

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA: A PRÁTICA EXISTENTE E A TEORIA NECESSÁRIA

Celestino Alves da Silva Junior
Da UNESP (Marília) e da FEUSP

A Administração Escolar, enquanto corpo teórico-conceitual no qual pressupostamente se apóia a prática administrativa que se desenvolve no interior de nossas escolas e de nossos sistemas escolares, debate-se historicamente no Brasil com o fogo cruzado de duas incompreensões. De um lado situam-se aqueles que entendem a administração escolar como "um caso particular" da "ciência da administração" e como tal, supõem necessário apenas um pequeno esforço de adaptação para que os "princípios gerais" de administração possam dar conta satisfatoriamente dos problemas que se manifestam no cotidiano das instituições escolares. Os que assim se comportam não levam em conta a especificidade das questões educacionais e

menos ainda consideram o caráter particular e circunscrito da pretendida "ciência da administração". Tal "ciência", se assim pudermos chamá-la, configura-se basicamente como resposta às necessidades emergenciais da empresa capitalista, o que desde logo inviabiliza sua proposta de universalidade.

Por outro lado, aqueles que atentam para a impropriedade do tratamento genérico-empresarial dos problemas escolares costumam, entretanto, negar não apenas a validade desse tratamento mas a própria possibilidade de elaboração da administração escolar enquanto "saber estruturado com pretensão à objetividade", tal como o propõe, por exemplo, José Misael Ferreira do Vale (no prelo).

Por ambas as razões apontadas, o que se constata ainda hoje é um tratamento incipiente e precário das questões da organização do trabalho na escola. Ou esse tratamento se sustenta remota e fragmentariamente nas "prescrições" da "ciência da administração", ou ele se remete ao imaginário e à intuição de um "progressismo" espontaneísta incapaz de lidar adequadamente com a significação social da técnica e da tecnologia.

Em obra recentemente publicada, Vitor Henrique Paro (1986) aponta para a alternativa necessária entre as posições conflitantes examinando as virtualidades do conceito de "administração em geral".

Paro demonstra como o "esforço humano coletivo orientado para um fim" se traduz pela "utilização racional de recursos" e indica como essas duas expressões, depuradas de seus significantes historicamente situados, podem favorecer o entendimento da essência e da especificidade da ação administrativa como atributo da natureza humana. Nesse sentido, o conceito de "administração em geral" que Paro propõe, aproxima-se do conceito de "trabalho em geral", com o qual Marx fundamenta sua análise da degradação do trabalho sob o modo capitalista de produção. Submetida às determinações deste modo de produção a racionalidade original da ação administrativa também se degrada em irracionalidade. A gerência, enquanto controle do trabalho alheio, e o conjunto da administração, enquanto *praxis* burocratizada, respondem por essa marca da administração especificamente capitalista.

Na lógica administrativa vigente na sociedade capitalista as questões da organização do trabalho são pensadas a partir de dois conceitos fundamentais: eficiência e produtividade. Com eles pretende-se medir o alcance dos objetivos que determinam a própria organização do trabalho. Ocorre, porém, que a oposição fundamental que preside à organização geral da sociedade acaba por estabelecer significações diferenciadas para esses conceitos quando vistos pela óptica do capital e do capitalista ou quando vistos pela óptica do trabalho e do trabalhador. Nas condições atuais dessa sociedade prevalecem, evidentemente, as significações estipuladas pelo capital e pelos capitalistas. O que temos que examinar desde logo são as possibilidades de refutação da aplicação dessas significações à organização do trabalho na escola. Da mesma forma, é preciso também examinar as possibilidades de uma organização do trabalho na escola que se construa a partir dos significados, dos interesses e das necessidades do trabalho e dos trabalhadores.

Para o trabalho, a plena realização do valor do produto não decorre apenas de sua localização e venda no mercado, como quer o capital, mas de sua utilização pelos segmentos da população que dele efetivamente necessitam. Conseqüentemente, a organização do trabalho na escola deve se orientar pelo objetivo da transmissão/assimilação crítica do saber historicamente acumulado ao conjunto majoritário da população trabalhadora. Com um tal objetivo a orientar a organização do trabalho em seu interior, a eficiência e a produtividade da escola tornar-se-iam perceptíveis ao ângulo de visão dos trabalhadores. No entanto, isso não ocorre, ou, pelo menos, ainda não ocorre.

Admito como correta a posição enunciada por

Paro (1986, p. 78), para quem "não há porque não aproveitar da administração existente hoje, aqueles componentes que, sem comprometer os objetivos democráticos e de emancipação das classes dominadas, representem um avanço técnico capaz de auxiliar o homem na consecução de seus propósitos". No mesmo sentido já se manifestara anteriormente Snyders (1977, p. 238) quando afirmou que se "o capitalismo é o inimigo a abater, isso nem por sombras significa a negação das conquistas positivas que ele permitiu e, sobretudo, das possibilidades que abre". As dificuldades para uma organização do trabalho na escola diretamente voltada para a realização das necessidades dos trabalhadores não se encontram pois, necessariamente, no plano teórico-conceitual. Elas se situam basicamente no plano existencial, no qual os educadores não conseguem se entender quanto à finalidade real do trabalho escolar e também não conseguiram ainda situar-se objetivamente face à sua própria condição de trabalhadores.

Em decorrência mesmo da lógica do capital, as necessidades do trabalho e as dos trabalhadores nem sempre caminham paralelamente. Essa lógica acaba por se manifestar mesmo quando a produção de mais-valia não está diretamente envolvida na relação de trabalho. Recentemente os professores das escolas públicas de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo tornaram-se vulneráveis à crítica de seu empregador, o Estado, e da opinião pública, por terem, na prática, transformado em reivindicação estritamente salarial uma negociação relativa ao cumprimento de horas-atividade. Em vista do critério adotado, os professores estão dispensados da permanência em suas escolas para a realização dessa parte de seu compromisso de trabalho. Com isso suas más condições de trabalho não se alteram substancialmente – o tempo livre acaba muitas vezes em ampliação da jornada individual, estendida freqüentemente a outras unidades escolares da rede privada – o trabalho na escola pública não ganha em consistência e articulação, porque os professores não se encontram para pensá-lo e organizá-lo em outras bases e, por último, mas não em último lugar, o projeto político-pedagógico dos educadores não avança, uma vez que os interesses imediatos dos trabalhadores do ensino acabam por se chocar com os interesses permanentes do conjunto dos trabalhadores que enviam seus filhos à escola pública. Atravessado pela lógica e pelo próprio comando empresarial, o Estado é pródigo e fértil na exploração política dessa cisão.

Se pelo lado das condições de trabalho e da organização profissional dos trabalhadores do ensino, as dificuldades a enfrentar são ponderáveis, pelo lado da definição dos objetivos da organização do trabalho na escola a questão também se apresenta com igual complexidade. Na visão da pedagogia crítico-social dos conteúdos (ou pedagogia histórica-crítica) "a função precípua da escola é a transmissão/assimilação sistemática dos conhecimentos" (Pimenta, 1986, p. 1). Ao mesmo tempo essa pedagogia considera que "os conhecimentos (a ciência, a técnica, a arte) são produzidos pela minoria que tem acesso a eles e que pode, por longos anos, permanecer na escola, à custa do trabalho da maioria, que a libera para ali permanecer" (Pimenta, 1986, p. 1). Um tal quadro de referência só

se sustentará, evidentemente, enquanto sua real significação permanecer interdita às grandes camadas da população que o viabilizam. Possibilitar o desvelamento dessa situação será, então, o principal objetivo da organização do trabalho na escola.

Educadores que, ao menos em sentido amplo, se filiam a essa posição, têm mais recentemente adicionado um novo/velho componente a essa definição de objetivos. Depois de declarar que "a escola tem uma função óbvia – a de produção e transmissão do saber", Neidson Rodrigues afirma que "a escola tem também o dever de realizar a formação do indivíduo para o exercício da cidadania, termo esse tão deturpado nos últimos anos e tão abandonado pelos programas de ensino". Por definição, ainda segundo Rodrigues (1986, p. 74) "o exercício da cidadania compreende a formação do homem social, participativo, responsável, político e produtivo". Acrescenta ainda Rodrigues que "frequentemente, tem-se confundido esta função da escola, reduzindo-a apenas ao último desses aspectos".

Os elementos aqui consignados parecem-me suficientes para uma discussão inicial sobre as dificuldades que envolvem uma clara definição dos objetivos de uma escola voltada à transformação social. A velha noção grega do cidadão preocupado com os problemas da *polis* retorna à cena educacional na esteira "da" – na verdade – "do" (Congresso) Constituinte que se aproxima. Uma nova ordenação jurídica da vida nacional entusiasma alguns educadores progressistas e propicia, até certo ponto, uma revisão conceitual da questão da finalidade da escola.

Um primeiro aspecto dessa discussão diz respeito à integração entre as duas finalidades anunciadas. A "formação do homem social, participativo, responsável, político e produtivo" decorre naturalmente da "transmissão/assimilação sistemática dos conhecimentos" e de sua "apropriação crítica"? Se isto for verdadeiro, como assegurar que essa transmissão/assimilação/apropriação efetivamente se realize? Se, por outro lado, isso não for verdadeiro, como assegurar a formação da pretendida cidadania?

Outro aspecto importante a considerar refere-se à noção de "saber historicamente acumulado" e à socialização desse saber. Em que medida isso pode efetivamente ocorrer e em que medida essa ocorrência favorece significativamente a libertação das classes populares? Apropriar-se do saber "oficial" significa realmente livrar-se da dominação do poder que a ele se associa? Existe, afinal, uma saída política para os trabalhadores da qual a escola possa participar com seu instrumental e sua natureza peculiares?

Não pretendo, evidentemente, ver respondidas no horizonte imediato deste trabalho, questões da envergadura dessas que aqui enumerei. Se as consigno, isso ocorre porque participo das inquietações que registro e mantenho a esperança de que nós, que nos pretendemos "educadores progressistas", sejamos efetivamente capazes de organizar a escola pública brasileira para o atendimento real das necessidades da imensa maioria explorada da população.

Na busca de nossa contribuição possível permito-me retomar uma senda aberta por Dermeval Saviani (1984), a partir de Marx, e ampliada pelo trabalho recente de Vitor Henrique Paro (1986), a que já me re-

feri. Se não posso contribuir de imediato para a clarificação da questão do objetivo da escola no atual estágio a sociedade capitalista brasileira, talvez possa, de alguma forma, ajudar na construção do entendimento sobre a especificidade do processo que aciona essa escola. Refiro-me à natureza peculiar do trabalho pedagógico e aos estudos que procuram elucidar as suas formas de manifestação.

Saviani vai buscar em Marx suas primeiras referências sobre a natureza peculiar do trabalho pedagógico. Dada a insuficiência da distinção habitualmente evocada entre trabalho produtivo e não produtivo, já que ambos, em determinadas circunstâncias, podem caracterizar o trabalho pedagógico, Saviani se vale da distinção marxiana entre produção material e não material para melhor situar a questão do trabalho pedagógico. Na produção não material, ensina Marx, o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e só pode estender-se a algumas esferas. A produção é inseparável do ato de produzir. A aula, atividade pedagógica por excelência, afirma por sua vez Saviani (1984), supõe a presença conjunta do aluno e do professor e, como tal, é produzida e consumida enquanto se desenvolve. Disso decorreria, então, sua irredutibilidade ao modo capitalista de produção. Concordando com a posição inicial de Saviani, Paro desenvolve a discussão para assinalar que, em sentido amplo, o produto do trabalho pedagógico acaba por se distinguir do ato de produção, já que o conhecimento adquirido se incorpora ao patrimônio cultural do estudante, produzindo por sua vez alterações no comportamento individual. Indissociável da produção na sua origem, a aprendizagem efetivamente produzida dela se dissocia em sua continuidade e em sua aplicação.

Paro acrescenta ainda outros elementos de referência para caracterizar o novo conceito que propõe: o de "processo de produção pedagógico". "Num processo pedagógico autêntico", argumenta Paro, "o educando não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem". Nesses termos, ele se constitui em um "co-produtor", além de consumidor, na elaboração do produto educativo, ao mesmo tempo em que se constitui também no verdadeiro "objeto de trabalho" do processo produtivo escolar. Finalmente, é necessário distinguir ainda os dois tipos de saberes envolvidos no processo produtivo escolar. À semelhança da produção material em geral existe um saber utilizado como instrumento na elaboração do produto. Mas o "saber historicamente acumulado", que se incorpora ao produto final é, na verdade a "matéria-prima" desse processo de produção pedagógico. É ele que, em última análise, assegura a peculiaridade do processo, uma vez que, dominado pelo professor, assegura a esse trabalhador que o detém aquilo que o modo capitalista de produção retira de quase todos os demais trabalhadores: o controle do processo de trabalho.

Quando escrevi que "educar é convencer" e "educar responsabilmente é convencer-se da necessidade de realizar a 'humanidade' de cada um pela construção da 'humanidade' de todos estava tentando indicar que a essência do ato educativo é incompatível com uma organização do trabalho na escola centrada na dominação. Orientada para e pela solidariedade, a

educação não pode render-se a uma estrutura definida pela competitividade. "Se a educação é, em seu significado mais profundo, incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou" (Silva Jr., 1984, p. 54). Logo, não serão o "taylorismo", o "fordismo", ou suas derivações, os encarregados de fornecer os critérios para a organização do trabalho na escola. Tais esquemas supõem, como é óbvio, a separação entre o pensamento e a ação, entre a decisão e a execução, e o afastamento do trabalhador do controle do processo de trabalho.

À luz do que aqui já se discutiu, a organização do trabalho na escola terá que se centrar necessariamente no *serviço dirigente* que o professor presta a seu aluno. O pressuposto da solidariedade credencia o professor a dirigir a atividade de seu aluno exatamente porque se coloca a seu serviço, ou seja, dirige seu aluno para a posição de domínio do saber em que ele, professor, já se coloca. "É esse *serviço dirigente* que a sociedade capitalista tem dificuldade em assimilar, ou mesmo, em conceituar". E, no entanto, se realmente buscamos a democracia na escola, toda organização de trabalho em seu interior terá que se caracterizar como *um esforço coletivo a serviço do serviço que os professores prestam a seus alunos*.

Não pleiteio, entretanto, que nenhum aspecto das teorias administrativas elaboradas sob o modo capitalista de produção possa aplicar-se de modo favorável à vida das escolas. Na verdade, é preciso ter claro os dois aspectos principais da teoria e da prática da administração capitalista. De um lado ela se volta às atividades de gerenciamento, isto é, ao controle das relações de trabalho entre pessoas. De outro, ela se ocupa da racionalização, da distribuição de tarefas especializadas que buscam o incremento da produtividade.

Enquanto "gerência", a administração da educação lida com as relações entre educadores; busca articular as diferentes contribuições que se espera estejam em desenvolvimento no interior do trabalho pedagógico. Enquanto "racionalização", a administração da educação pretende elaborar as formas mais eficientes e eficazes de realização dos empreendimentos a que se volta. Nem a gerência, nem a racionalidade são elementos antagônicos à realização do ato educativo. Ao contrário, ao buscarmos a articulação de pessoas e de procedimentos, gerência e racionalização se apresentam como aquelas condições que ajudam a definir o próprio sentido educativo da ação: afinal, o que se pretende com a educação é que as pessoas se organizem para a construção da "humanidade" de todos e de cada um.

As dificuldades se apresentam em função do grande substrato ideológico que se vem acumulando historicamente em torno dos dois conceitos. O "gerente" se identifica com o manipulador, enquanto o "racionalizador" é percebido como o tecnocrata insensível às necessidades das pessoas. Ninguém de bom senso negaria o fundo de verdade dessas pressuposições, que as ocorrências das duas últimas décadas da vida nacional só têm feito confirmar. No entanto, se estamos interessados em discutir as peculiaridades e as possibilidades da organização do trabalho na escola, é necessário passar com acuidade e lucidez pelo

exame dessas duas questões.

O diretor de escola, em princípio, deve "gerenciar" e "racionalizar" a unidade de ensino pela qual responde. Nesse sentido, ele se comportará como o administrador "em geral" deve se comportar, ou seja, orientando o esforço coletivo e os meios disponíveis para os fins que se tem em vista alcançar. Organizar o trabalho em uma escola é algo que supõe domínio técnico de procedimentos tanto quanto qualquer outro empreendimento social. Onde as peculiaridades da organização escolar devem se manifestar necessariamente como subsídios à sua administração e na determinação dos critérios que vão presidir a esse "gerenciamento" e a essa "racionalização". Uma gerência que domina ou manipula não é uma gerência educacional, assim como também não é educacional uma racionalidade afastada dos elementos substantivos de sua ação.

É nesse ponto que as diferenças e as divergências entre categorias de educadores precisam ser enfrentadas e reavaliadas, se efetivamente pretendemos uma escola organizada para a transformação social. Não se vai garantir, evidentemente uma ação competente em sala de aula sem uma organização administrativa e um modelo didático-pedagógico orientado para esse fim. Para isso torna-se necessário abandonar um estranho postulado, segundo o qual o professor, e apenas ele, teria passado incólume pelas determinações do contexto autoritário de toda uma época. Professores e "especialistas" terão que superar divergências decorrentes de sua formação profissional inadequada e também de sua posição política ainda insuficientemente elaborada. Em um e outro caso há que se lidar com convicções, crenças e estereótipos que se configuram como desfavoráveis ao entendimento e à aproximação. É preciso, acima de tudo, enfrentar a "ideologia da incompetência do outro", mutuamente esgrimida em ambos os lados da disputa. É preciso também abrir mão da pretensão ao monopólio do compromisso político, a fim de que a vontade coletiva dos educadores encontre na manifestação livre a própria condição de possibilidade de sua elaboração. É preciso, enfim, avaliar criticamente a prática existente para que possamos construir juntos a teoria da organização da escola de que todos necessitamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo, Cortez, 1986.
- PIMENTA, S. G. *A organização do trabalho na escola*. IV C.B.E. Goiânia, 1986. [IV C.B.E.] datilografado.
- RODRIGUES, N. Colegiado: instrumento de democratização. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 3 (1), 1986.
- SAVIANI, D. *Ensino público e algumas falas sobre a Universidade*. São Paulo, Cortez, 1984.
- SILVA JÚNIOR, C.A. Supervisão da educação: especialização e especificidade. *Didática*, (20), 1984.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- VALE, J. M. F. O ensino da Administração e a formação de administradores escolares. *Revista Brasileira de Administração de Educação*, 3 (2), 1977. (no prelo).