ano porque tinha exame de admissão, e você só prestaria exame de admissão com 10 anos, e eu não tinha 10 anos, eu ia passar pro 4º ano, terminaria o 4º ano com 9 anos, então me seguraram para não ter que passar por isso. E quando cheguei na 5ª série, quando terminei a 4ª série, acabou exame de admissão, foi horrível, foi uma frustração pra mim na verdade ficar esse ano esperando, aí o fundamental eu fiz todo em Pompéia, no interior de São Paulo, sempre fui muito boa aluna, sempre gostei de estudar e, na 8ª série, eu passei pro noturno porque comecei a trabalhar, a partir da 8ª série, trabalho e estudo junto.

P: E aí o colégio foi tranquilo?

E: O colégio foi tranquilo, só que eu vim pra Bauru e aí eu fiz um curso técnico em Bauru. Quando cheguei em Bauru, jogava basquete, ganhei uma bolsa de estudo da escola que eu me matriculei, por conta do basquete e aí eu fiz o curso noturno, um curso técnico. Eu fiz Ciências Contábeis porque o curso que tinha escolhido que era o turismo não teve o número de alunos, então como eu fiquei sem o curso, escolhi qualquer um, na época não existia esse interesse pelo turismo.

P: Aí você fez cursinho para vestibular?

E: Não, nunca fiz cursinho, aí prestei várias faculdades: prestei Economia, passei, fiz 6 meses e parei, depois prestei Direito, passei, cursei mais uns 6 meses e parei, aí fiquei um tempo sem fazer nada e depois de 4 anos, quando tinha 25 anos, quando pensei no curso de letras.

P: Por que esse tempo assim indeciso?

E: Porque fiquei indecisa, eu não sabia o que fazer. Como tinha um leque enorme, muita coisa que gostava, aí fui estudar para ser comissária de bordo na verdade, fiquei estudando pra comissária de bordo, não fui prestar o concurso da Varig na época e, quando eu voltei, eu ingressei no curso de letras. Foi muito interessante porque quando entrei no curso de Letras, quando eu era menina, uma das profissões que eu via também era jornalismo e quando tinha 15 anos meu pai trabalhava na Folha de São Paulo e ele conseguiu uma bolsa de estudo pra mim na Cásper Líbero, só que minha mãe não deixou eu ir , eu fiquei frustadíssima porque achava que era uma profissão que podia dar certo comigo. Em Bauru não tinha jornalismo, aí, prestei Economia, prestei Direito, não deu certo e tal, fui estudar pra ser comissária de Bordo, acabei não prestando, aí a idéia do jornalismo me voltou a cabeça e como não tinha em Bauru jornalismo, eu falei em fazer Letras.

P: Na Universidade X não tinha ainda?

E: Tinha, na verdade tinha, já tinha, só que dava formação pra reportagem, como dá hoje, na Universidade X, a formação é para reportagem e o que eu queria era para redação. Então o que pensei. Vou fazer letras, aí faço uma especialização e termino em jornalismo mais tarde. Como eu entrei na faculdade para fazer letras pensando nisso, aí que eu descobri a pedagogia e no 1º ano de faculdade comecei a dar aula. Aí que eu fui lembrar que na infância, já dava até para minhas bonecas, entendeu? Isso me voltou, quando comecei a dar aula, voltou o pensamento da infância em que dava aula para as bonecas e minhas irmãs. Era um barato porque escrevia... Sabe o relógio da força de luz? Eu escrevia com giz, pegava giz na escola e ensinava tudo o que aprendia na escola pra minhas irmãs e pra minhas bonecas. Foi muito engraçado porque só voltou essa idéia, quando eu entrei na sala de aula, que eu fui me lembrar de que dava aula na infância e de que gostava, aí me encantei pela arte de ensinar e fiquei e esqueci do jornalismo.

P: E como foi a faculdade?

E: A faculdade foi tranqüila (risos), foi legal porque foi quando eu pude exercer o papel, cidadão, a política, as reivindicações, acho que a faculdade foi a época em que mais cresci, não só intelectualmente, como pessoa, as experiências que passei, pessoas que conheci, conheci pessoas importantíssimas na minha vida na época da faculdade, que foram referências pra mim e também conheci gente que foi referência do que eu não deveria ser, mas foi muito legal, muito bom, muito rico, muito rico.

P: Entre primário, ginásio, colégio e faculdade. Foi da faculdade que você mais gostou?

E: Eu sempre gostei de escola, sempre, escola sempre foi uma coisa que me fez feliz, sempre fui pra escola feliz, sempre estudei muito, mas a faculdade foi o período em que eu pude exercer mais a minha pessoa mesmo, mais sozinha, mais independência, as vontades... Então é isso!

P: Ísis, como foi a sua primeira contratação como professora?

E: Então, eu estava estudando no 1º ano de faculdade, no 2º semestre, e surgiu uma vaga na escola X e eles ligaram na faculdade pra ver se tinha algum professor, alguém que eles pudessem indicar, eu fui indicada pelos professores da faculdade. Aí me ligaram e me contrataram. Na escola X comecei no fundamental, dava aula na 6ª, 7ª e 8ª séries na 1ª semana, na 2ª semana eu já estava dando aula no cursinho.

P: Você foi direto para a particular?

E: Direto para a particular.

P: E assim, a expectativa? De ser a primeira vez?

E: Ah! Foi... Na verdade, me senti muito a vontade, Roger, porque eu me encontrei em sala de aula, foi muito gostoso, foi muito... Lógico que tinha muita ansiedade, nervoso, em concentrar e principalmente porque eu estava substituindo um professor que era amado pelos alunos, que era o professor SS. Então foi uma loucura neste sentido, porque sabia das expectativas dos alunos, sabia que ele era amado e ia entrar uma mulher, entrar eu, mas foi muito gostoso, eu

entrei em sala de aula e já me realizei. A sensação que eu tinha era como se eu tivesse feito isso a vida inteira, pra mim, foi muito à vontade, eu não tive dificuldades, não tive... Quer dizer, tive que me preparar muito no conteúdo, mas a didática, a forma de me comportar em sala de aula, nada, foi muito à vontade, como se tivesse essa experiência já anterior.

P: Você acha que existe reconhecimento pelo seu trabalho por parte da Escola, dos alunos, dos amigos, da família?

E: Então, eu acho que fui uma pessoa que dei muita sorte neste aspecto, eu acho que tive desde o começo, porque o fato de eu ter sido indicada para professora, eu era aluna ainda, eu acho que já foi um reconhecimento e depois como professora eu sempre me senti reconhecida pelos alunos, pela minha família, pela escola, apesar que ali a gente tem alguns problemas, mas no geral sim, eu acho que as escolas sempre me olharam de uma forma especial. Se não me pagaram, se não fui financeiramente reconhecia por isso, eu acho que fui respeitada, sempre fui respeitada, eu sinto isso...

P: Ísis, defina o que é ser professora da escola particular de Ensino Médio?

E: (risos) Professora de escola particular no Ensino Médio é ser um professor conteúdo, em que você pode exercer muito pouco a suas expectativas em relação a educação, porque você vai ter que atender às necessidades, principalmente nas escolas particulares, necessidades do sistema, que é o vestibular, visar ao vestibular. Como o vestibular é uma prova de conteúdo, então o professor de Ensino Médio na escola particular tem que atender essas necessidades, principalmente essas. Professor conteudista, pelo menos na que eu já lecionei até hoje, todas elas foram voltadas para o vestibular.

P: Se fizermos uma comparação com a escola pública, o que você indicaria como diferença?

E: Bom aí, é complicado, porque a escola pública não tem... Se por um lado, a escola particular, ela visa a expectativa do sistema, o profissional, eu acho que a escola pública visa a expectativa do sistema, em relação a falir com essas pessoas, ou seja, não tem expectativa

nenhuma. Eu acho que são dois opostos, nenhuma delas visa à educação, a educação na sua essência. Porque escola pública não tem responsabilidade nenhuma, em nenhum aspecto, nem educacional, nem profissional, não dá formação nenhuma... O sistema não tem responsabilidade educacional! Eu não vejo muita diferença neste sentido da pública para particular, no sentido de que as duas estão no sentido pró-sistema, só que uma formando elite e a outra disformando a massa, entendeu? Falindo a massa, entregando as massas aos urubus.

P: Vamos falar um pouquinho das escolas. Ísis, descreva e compare sobre as escolas, alguns pontos que vou citar: Sobre a política administrativa e econômica, como elas são? Pense numa, ou pense numa de um modo geral, a média, você que sabe. Como é a política administrativa delas e econômica para os professores?

E: As escolas particulares têm a política empresarial.

P: Autoritária?

E: Autoritária, até porque não existe uma política administrativa própria pra escola, não existe, não existe formação, nem a Pedagogia, se você for fazer Pedagogia hoje onde formaram os diretores de Escola, eles têm essa formação, porque a formação administrativa que eles têm é a formação administrativa empresarial, copiada da França, antiquíssima então não existe uma política administrativa própria pra escola. A escola particular hoje é administrada como uma empresa que vende serviços!

P: Mas elas têm algumas coisas em comum ou elas são diferentes, por exemplo: algumas são autoritárias, outras são democráticas, elas não escutam os professores?

E: É muito difícil, né? Escutam os professores até certo ponto, eu acho que... inclusive pedagogicamente, escutam os professores pedagogicamente até onde isso não interfere na política econômica, entendeu? Quando interfere na política econômica, aí deixa de ser interessante aquilo que o professor diz, ou ele não serve. Se o professor é bem vindo, é

escutado, até que ele não fique oneroso pra escola, caso contrário, o econômico está lá, com certeza, com certeza.

P: Fale sobre a coordenação e a direção, papel da coordenadora e da diretora.

E: Como assim? o papel, em relação aos professores?

P: É! Principalmente em relação aos professores e de um modo geral.

E: Bem, acho que a coordenadora e a diretora são pessoas que estão ali pra atender... pra na verdade fazer andar a escola, pra escola acontecer, criando um meio de campo entre o professor, administração e alunos, entendeu? As expectativas da direção, do professor e do aluno, é o meio de campo. Pra não deixar a coisa explodir na verdade, entendeu? Pra não deixar o conflito acontecer. O coordenador tem esse papel e o diretor tem o papel autoritário de fazer cumprir, de sancionar ou aprovar determinadas ações, pelo menos é o que eu vejo na maioria das escolas.

P: E a proposta pedagógica todas elas têm?

E: Olha! Eu acho que têm, mas são pouquíssimas. A proposta pedagógica maior é o vestibular, hoje na escola particular, principalmente no ensino médio, essa é a proposta pedagógica que está por trás. Acho que algumas escolas até têm, acho que existe esse sonho de uma proposta pedagógica, por trás dos educadores, por trás de quem está na educação, mas acho que ela não cumpre, não é cumprida, ela não acontece, de fato ela não acontece, quer dizer, ela existe como projeto, na pratica ela não acontece porque o que está por trás é muito maior, é o conteúdo que se deve ser dado visando o vestibular, essa é a verdade.

P: Recursos humanos, funcionam?

E: Eu acho que na escola particular tem sim, acho que tem gente muito bem preparada, com muita vontade e que atende essas necessidades, as necessidades do sistema. Porque precisa viver, sobreviver como educador porque se pudesse não estaria neste sistema, pelo menos é o que eu percebo com os amigos, se pudesse estaria num outro tipo de escola, a grande maioria,

e que aceita estar no sistema porque precisa sobreviver, mas são pessoas que têm muita vontade de estudar de aprimorar, se pudesse mudar tudo mudaria.

P: E a escola dá condições pra isto?

E: Muito pouca, não, não, eu acho que o professor da escola particular tem que ser impecável, tem que saber muito do que está falando, ele tem que conhecer muito a matéria, ele tem que produzir, ele tem que produzir porque é uma empresa! Então como funcionário, ele... a escola dá essa possibilidade de aprender, de aprimoramento, como funcionário, mas não como educador.

P: Sistema de comunicação funciona na escola? Por exemplo: da direção para o aluno, do aluno para a administração, administração para o professor, você acha que funciona?

E: Depende, algumas escolas o sistema de comunicação funciona mais em outras menos, é... Isso também é meio utópico, porque se fala muito em comunicação, mas é uma coisa que é muito difícil acontecer na prática, acaba escapando mesmo. Então em alguns momentos funciona legal, em outros momentos você percebe que não funcionou e quando acontece alguma coisa ruim, alguma coisa que não foi legal no processo, com certeza foi por falta de comunicação, é o que eu percebo, é o grande entrave, mas é difícil de você fazer isso acontecer, fazer a comunicação se dar de fato, complicado!

P: Fale sobre alguns momentos marcantes na sua vida profissional.

E: Nossa tenho muitos momentos marcantes... Meu primeiro momento marcante na minha vida profissional, na verdade não foi nem na escola, foi quando um professor me deu um trabalho, ele deu um trabalho na sala de faculdade e dividiu a sala em grupos e eu falei naquele dia, e quando eu voltei ele falou: “agora você está sozinha, você vai ter que dar uma aula sobre um aspecto de gramática” que ele dividiu, “como você faltou, você vai dar sozinha e vai ficar para o final” e eu falei: — Tudo bem, eu faço! E foi aí exatamente que eu vi que eu era professora, esse foi um momento marcante na minha vida, porque quando dei essa aula, eu

dei essa aula sozinha e quando comecei dar essa aula, foi muito marcante porque eu estava muito ansiosa, primeiro porque estava sozinha e não tinha grupo, em segundo, porque nunca tinha dado uma aula, e eu comecei falar sobre a matéria, tinha estudado, preparado e foi uma delícia, foi maravilhoso, e a hora que terminei a aula fui aplaudida, a classe inteira aplaudiu. Então foi um momento marcante na minha vida porque eu descobri que eu era professora aí, é isso que eu quero fazer da vida, quero ensinar, né, esse foi um momento. Depois tive vários momentos em sala de aula, né? É o momento mais gostoso do professor, quando o aluno, quando você percebe que o aluno aprende alguma coisa, que você mesmo julga difícil, nossa isso aqui é difícil demais! E que o aluno de repente descobre, “nossa eu aprendi isso, que legal!” então esses são momentos que marcam muito, muito mesmo! E são momentos positivos, momentos em que fui reconhecida pelos alunos, sempre! Não dá pra falar que eu não tenha momentos marcantes no ano, porque todo ano eu tenho momentos marcantes, então isso é muito positivo. E momentos não positivos são brigas que eu tive com escolas, né? Alguns pontos de vista, coisa que eu gostaria que acontecesse e não aconteceu ou porque.... por exclusividade, eu tive um problema seríssimo na escola X, porque fui dar aula em outra escola, em Jaú, que era o Sistema apostilado XY, eu fui demitida por isso, porque queriam exclusividade, então... brigas! Como professora, como coordenadora não estou falando porque é outra coisa né, na coordenação o momento mais marcante foi em Lençóis Paulista (risos) que foi positivo e negativo.

P: Como foi positivo e negativo aquele risco de demissão?

E: Ah! Aquilo foi positivo no sentido de perceber a força, acho que a força que a gente tem e que de repente não percebe, que ali a gente pôde exercer, do quanto... De se sentir querida, de se sentir respeitada por algumas pessoas e não marcante pelas mesmas coisas ao contrário, quer dizer, por não se sentir respeitada pela direção, não se sentir útil, por ser descartada, pela direção administrativa. Acho que foi muito complicado ali pra mim, porque vivenciei uma

contradição muito grande, foi uma contradição muito grande. Se por um lado foi muito legal, me senti muito amada, muito querida muito acolhida protegida, por outro, me senti completamente desprotegida, sozinha, entendeu? Então foi momento muito especial na minha vida.

P: O que as escolas representam pra você, Ísis?

E: Ah! As escolas representavam pra mim no começo da carreira, um ideal de vida, um ideal profissional, em que eu pudesse exercer aqueles sonhos, aquelas coisas que se aprendem na faculdade, aquilo que você dedica como educação. Hoje é um local de trabalho, um local de trabalho, a empresa onde trabalho... É que eu acho que a educação, ela, quando você é um profissional da educação, acho que você se alimenta alguns momentos, de alguns anseios, de alguns sonhos e outros momentos, você recebe um banho de água fria, acho que oscila muito, então hoje é um local de trabalho, acho que pode acontecer de amanhã ser mais uma oportunidade de sonho, entendeu? Amanhã eu estar disposta a sonhar de novo, apresentar de novo, aquilo de entrar na sala de aula... Mas hoje...Eu tenho morrido um pouco, tem acabado um pouco estes sonhos, essas crenças. Só com alunos, que é gostoso, se não é o tempo todo, pelo menos em alguns momentos.

P: O que você mais detesta e o que você mais gosta na Escola?

E: O que eu mais gosto na escola, é poder ensinar, é o contato com os alunos, é poder estar ali, as relações, o ato de ensinar, esse contato de aprendizagem é o que eu mais gosto e ter contato com as pessoas, principalmente porque escola não é uma rotina, cada dia é um dia. E o que eu menos gosto na escola, exatamente o aspecto de rotina, de ter que cumprir determinadas regras, de ter que cumprir determinados horários, acho que a educação teria que ser uma coisa aberta, que você não tivesse que ter horário, que a sua aula fosse até quando ela fosse importante. Então essas regras, 50 minutos de aula, entrar 7 horas da manhã na sala de aula, cumprir regra, acho que é isso que me faz desgostar um pouco, ou não? É o que mais

detesto na minha rotina profissional, por exemplo, dentro de uma escola. Eu já tive experiência de trabalhar em escola em que eu não eu não gostava nada da escola, não gostava do ambiente da escola, eu tinha dor de barriga antes de ir pra escola porque faltou isso, faltou o contato entre as pessoas e isso é fundamental, a gente se alimenta disso e quando você não tem essa possibilidade numa escola, fica caótica, porque é uma empresa, e como educadora e profissional da educação, eu tenho que ter esta relação de relação mesmo com as pessoas, quando você não tem, quando você é proibido disso... Quando isso é proibido pra mim...

P: E proíbem isso?

E: Não é que proíbem tacitamente, mas a estrutura, a forma como a escola é organizada e administrada não te permite, entendeu? Às vezes até a disposição das salas dos professores. Eu tive uma escola, por exemplo, que a sala dos professores era tão longe que nenhum professor chegava até a sala dos professores, a gente não se encontrava, então isso era horrível, você não tinha contato nenhum, não trocava, não tinha troca!

P: O que você acha que gera mais angústia nos professores de escola particular, é o sistema?

E: Eu não sei o que gera, mas eu vou te dizer o que gera pra mim e que percebo em alguns. É... primeiro, não poder exercer a arte de educar de verdade, como a gente acredita! Segundo, uma coisa que percebo que gera muita angústia no professor é no final do ano, é final do ano, é quando o professor, é a época que percebo a maior angústia, porque ele nunca sabe se ele... Ele sabe o trabalho dele em sala de aula, só que não sabe se atendeu às necessidades do dono da escola, ou dos pais dos alunos, né? Então, isso é o que gera maior angústia, se ele nunca sabe se vai ser contratado de novo, se não vai ser contratado, se vai ser dispensado, é complicado. É muito difícil você encontrar um professor que está tranquilo, “eu estarei nesta escola ano que vem” você nunca sabe, nunca sabe! Isso é complicado! É complicado! É quando percebo os professores mais ansiosos, mais procurados, mais inseguros, sofrem com

isso, sofrem! Quando se despedem no final do ano dizem: “Até o ano que vem se eu estiver aqui”, Isso é uma fala constante, você nunca sabe se vai ter o trabalho ano seguinte.

P: E o que dá mais prazer mesmo é?

E: O que dá mais prazer? Olha! Pelos menos o que eu sinto nos meus colegas é a sala de aula, é o que dá mais prazer. É estar ali na sala de aula, porque, embora eu perceba que alguns profissionais da educação do ensino na escola particular “profissionalmente”, que estão aí pra ganhar o dinheiro, pra viver, e por isso aceitam ser manipulados pelo sistema, embora aconteça isso, os professores estrelas de cursinho, eu acho que todo profissional tem que ter um prazer, por mais prostituto que ele seja, por mais... Acho que até prostituta gosta do que faz, por mais que ele faça aquilo que não acredita, né? Mas acho que você tem que ter um prazer, tem que ter em algum lugar aquilo que tem que te alimentar, de forma prazerosa, senão não tem como e eu percebo que é ali, na sala de aula, é o momento da sala de aula, é o estar ali com os alunos.

P: Você gostaria de falar alguma coisa assim que...?

E: Não acho, que falei tudo, não tem mais nada.

P: Então está bom ÍSIS.