

Maria Vieira Silva

11011
391.13
SECRET
TES/MEM

***TRABALHO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO,
DEFORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO EDUCADOR***

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Jefferson
Ildfonso da Silva

DIRBI - UFU MON 05714/95



1000175327

Universidade Federal de Uberlândia

Uberlândia - 1995

Comissão julgadora

J. L. de
Ass. Michelato
Paulo

A meus pais pela luz constante.

Ao Gi, com e pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Jefferson Ildefonso Silva pela orientação deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Fernando A. Leite pelas contribuições na fase inicial da pesquisa;

Ao Prof. Dr. Antônio Michelotto e Prof. Dr. Joel Pimentel de Ulhôa pelas valiosas sugestões e críticas;

Aos Professores Dr. Ildeu Moreira Coelho, Dr. José Carlos Libâneo e Dr. José Luiz Domingues pela gentileza e solicitude para fornecer informações e emprestar materiais;

Aos colegas do Departamento de Fundamentos da Educação e de Princípios e Organização da Prática Pedagógica pelas várias contribuições;

Aos diversos profissionais da educação de Goiânia que contribuíram com a pesquisa;

À Professora Maria Beatriz Villela pelo trabalho de revisão;

À Daly e P. C. pela constante força;

Aos amigos Leide, Fatinha, Divino e Vera Gema pelas (in)cansáveis horas de estudo e pela amizade;

Aos companheiros dos Movimentos Sociais, especialmente do Centro de Defesa de Direitos Humanos, pelos muitos anos de utopias e realizações;

Aos amigos Lena, Vaninha, Josie, Lu, Chris, Branco, Joaquim Pedro, Lúcia, Lobo, Rô e Sil pelo aprendizado para além da academia;

Aos meus pais e irmãos pela torcida de sempre.

*“você perguntará por que cantamos
cantamos porque o rio está soando
e quando soa o rio / soa o rio
cantamos porque o cruel não tem nome
embora tenha nome seu destino
cantamos pela infância e porque tudo
e porque algum futuro e porque o povo
cantamos porque os sobreviventes
e nossos mortos querem que cantemos
cantamos porque o grito só não basta
e já não basta o pranto nem a raiva
cantamos porque cremos nessa gente
e porque venceremos a derrota
cantamos porque o sol nos reconhece
e porque o campo cheira a primavera
e porque nesse talo e lá no fruto
cada pergunta tem a sua resposta
cantamos porque chove sobre o sulco
e somos militantes desta vida
e porque não podemos nem queremos
deixar que a canção se torne cinzas”*

Mário Benedetti

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 10

**CAPÍTULO I - DIVISÃO DO TRABALHO E GERENCIAMENTO NA
PRODUÇÃO E NA EDUCAÇÃO..... 15**

- 1 - O trabalho como fator de construção e destruição da identidade humana 15
- 2 - O trabalho na sociedade capitalista 18
- 3 - A divisão do trabalho na sociedade capitalista..... 22
- 4 - O gerenciamento do trabalho na sociedade capitalista..... 25
- 5 - Gerenciamento e divisão do trabalho..... 27
- 6 - O gerenciamento baseado no controle da Qualidade Total 35
- 7 - A influência da Qualidade Total na organização do trabalho escolar 44

**CAPÍTULO II - O MOVIMENTO NACIONAL DOS EDUCADORES
PRÓ-REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO
EDUCADOR NA DÉCADA DE 80..... 49**

- 1 - Curso de Pedagogia: origens e primeiro desenvolvimento 49
- 2 - O Curso de Pedagogia no âmbito do desenvolvimentismo pós-64 52
- 3 - A formação do educador na perspectiva do Estado e do Movimento dos Educadores na década de 80..... 70

CAPÍTULO III - A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR E DE GESTÃO DA ESCOLA NO ESTADO DE GOIÁS.....82

- 1 - A estruturação curricular do Curso de Pedagogia82
- 2 - As diferentes concepções de formação do educador e de organização do trabalho escolar no meio acadêmico goiano.....86

CAPÍTULO IV - TRABALHO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ENSINO SOB A ÓTICA DOS EDUCADORES GOIANOS.....97

- 1 - População, sujeitos envolvidos e técnicas utilizados.....97
- 2 - O campo de pesquisa: a escola.....99
- 3 - A extinção das funções de técnicos-especialistas sob a ótica dos educadores goianos 101
- 4 - Similaridades entre as funções dos coordenadores pedagógicos e dos técnicos-especialistas 112
- 5 - A ocupação dos cargos de gestores de ensino segundo a legislação e sob o ponto de vista dos educadores goianos 119
- 6 - Possibilidades da construção de uma nova gestão 123

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....128

BIBLIOGRAFIA.....136

DOCUMENTOS147

ANEXOS151

RESUMO

Este estudo objetiva refletir sobre a formação do educador e sua atuação, assim como sobre as possibilidades de se construir uma gestão que negue as relações despóticas, hierarquizadoras e burocratizadoras da organização do trabalho escolar. Para tanto, recorreremos aos estudos marxianos para apreender a historicidade e contradição das relações de trabalho, evidenciando que mesmo sob as relações alienadoras de trabalho é possível produzir mecanismos que contribuam para sua superação. Nesse quadro, discutimos o processo de proletarianização dos profissionais da educação como também suas manifestações de resistência à lógica do capital.

Ao buscarmos a compreensão desse caráter contraditório intrínseco às relações de trabalho analisamos a historicidade da relação Homem-Natureza-Trabalho - relação esta que determina a identidade do Homem enquanto sujeito histórico - e os mecanismos criados pela sociedade capitalista para mediar a relação capital-trabalho. Para tanto, estudamos algumas teorias do gerenciamento que se consolidaram na fase pós-Revolução Industrial, as novas perspectivas que se efetivaram no contexto neo-liberal e suas influências no campo educacional.

No segundo momento evidenciamos as formas de mediação para a transformação das relações de trabalho encontradas pelos trabalhadores, enfocando prioritariamente o movimento dos educadores da década de 80. Tal movimento provocou mudanças inequivocamente revolucionárias no âmbito educacional, congregou educadores, promoveu reestruturações curriculares sobre a formação do educador e apontou novas perspectivas de gestão escolar. Nesta direção, buscamos analisar as repercussões desse movimento de educadores no processo de gestão escolar e das novas alternativas para a formação do profissional da educação, ainda que sob as determinações do capital.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como propósito analisar a formação do educador e sua atuação, seus impasses, desafios e possibilidades que se manifestam na organização do trabalho escolar. Para tanto, pretende-se sinalizar como, no bojo das relações alienadoras do trabalho na sociedade capitalista, os trabalhadores, especificamente os do ensino, controem alternativas de resistência aos mecanismos de dominação de tal sociedade.

Nesta direção, tentamos pensar a escola e sua relação com a prática social *por* contradição. Assim, procuramos demonstrar como, numa mesma sociedade baseada na lógica do capital que cria relações alienadoras de trabalho, é possível produzir historicamente a negação dessas relações alienadoras. Para tanto, tivemos como referência básica o movimento de educadores da década de 80 e as mudanças efetivadas no meio educacional goiano, analisando suas limitações e avanços no processo de construção de uma nova gestão para a escola e de uma nova diretriz para a formação do educador.

Foi vivenciando o trabalho docente e não docente em escolas de 1º e 2º graus da rede pública de ensino que as inquietações presentes nesta pesquisa começaram a emergir.

Começamos a atuar como profissional da educação em 1984, quando a sociedade brasileira passava por um processo de redemocratização. Em que pesem as limitações e até os recuos desta época, houve uma amenização da supremacia do poder executivo e uma rearticulação dos movimentos sociais da sociedade civil que se contrapunham à ordem social vigente.

Neste contexto, a educação escolar ganha “novos fôlegos”. A intervenção arbitrária do Estado é denunciada e rejeitada no âmbito intra e extra-escolar. A produção teórica dos educadores que analisam a relação escola-sociedade vem à tona. Desvanece-se assim a suposta neutralidade da ciência transmitida pela escola e surgem novas contribuições de outras ciências para análise do fenômeno educacional, como as da

Sociologia da Educação, que aponta a veiculação do currículo oculto entranhado no currículo formal. Assim, a literatura pedagógica crítica tem espaço garantido no meio educacional brasileiro, sobretudo sob influência do pensamento de Marx e Gramsci.

Nestas circunstâncias a grande maioria das escolas se auto-proclamavam baseadas numa linha eminentemente progressista. Assim, a metodologia, o conteúdo, a avaliação, o planejamento e as técnicas utilizadas deveriam coadunar-se com a perspectiva progressista utilizada. Entretanto, havia um descompasso entre a proposta pedagógica pretendida - calcada numa linha crítica - e o controle coletivo sobre os métodos e processos de ensino.

Se por um lado havia uma preocupação latente com a "reciclagem" dos professores e seu aperfeiçoamento pedagógico ou tecnológico para atuar nesta nova escola, por outro, havia uma secundarização e até uma marginalização da reorganização das relações vigentes no seu interior.

Apesar da tônica progressista do *que*, do *como*, do *quando* ensinar, esse processo era previamente objetivado e aparecia de forma fetichizada para os docentes. Assim, a criticidade e o novo enfoque embutido no processo de ensino-aprendizagem permaneciam consolidados sob as velhas formas do processo de trabalho baseadas em relações sociais hierárquicas, corporativas, individualistas e de possessividade. Foi sob estas relações que atuamos a maior parte de nossa vida profissional, trabalhando diretamente com os gestores de ensino que se julgavam responsáveis por controlar o processo de trabalho da escola e a suposta incompetência do professor. Era explícito o sentimento de posse desses gestores sobre a organização escolar, revelado de múltiplas formas, inclusive pela linguagem. É muito comum os gestores de ensino referirem-se aos seus colegas docentes ou administrativos como "minha professora", "minha secretária", "minha servente", assim como à escola. Pode parecer, mas essas expressões não são usadas de maneira ingênua, pois explicitam as prerrogativas de uma categoria sobre a outra no interior da escola e denunciam ainda uma questão muito séria: os profissionais não docentes não se sentem pertencentes à categoria dos trabalhadores do ensino. É a reificação do cargo baseado na racionalidade burocrática, colocando os gestores do ensino num plano superior ao dos profissionais docentes.

Após ter atuado em funções docentes e não docentes no interior da escola pública, nos exoneramos do cargo de supervisão escolar e ingressamos no magistério superior em Goiás. Embora atuando apenas na Universidade, tivemos a oportunidade de adentrar o cotidiano da escola de 1º grau, pois trabalhávamos com a disciplina “Didática e Prática de Ensino”. Isto nos oportunizou conhecer a trajetória de todo o movimento de reorganização da gestão escolar que levaria à negação daquela organização do trabalho pedagógico vivenciada por nós, organização que, ainda de forma incipiente, questionávamos e contestávamos.

Esta trajetória nos possibilitou precisar com mais clareza nosso objeto de estudo a partir das seguintes formulações:

É possível a organização escolar, cuja estrutura e funcionamento se baseiam na lógica do capital, produzir uma gestão escolar que negue as relações alienadoras, hierarquizadoras e despóticas?

Como os trabalhadores - especificamente os do ensino - produzem formas alternativas de gestão escolar?

A escola só educa pela produção e difusão do saber ou também pelos meios utilizados para tal produção e difusão?

Ao buscarmos a compreensão destas questões, algumas inquietações permearam todo o trabalho de investigação: Qual o papel do educador perante o processo de gestão escolar? O que caracteriza uma gestão escolar de fato democrática? Qual o perfil do educador para gerir uma organização escolar que vá ao encontro dos interesses populares?

Com efeito, essa busca não se caracteriza pela necessidade de produzir um padrão de educador para atuar na gestão escolar, tampouco de criar paradigmas para tal gestão. Acreditamos que essa é uma trajetória que deve ser percorrida e perseguida pelos próprios educadores envolvidos nos sistemas de ensino de acordo com a concreticidade e historicidade que permeiam as relações estabelecidas em seu fazer pedagógico.

Por outro lado, mesmo que não se possa delinear um quadro geral e universal para uma gestão escolar progressista, é imprescindível desenvolver um intercâmbio entre nossas análises e nossa inserção no cotidiano das escolas, permitindo-nos acenar com possíveis alternativas para a organização do trabalho escolar.

O estudo se procedeu, então, tendo como eixo inicial de análise a perspectiva antropológica do trabalho, por acreditarmos que a categoria trabalho é um elemento fundamental para entendermos a complexidade das relações sociais estabelecidas entre os homens.

Para tanto, no primeiro capítulo, recorreremos aos estudos marxianos para deprendermos a historicidade da conexão Homem-Natureza-Trabalho, relação esta que determina a identidade do homem enquanto sujeito histórico. Em contrapartida, tornou-se inevitável a análise da contradição intrínseca a essas relações sociais determinadas também pelo trabalho, numa sociedade caracterizada pela divisão em classes antagônicas, onde a classe detentora dos meios de produção controla, regula e administra a atividade daqueles que só possuem força de trabalho.

Ao buscarmos a compreensão dos mecanismos criados pela sociedade capitalista para mediar a relação capital-trabalho, propusemo-nos estudar algumas teorias de gerenciamento que se consolidaram na fase pós-Revolução Industrial. Inicialmente, nossa intenção era analisar apenas a teoria da Administração Científica de Taylor, a Escola das Relações Humanas de Elton Mayo e a incorporação dos princípios e métodos de ambas no processo produtivo e nas instituições de serviço. Mas, à medida que o estudo sobre as linhas gerenciais foi se consolidando, percebemos a necessidade de aprofundar a análise sobre uma nova perspectiva gerencial: a "Gerência da Qualidade Total". Essa necessidade tornou-se premente, pois, por um lado, no início deste estudo, a literatura crítica sobre essa perspectiva gerencial ainda estava incipiente e, por outro lado, o Estado assumiu com veemência o discurso neo-liberal, criando formas de efetivar essa política gerencial tanto em instituições de serviço - como a escola - quanto no setor produtivo da iniciativa privada.

A análise sobre as Teorias da Administração elucida como a gestão escolar se estrutura e se fundamenta pautada nos paradigmas da Teoria Geral da Administração. Este aspecto é evidenciado em nossa abordagem sobre a implantação da Gerência da Qualidade Total nas escolas.

Todavia, foi possível constatar que, se por um lado há uma forte vinculação entre os princípios e métodos de gerenciamento aplicados ao sistema produtivo e à escola para garantir o controle do trabalhador e conseqüentemente a produção da mais-valia, por

outro lado foi possível também verificar o movimento de resistência dos trabalhadores aos ditames do capital. Assim, no II Capítulo, verticalizamos nossa análise prioritariamente no movimento dos educadores da década de 80 que consistentemente buscou formas de efetivar autonomamente as diretrizes de sua formação e atuação, resistindo às intervenções arbitrárias do Estado - representante do capital.

Tal movimento causou mudanças inequivocamente revolucionárias no âmbito educacional, congregou educadores, suscitou discussões, promoveu reestruturações curriculares sobre a formação do educador, apontou novas perspectivas de gestão escolar.

O estudo do movimento pró-formação do educador provocou nosso interesse pela investigação de suas repercussões no processo de formação e atuação do educador. O meio educacional goiano tornou-se então um *locus* privilegiado para consolidar nossa pesquisa, dada sua peculiaridade de envolvimento com a temática em questão - eixo central das discussões constitutivas do Capítulo III.

As diversas Licenciaturas e a Pedagogia em particular, bem como a gestão escolar, passaram a ser o ponto de pauta de um longo processo de discussão. Sumariamente, o curso de Pedagogia da UFG passou por uma reforma curricular radical, "suspendendo" a formação dos técnicos-especialistas e dedicando-se exclusivamente à formação do professor de 1ª fase do Ensino Fundamental e do Magistério do 2º grau. Este fato contribuiu para provocar mudanças na forma de gerir a organização escolar. No IV Capítulo, buscou-se compreender a forma como a suspensão das habilitações técnicas do curso de Pedagogia da UFG e a instauração do Comitê Nacional Pró-formação do Educador influenciaram na supressão das funções dos técnicos-especialistas no interior da escola pública em Goiás e a percepção dos educadores goianos sobre a nova organização escolar.

Na conclusão buscamos evidenciar a possibilidade histórica de um novo tipo de gestão escolar, mesmo no interior das relações alienadoras de trabalho.

CAPÍTULO I

DIVISÃO DO TRABALHO E GERENCIAMENTO NA PRODUÇÃO E NA EDUCAÇÃO

1 - O trabalho como fator de construção e destruição da identidade humana

“Um homem se humilha, se castram seu sonho; e o sonho é sua vida e a vida é o seu trabalho e sem o seu trabalho, o homem não tem honra; e sem a sua honra, se morre, se mata. Não dá pra ser feliz, não dá pra ser feliz”

Gonzaguinha

O trabalho é uma atividade de construção histórica dos homens que se constitui através de uma relação estabelecida entre estes e a natureza. Assim, o trabalho é entendido como fator de construção do ser humano, porque é através dele que os homens constroem historicamente sua existência. Os homens se tornam propriamente humanos na medida em que, conjuntamente com outros homens, pelo trabalho, modificam o mundo externo conforme suas necessidades e, ao mesmo tempo, modificam a si mesmos. Os homens se produzem e produzem sua história num contexto de relações e, agindo neste contexto, consomem e sobrevivem através das relações de trabalho estabelecidas na sociedade. Desta forma, “o homem produz universalmente” (Marx, 1983: 96) e se torna o único ser capaz de adequar a natureza às suas necessidades, transformando-a, ao invés de se ajustar a ela como fazem os outros animais.

Diferentemente dos animais que modificam a natureza apenas para satisfazer as suas atividades imediatas de forma mecânica e instintiva, os homens agem sobre o seu ambiente natural e social e, concomitantemente, refletem sobre sua ação.

Agem, refletem, adquirem um novo entendimento e voltam à ação em um movimento contínuo, tornando cada vez mais complexas as suas (ações) relações, através do trabalho. Assim, o trabalho se caracteriza como sendo uma atividade eminentemente humana, devido à sua dimensão de intencionalidade, ou seja, pela possibilidade de os homens projetarem tal atividade.

“Pressupomos o trabalho de modo que o assinala como exclusivamente humano. Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito a um arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.” (Marx, 1985: 202).

Através de sua atividade sobre os outros elementos da natureza, num conjunto de relações, os homens constroem bens para satisfazer suas necessidades. E enquanto humanizam a natureza pelo seu trabalho, humanizam a si mesmos. Nesta perspectiva, podemos afirmar que foi o trabalho¹ que possibilitou aos homens o domínio da natureza, a vivência gregária e social, o desenvolvimento e uso da linguagem, o desenvolvimento dos sentidos e uso do cérebro, bem como o entendimento sobre a realidade, como ressalta Braverman:

“O trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos.” (1981: 53).

Ou ainda como postula Manacorda em sua análise sobre a dimensão do trabalho enquanto atividade vital:

¹ A esse respeito ver ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl e FRIEDRICH, Engels. Obras Escolhidas. Vol. II. São Paulo, Alfa-Omega, s/d.

“ O trabalho nada mais é que uma forma ou existência contraditória que, se excetuamos suas determinações imediatas e contingentes, pressupõe essa mesma atividade vital ou afirmação de si mesmo, que exatamente se produz com o trabalho, mas sem o qual a própria vida não existiria.” (1987: 54).

Entretanto, o trabalho enquanto atividade de construção histórica dos homens é constituído pela dinâmica da história e das relações sociais, ou seja, é determinado socialmente, pois

“o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir (...) O fato, portanto, é o seguinte: indivíduos determinados, que como produtores atuam de um modo também determinado, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso particular, a observação empírica coloque necessariamente em relevo - empiricamente - a conexão entre a estrutura social e política e a produção.” (Marx e Engels, 1986: 27 e 35).

Estas afirmações de Marx e Engels nos permitem compreender o caráter contraditório intrínseco às relações de trabalho. Embora o trabalho tenha a marca exclusivamente humana e modifique os homens, imprimindo-lhes características que lhes são próprias e superiores às dos outros animais, é o próprio trabalho que, através das determinações sociais e históricas da estrutura capitalista, priva os homens das relações originárias com a natureza, degradando o seu existir.

Assim, o homem se diferencia dos outros animais fundamentalmente pela possibilidade de produzir e se produzir como ser da práxis, assumindo a condição de sujeito frente a produção das condições materiais de sua existência, por meio da capacidade de projetar suas ações intencionalmente. Entretanto, decorrente dessas possibilidades, é também o homem o único animal capaz de controlar os meios de

produção e o processo de trabalho de outros homens. Ou seja, a determinados homens é possível privar outros da apropriação dos bens materiais e regular a sua produção através de mecanismos criados pela sociedade capitalista, garantindo as prerrogativas de uma classe sobre a outra, como veremos no próximo item.

2 - O trabalho na sociedade capitalista

A determinação social da forma como os homens produzem historicamente a sua existência através do trabalho é legitimada, na sociedade capitalista, a partir da divisão desta em duas classes com interesses antagônicos. As relações sociais que fundamentam esse tipo de sociedade são as que se dão entre cidadãos juridicamente livres, mas que se diferenciam pelo fato de uns serem proprietários dos meios de produção e outros só possuírem sua força de trabalho.

Segundo Braverman, “a produção capitalista exige intercâmbio de mercadorias e dinheiro, mas sua diferença específica é a compra e venda da força de trabalho”. (1981: 54). Para que isto aconteça, três condições básicas tornam-se generalizadas através de toda a sociedade, tais como:

- Os trabalhadores são separados dos meios de produção com os quais a produção é realizada e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho.
- Os trabalhadores estão livres de restrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impedem de dispor de sua força de trabalho.
- O processo de trabalho é instaurado, portanto, com um contrato ou acordo jurídico que estabelece as condições de compra e venda da força de trabalho entre contratantes e contratados.

Este vínculo estabelecido entre proprietários dos meios de produção - os capitalistas - e proprietários da força de trabalho - os trabalhadores - constitui uma relação de desigualdade social na medida em que, por um lado,

“ O trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Ele produz palácios, porém choupanas é o que toca ao trabalhador. Ele produz beleza, porém, para o trabalhador, só fealdade. Ele substitui o trabalho humano por máquinas, mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas. Ele produz inteligência, porém também estupidez e cretinice para os trabalhadores. ” (Marx, 1983: 92).

Por outro lado, as condições que regem a produção capitalista e determinam o processo de trabalho propiciam a alienação do trabalhador. Esta se manifesta de diferentes formas no âmbito das relações de produção, embora se constitua de forma inter-relacionada e indissociada, como podemos depreender da análise de Marx:

“(...) por ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito, seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. (...) O caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa.” (Marx, 1983: 93).

De uma atividade que traz em seu bojo o princípio da criatividade, da hominificação, da formação do homem como ser social, o trabalho se transforma em labor, em sacrifício, em mortificação para o homem. Primeiro, pelo fato de o homem não se reconhecer enquanto sujeito do produto de seu trabalho, dada a natureza de objetificação, de externalização que este assume, negando sua dimensão de ser social. Depois, pelo fato de este trabalho não lhe pertencer, mas a outrem.

Negando a si mesmo enquanto sujeito de seu trabalho, o homem nega a sua superioridade humana frente aos animais, pois o que poderia diferenciar os homens dos animais - o trabalho - coloca-os em condições análogas através de uma atividade sem intencionalidade e criatividade.

“O animal identifica-se com sua atividade vital. Ele não distingue a sua atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. O homem, porém, faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. (...) A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais: só por esta razão ele é um ente-espécie (...) o trabalho alienado inverte a relação, pois o homem, sendo um ser auto-consciente, faz de sua atividade vital, de seu ser, unicamente um meio para sua existência.”

(Marx, 1983: 96. Sem grifo no original).

A partir do momento em que o trabalhador vende sua força de trabalho aos proprietários dos meios de produção, o trabalho adquire uma dimensão de apenas “meio” para satisfação das atividades vitais do homem. O homem e sua força de trabalho transformados em mercadorias constituem o núcleo do sistema capitalista, pois a força de trabalho enquanto mercadoria garante a produção de outras mercadorias que possuem ao mesmo tempo *valor de uso e valor de troca*. O valor de uma mercadoria é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la, mas a venda da força de trabalho do trabalhador aos proprietários dos meios de produção possibilita a estes proprietários ampliarem para si o valor desta mercadoria através da acumulação da mais-valia.

Quanto aos trabalhadores, estes produzem anos a fio para garantir apenas suas precárias condições de sobrevivência, enquanto que o capital dos capitalistas aumenta cada vez mais através de mecanismos criados por estes para garantir a expansão do seu poder econômico. Este processo de enriquecimento do capitalista e pauperização do trabalhador só é possível através da produção da mais-valia, que é o valor excedente extraído da produção de mercadorias pelos trabalhadores e do valor da mercadoria determinado pelos capitalistas. Esse valor excedente é criado no processo produtivo, pois

os trabalhadores recebem pelo que produzem um valor inferior ao valor social de seu trabalho.

Diante destas circunstâncias, a produção do trabalhador é controlada e apropriada por outrem. Sendo assim, é possível a alienação como sinônimo de expropriação dos trabalhadores pelos donos do capital, o que evidencia o seu caráter objetivo:

“O ser estranho a quem pertencem o trabalho e o produto deste, a quem o trabalho é devotado, e para cuja fruição se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio homem. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas o enfrenta como uma força estranha, isso só pode acontecer porque pertence a um outro homem que não é o trabalhador. Se sua atividade é para ele um tormento, ela deve ser uma fonte de satisfação e prazer para outro. Não os deuses nem a natureza, mas só o próprio homem pode ser essa força estranha acima dos homens.” (Marx, 1983: 98. Sem grifo no original).

Desta maneira, o trabalhador na sociedade capitalista é marcado pela pauperização física e moral, já que produz algo estranho para um “ser estranho”. As relações sociais e de produção desta sociedade transformam os trabalhadores numa mercadoria, consolidando a exploração do operário na medida em que produz para outro, assim como possibilita a separação dos trabalhadores de seus produtos do trabalho. Neste sentido, a alienação se manifesta também no processo de expropriação do trabalho para a expansão do capital, pois o trabalho torna-se fonte de riqueza para alguns - os capitalistas - e miséria para outros - os trabalhadores .

Além disso, a alienação que propicia a expropriação dos trabalhadores promove sua pauperização moral através da fetichização da mercadoria, pela qual os homens enquanto produtores não se identificam com o produto de seu trabalho. Este produto apresenta-se como “coisa”, como se tivesse vida própria, como algo misterioso que paira sobre os homens, pois, nesta relação, os trabalhadores não decidem sobre o que produzem, como produzem, para quem produzem e para que produzem. Desta forma,

"(...) *uma relação social definida, estabelecida entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação social entre coisas.*" (Marx, 1985: 81). Não obstante, esta relação social concreta de produção da vida material dos homens se converte numa relação de perda da condição de homem, enquanto sujeito histórico, através da divisão do trabalho.

3 - A divisão do trabalho na sociedade capitalista

A divisão do trabalho², presente em todas as sociedades, é uma característica exclusiva do trabalho humano, tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela. Divide a sociedade em ocupações cada qual apropriada a certo ramo de produção, originando a especialização e o valor atribuído ao "técnico" separado de sua condição humana.

"Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e

² Entretanto, faz-se necessário ressaltar que o processo de alienação não é intrínseco à divisão do trabalho, mas é o modo capitalista de produção que constrói a forma alienada do trabalho através da divisão do trabalho.

No texto "A Ideologia Alemã (I Feuerbach)", Marx e Engels postulam que cada fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material e ao instrumento do trabalho. Neste sentido, os autores fazem uma análise das diversas fases dos modos de produção, desde a sociedade mais simples (sociedade tribal) até a sociedade mais complexa (sociedade capitalista). Segundo Marx e Engels "a primeira forma de propriedade é a propriedade tribal. Ela corresponde à fase não desenvolvida da produção, nesta fase, a divisão do trabalho está ainda pouco desenvolvida da produção e se limita a uma maior extensão da divisão natural no seio da família." (1986: 29 e 30).

O fato de a divisão do trabalho consolidar-se de forma simples ou natural nesta fase se dá porque as relações de trabalho travadas entre os homens para a produção de sua existência também se dão de forma pouco desenvolvida, o meio de subsistência ocorrendo basicamente através da caça e da pesca, da criação de gado ou, no máximo, da agricultura. Nestas circunstâncias, a divisão do trabalho não é fator provocador da alienação, porque não existe ainda a divisão entre trabalho de concepção e trabalho de execução. É o que nos afirmam Marx e Engels: "A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho manual e o espiritual. (...) Com a divisão do trabalho, fica dada a possibilidade de, mais ainda, a realidade, de que a atividade espiritual e a material - a fruição e o trabalho, a produção e o consumo - caibam a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não entrarem esses elementos em contradição reside unicamente no fato de que a divisão do trabalho seja novamente superada." (1986: 45 - 6).

Não obstante, estamos cientes de que a superação da divisão do trabalho e da alienação não significaria uma volta ao modo de produção tribal, mas sim uma transformação na organização das relações de trabalho.

necessidades humanas, é um crime contra a pessoa humana."
(Braverman, 1981: 72).

A divisão do trabalho, que já tem sua história ao longo do tempo, permanece até os dias atuais no seio das sociedades capitalistas. Adam Smith, em seu livro "*A riqueza das nações*", apresenta três vantagens fundamentais da divisão do trabalho: aumento da destreza de cada trabalhador individualmente; economia de tempo, que em geral se perde passando de uma espécie de trabalho a outra, e a invenção de grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, além de permitirem que um homem faça o trabalho de muitos. Ainda nesta direção, Babbage afirma que:

"O mestre manufactureiro, ao dividir o trabalho a ser executado em diferentes processos cada qual exigindo diferentes graus de perícia e força, pode comprar precisamente aquela exata quantidade de ambas que for necessária para cada processo; ao passo que, se todo o trabalho fosse executado por um operário, aquela pessoa deve possuir suficiente perícia para executar o mais laborioso das operações nas quais o ofício é dividido." (Babbage, In: Braverman, 1981: 77).

Através desta afirmação, Babbage aponta um outro princípio para a divisão do trabalho, ou seja, dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho: "*traduzido em termos de mercado, este princípio de Babbage significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser mais barata como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador.*" (Idem, ibidem: 79). Desta forma, aplicado primeiro ao artesanato e depois aos ofícios mecânicos, o princípio de Babbage torna-se de fato a força subjacente que governa todas as formas de trabalho na sociedade capitalista, seja qual for a seqüência ou nível hierárquico.

Se, nos modos de produção primitivos, a divisão do trabalho aparece de forma restrita e natural - porque as relações de trabalho para produção da existência se dão de forma pouco desenvolvida -, com a consolidação da sociedade capitalista a

instauração da propriedade privada possibilita a reordenação da divisão do trabalho através da transformação do homem em mercadoria. Nestas circunstâncias, são criadas condições para que o capitalista possa administrar, controlar e regular esta nova mercadoria - o trabalhador -, sendo que o homem torna-se estranho para o próprio homem na relação travada entre o capitalista e o trabalhador:

“(...) a relação do homem consigo mesmo se concretiza e objetiva primariamente através de sua relação com outros homens. Se, portanto, ele está relacionado com o produto de seu trabalho, seu trabalho objetificado, como um objeto estranho, hostil, poderoso e independente, ele está relacionado de tal maneira que um outro homem estranho hostil, poderoso e independente, é o dono de seu objeto. Se ele está relacionado com sua atividade como uma atividade não-livre, então está relacionado com ela como uma atividade a serviço e sob o jugo, coerção e domínio de outro homem.” (Marx, 1983: 98).

Desta forma, estão postas as condições de auto-alienação do homem de si mesmo e da natureza, estabelecida na relação com os outros homens, através de um processo de hierarquização daqueles que detêm os meios de produção sobre aqueles que possuem apenas a força de trabalho, pois em um sistema social fundado na propriedade privada *“(...) cada homem especula sobre a criação de uma nova necessidade no outro a fim de obrigá-lo a um novo sacrifício, colocá-lo sob uma nova dependência, e induzi-lo a um novo tipo de prazer e, em conseqüência, à ruína econômica. Todos procuram estabelecer um poder estranho sobre os outros, para isso encontrar a satisfação de suas próprias necessidades egoístas. (...) o homem se torna cada vez mais pobre como homem”.* (Marx, 1983: 127). Este poder estranho estabelecido nas relações entre os homens é consolidado no processo produtivo da sociedade capitalista através do gerenciamento.

4 - O gerenciamento do trabalho na sociedade capitalista

Na sociedade capitalista, a produção não consumida denomina-se excedente. Esse excedente³ (produzido socialmente pelo conjunto dos trabalhadores) é apropriado apenas por uma parcela da sociedade - por aqueles que detêm os meios de produção. Nesse contexto, parte da força de trabalho dos trabalhadores que se transforma em produto não lhes pertence, como também não lhes pertencem os produtos por eles produzidos, fazendo com que os produtores percam o poder de decisão sobre o fruto de seu trabalho, conforme explica Braverman:

“ (...) tendo sido obrigados a vender sua força de trabalho a outro, os trabalhadores também entregam seu interesse no trabalho que agora lhes foi alienado. O processo de trabalho tornou-se responsabilidade do capitalista”. (1981: 59)

Torna-se, então, imprescindível um gerenciamento para que o capitalista tenha o controle do processo de trabalho, assumindo gradativamente as funções de gerente.

Quando o capitalismo industrial se encontrava nos seus primórdios, o gerenciamento se dava através de sistemas de subcontratação e “desligamento”. No caso, o capitalista distribuía os materiais na base da empreitada aos trabalhadores, para manufatura em suas casas, por meio de subcontratadores e agentes em comissão. Esse sistema ocorria até mesmo com a produção que não se podia levar para casa (carvão, minérios), faziam-se contratos pela mediação do empregador no trabalho da mina. Entretanto, Braverman afirma que

³ O excedente é resultante do desenvolvimento das forças produtivas, mas não é a razão da dominação e sim um meio, na medida em que ocorre o processo de extração da mais-valia. A produção do excedente é uma necessidade histórica dos homens. Foi em decorrência do processo de crescente complexidade da sociedade que a produção excedente tornou-se, cada vez, mais necessária. Assim, não é eliminando o excedente que o processo de exploração de uma classe sobre a outra será extinto e sim, como sugere Marx, transformando revolucionariamente as relações de produção, o que implica em liquidar as formas extorsivas (mais-valia) de apropriação desse excedente pelos proprietários dos meios de produção e em aniquilar de uma vez por todas as injustiças sociais.

“Os primeiros sistemas de tarefas domiciliares de subcontratação representavam uma forma de transição, fase durante a qual o capitalista não havia assumido a função essencial de direito no capitalismo industrial e o controle sobre o processo de trabalho: por esta razão era incompatível com o desenvolvimento geral da produção capitalista, e sobrevive apenas em casos especiais.” (1981: 64).

Os sistemas de subcontratação e produção domiciliar se caracterizavam - enquanto fase de transição pela própria precariedade existente nas suas relações - por: problemas de irregularidade na produção, perdas de material em trânsito e desfalques, lentidão no fabrico, falta de uniformidade e rigor na qualidade do produto. Também impediam maior desenvolvimento da divisão do trabalho. Portanto, o controle sem centralização do emprego ficava difícil para o capitalista e assim *“(...) o requisito para a gerência era a reunião de trabalhadores sob um único teto. O primeiro efeito de tal mudança era impor aos trabalhadores horas regulares de trabalho, em contraste com o ritmo auto-imposto que incluía muitas interrupções (...) O que impedia a extensão da jornada de trabalho para fins de produzir um excedente nas condições técnicas então existentes”.* (Braverman, 1981: 66).

Vale salientar que há diversas justificativas para esta organização racional do trabalho sob o gerenciamento do capitalista, entretanto seu objetivo precípua é a acumulação do capital. Com a consolidação das relações de produção num espaço determinado, as primeiras formas de gerenciamento adquiriram um caráter arbitrário para os trabalhadores. Todavia, vão surgindo outros métodos de controle dos trabalhadores que, além de serem dominados no aspecto econômico e físico, também passam a sê-lo pela via espiritual, como ilustra Braverman, através de uma citação de Pollard:

“A firma fornecia um médico, um capelão, três professores, e uma pensão aos pobres, pensão e auxílio-funeral e por suas instruções e exortações Crowley pretendia dominar a vida espiritual do seu pessoal e induzi-lo voluntária e obedientemente à sua máquina (...).” (1981: 67).

Esta afirmação nos permite compreender o quanto o gerenciamento procurou métodos mais eficazes de produção, do aumento de produtividade através do controle do trabalhador. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência do trabalho.

5 - Gerenciamento e divisão do trabalho

O exercício de poder e controle sobre o trabalhador é consolidado pelo gerenciamento na divisão do trabalho. O capitalista controla o trabalhador e sua produção, tornando possível a mais-valia absoluta pela ordenação da atividade produtiva e da jornada de trabalho e a mais-valia relativa pelas transformações dos métodos de produção e inovações tecnológicas.

Para que haja um controle sobre os trabalhadores inseridos no processo produtivo garantindo a expansão do capitalismo, gradativamente vão surgindo métodos para controle direto sobre o processo de trabalho que advêm das próprias relações travadas no processo produtivo e das teorias do gerenciamento.

Embora os economistas clássicos se tivessem empenhado na elaboração de teorias que concernem à organização do trabalho no âmbito das relações capitalistas de produção, foi Frederick Winslow Taylor quem se destacou como um dos principais expoentes no campo da teoria da gerência científica no final do século XIX e início deste. Segundo Braverman, a gerência científica “(...) significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão.” (1981: 82). Faz-se necessário ressaltar que o Taylorismo representa o aprimoramento dos métodos e organização do trabalho, e não o desenvolvimento da tecnologia, cujo papel foi mínimo. Desta forma, investiga a adaptação do trabalho às necessidades do capital e se constitui em uma teoria que é a explícita verbalização do modo capitalista de produção.

O Taylorismo conseguiu sistematizar as necessidades de organização do trabalho no sistema capitalista. Sua ênfase central foi o controle sobre o trabalhador, considerando “(...) como uma necessidade absoluta para a gerência adequada a

imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado.” (Taylor, In: Braverman, 1984: 86). Constitui assim uma relação polarizada entre alguns que concebem e planejam o trabalho e outros que o operacionalizam, diferenciando aqueles que gerenciam o trabalho daqueles que o executam. Neste sentido,

“O administrador assume (...) o cargo de reunir todo o conhecimento tradicional que no passado foi possuído pelos trabalhadores e ainda de classificar, tabular e reduzir esse conhecimento a regras, leis e fórmulas (...).” (Braverman, 1981: 103).

Este constitui o primeiro princípio da gerência científica formulado por Taylor, qual seja, a “(...)dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O processo de trabalho deve ser independente do ofício, da tradição e do conhecimento dos trabalhadores. Daí por diante deve depender não das capacidades dos trabalhadores, mas inteiramente das políticas gerenciais.” (Taylor, in: Braverman, 1981: 103. Sem grifo no original).

Deste princípio da administração científica decorrem outros dois:

- “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto(...)”.
- “A utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.” (Idem: 103).

Estes princípios da administração científica formulados por Taylor foram criados a partir de sua própria prática no processo produtivo, com a intenção de acelerar a produtividade e assim garantir a expansão do capital, como ele próprio relata:

“(...) Disse-lhes então: se vocês querem dizer que receiam que vou tirar maior produção destes tornos, vou sim; proponho-me a aumentar a produção. E disse: vocês devem lembrar que estive com vocês como

companheiros até agora e que trabalhei como vocês. Mas agora aceitei a função de gerência nesta companhia, e estou do outro lado. Vou dizer-lhes francamente que pretendo obter uma produção maior de tornos.” (Idem: 88).

Esta afirmação de Taylor explicita que o enfoque precípua do gerenciamento é o de assegurar resultados a serem obtidos pela força de trabalho através da extração brutal da mais-valia dos trabalhadores. E conforme diz Félix,

“(...)a administração da empresa capitalista assumida pelos gerentes, chefes de departamento e supervisores é diretamente responsável pela manutenção da relação social que se estabelece entre o capitalista e o trabalhador. A função da administração é, portanto, de exercer pleno controle sobre as forças produtivas, o que ocorre desde o planejamento do processo de produção até o controle das operações executadas pelo trabalhador.” (1985: 35).

Embora o modo de produção capitalista tenha subdividido sistematicamente a atividade produtiva através do controle, foi o sistema manufatureiro que originou as condições concretas de subordinação da força de trabalho ao capital:

“A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente, mas também cria uma graduação hierárquica entre os próprios trabalhadores. Enquanto a cooperação simples, em geral, não modifica o modo de trabalhar do indivíduo, a manufatura o revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes. Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa de repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das regiões platinas

onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo.” (Marx, 1985: 412).

Desta forma, o sistema de produção manufatureira, que criou mecanismos para submeter o trabalhador parcial ao comando e disciplina do capital, proporcionou também o surgimento da hierarquia entre os próprios trabalhadores, bem como a subordinação do trabalhador ao capital, transformando-o em uma anomalia. Assim,

“(...)não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações destruídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial. (...) Originariamente, o trabalhador vendia sua força de trabalho ao capital por lhe faltarem os meios materiais para produzir uma mercadoria. Agora, sua força individual de trabalho não funciona se não estiver vendida ao capital. Ela só opera dentro de uma conexão que só existe depois da venda, no interior da oficina do capitalista. O trabalhador da manufatura, incapacitado, naturalmente, por sua condição de fazer algo independente, só consegue desenvolver sua atividade produtiva como acessório da oficina do capitalista.” (Marx, 1985: 413).

A manufatura, de um lado, introduz a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais, transformando os ofícios em operações parciais de uma única produção. Estas operações adquirem autonomia e se tornam função exclusiva de um trabalhador específico, consolidando o início do processo capitalista de produção, como postula Marx:

“O povo eleito trazia escrito na fronte que era propriedade de Jeová; do mesmo modo a divisão do trabalho ferreteia o trabalhador com a marca de seu proprietário: o capital.” (1985: 412).

Por tudo isso é possível afirmar que o sistema manufatureiro de produção constituiu-se num marco significativo da formação da sociedade capitalista.

Para que haja a manutenção do capitalismo através das relações de trabalho travadas no sistema produtivo, são sistematizadas formas de gerenciamento que incidem sobre a organização do trabalho com a finalidade de administrar, ampliar e expandir o capital por meio do controle sobre aqueles que vendem sua mercadoria - a força de trabalho - para subsistirem. Mas esta relação, seja na manufatura ou na sociedade industrial, como o próprio Taylor afirma, não é tão pacífica assim, pois os trabalhadores, reconhecendo o processo de exploração, criam mecanismos de resistência aos ditames do gerenciamento capitalista.

“Eu fazia tudo ao meu alcance para aumentar a produção da oficina, enquanto os homens estavam firmemente determinados de que a produção não devia ser aumentada (...) lutamos do lado administração com todos os métodos costumeiros, e os operários lutaram por sua vez com todos os seus modos usuais(...)” (Taylor, in: Braverman, 1981: 88 e 89).

Nesta perspectiva, Marx afirma que:

“A princípio os operários lutam individualmente, depois os operários de uma fábrica, depois os operários de um ramo de trabalho numa realidade contra cada um dos burgueses que os exploram diretamente. Dirigem os seus ataques não só contra as relações de produção burguesas, dirigem-nos contra os próprios instrumentos de produção; destroem as mercadorias estrangeiras concorrentes, destroçam as máquinas, deitam fogo às fábricas (...)” (1987: 41).

Em decorrência da reação dos trabalhadores ao se contraporem ao rigor da disciplina e exploração imposta no processo produtivo, a lógica dos princípios tayloristas foi incorporada e gradativamente - a partir da concreticidade e historicidade das relações

de trabalho - foi substituída pela fisiologia industrial, a psicologia industrial e a sociologia industrial. O núcleo da teoria da administração científica de Taylor era constituído pelos fundamentos da organização dos processos de trabalho, enquanto as novas escolas preocupavam-se sobremaneira com a adaptação do trabalhador ao processo produtivo e sua cooperação no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial.

Segundo Braverman, estas escolas "(...) têm procurado um modelo de trabalhadores e grupos de trabalho que produzam os resultados desejados pela gerência: habituação às condições do emprego oferecido na firma capitalista e desempenho satisfatório naquela base. Essas escolas e teorias têm-se sucedido umas às outras numa caótica proliferação de enfoques e teorias, proliferação que depõe muito mais quanto ao seu fracasso." (1981: 127).

Estas teorias tenderam ao fracasso devido à ação coletiva dos trabalhadores na resistência à imposição do gerenciamento quanto às exigências do ritmo de trabalho, bem como ao desvelamento da ineficácia dos testes de adaptabilidade dos trabalhadores a vários empregos - elaborados pela psicologia industrial - para mensurar os graus de "inteligência", "habilidade manual", "propensão a acidentes" e adaptação geral ao "perfil" desejado pela gerência.

Neste sentido, Elton Mayo afirma que é um equívoco acreditar que o comportamento do indivíduo pode ser previsto antes do emprego e com base em testes de laboratório. *"A principal conclusão da escola de Mayo era de que as motivações dos trabalhadores não podiam ser compreendidas numa base puramente individual, e que a chave de seu comportamento reside em grupos sociais de fábrica. Com isto, o estudo da habituação dos trabalhadores transferia-se do plano da psicologia para o da sociologia."* (in : Braverman, 1981: 128).

A Escola de Relações Humanas de Elton Mayo introduz uma nova perspectiva para a teoria da administração dotada de uma dimensão mais "humanística" que preconiza a organização informal dos trabalhadores através dos comitês de trabalho.

“Esses comitês de trabalho compreendem os representantes de todas as equipes de trabalho, os contramestres e um quadro superior, bem como, caso seja necessário, técnicos e engenheiros.” (Gorz, in: Félix: 1989: 53).

Assim, estes comitês de trabalho constituem-se de diferentes representantes dos segmentos da fábrica. Há, entretanto, além daqueles, um responsável pela articulação entre a equipe de trabalho e a direção da fábrica. Neste intercâmbio é resguardado o interesse dos capitalistas, qual seja, aumentar a produtividade diminuindo os custos da produção. *“As conseqüências dessa reorganização foram o aumento da produtividade, a diminuição do absenteísmo e o ‘turnover’, a melhoria da qualidade de produto e, por isso, a redução do número de controladores.” (Félix, 1985: 53).*

Apesar de uma aparente democratização nas relações de produção através da participação dos operários na discussão do processo produtivo, sua intervenção de fato, enquanto sujeito do trabalho, é cerceada, pois o trabalhador continua não tendo o poder de decisão sobre o lucro da empresa. Além do mais, esta participação dos trabalhadores é controlada, de forma que é vedada a possibilidade de eles questionarem a estrutura da sociedade capitalista - que absorve sua força de trabalho - na qual estão inseridos. Ou seja, sua participação vai até o limite em que não coloca em “xeque” o poder de decisão da direção, tentando ocultar ou minimizar a hierarquia, o poder, o controle, a exploração do trabalho pelo capital. Segundo Félix,

“(...) apesar de identificadas as diferentes escolas, os teóricos da administração, de um modo geral, têm proposições complementares. (...) em primeiro lugar, todas estão assentadas no modo de produção capitalista e nenhuma delas propõe a sua transformação, pois, sendo engendradas no próprio movimento de expansão do capitalismo, geram as formas de organização do trabalho sob o domínio do capital. Em segundo lugar, como decorrência da primeira constatação, as propostas teóricas das diferentes escolas podem ser consideradas como distintas porque propõem modificações que chegam, às vezes, a se caracterizarem

como contraditórias, mas essas diferenças são apenas modificações das formas de subordinação do trabalho ao capital. Em terceiro lugar, porque na medida em que avança a expansão do capitalismo, a tendência é obter proposições teóricas cada vez mais abrangentes, de forma que possa ser abarcado o conjunto das questões que se levantam sobre os diferentes aspectos da organização do trabalho e suas conseqüências para o capitalismo.” (1985: 67).

Diante da diversidade de correntes que constituem as teorias da administração na fase pós-revolução industrial, nos limitamos a abordar apenas o enfoque da teoria da administração científica de Taylor, que predominou no início deste século, e o da Escola das Relações Humanas de Mayo, predominante entre as décadas de 20 e 30, por entendermos que a primeira representou um marco substancial na organização do trabalho do sistema capitalista e a segunda criou formas de propiciar o ajustamento do trabalhador às novas condições de trabalho frente à expansão do capital.

Embora a Escola das Relações Humanas preconize uma visão mais humanística, marcada pela democratização e participação dos trabalhadores no processo produtivo, esta entra em contradição apenas aparente com a teoria da administração científica de Taylor, que é incisivo quanto à criação de “*um departamento de planejamento para fazer o pensamento dos homens.*” Esta contradição é aparente porque, como já foi evidenciado anteriormente, ambas proporcionam formas cada vez mais eficazes de submeter os trabalhadores à subordinação do capital, por meio do processo de obtenção extorsiva da mais-valia relativa, configurando, através de uma totalidade complexa, a alienação do trabalhador.

Os princípios norteadores dessas teorias do gerenciamento disseminaram-se tanto no processo produtivo quanto em instituições sociais, num contexto social específico marcado pelas transformações da Revolução Industrial, diante da organização do trabalho de uma nova sociedade mecanizada.

6 - O gerenciamento baseado no Controle da Qualidade Total

Presenciamos atualmente nos diversos segmentos da sociedade, tais como indústrias, escolas e hospitais, a incorporação dos princípios e métodos de gerenciamento baseado no Controle da Qualidade Total.

Segundo os ideólogos desta linha de gerenciamento, a Gerência da Qualidade Total se apresenta hoje como uma necessidade de qualquer instituição para garantir uma maior produtividade com menor gasto através da democratização das relações de trabalho, levando o trabalhador à desalienação por meio do conhecimento da globalidade do processo de trabalho. Sob tal perspectiva, reconhecem as limitações da Teoria da Administração Científica de Taylor, quando postula a separação entre as atividades de planejamento e de execução. Assim, apesar de admitirem a importância da teoria taylorista para a sustentação da GQT, afirmam que essa forma de gerenciamento se apresenta como uma superação do Taylorismo.

Entretanto, a Gerência da Qualidade Total não parece avançar substancialmente na superação do Taylorismo e nem garantir a desalienação e democratização nas relações de trabalho, seja nas indústrias ou nas instituições sociais como a escola. A aproximação desta forma de gerenciamento com o Taylorismo e a Escola das Relações Humanas de Elton Mayo pode elucidar as matrizes liberais desta perspectiva neo-liberal de gerenciamento.

A partir da década de 40, nos países desenvolvidos, a organização do trabalho passa a ter um novo significado pautado pela transição de uma sociedade industrializada para uma sociedade informatizada, substituindo a produção maquinizada pela aparelhagem eletrônica.

Segundo Neves, "Para alguns autores, as novas tecnologias informatizadas e as novas formas de organização do trabalho vêm sendo relacionadas a um conjunto de modificações sociais e econômicas e um novo modelo econômico está sendo construído em substituição ao paradigma fordista." (1992: 26). Entretanto, a autora afirma que as novas tecnologias não representam a superação das relações sociais de produção, chamando a atenção para a necessidade de analisar com maior profundidade as estratégias

políticas do empresariado na utilização das novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho.

No Brasil houve uma intensificação da introdução de novas tecnologias no final da década de 80. Todavia faz-se necessário ressaltar que há uma variedade de utilização da tecnologia no setor industrial. Ainda de acordo com Neves, "*(...) numa mesma empresa pode-se encontrar um processo produtivo com linhas fordistas rígidas, equipamentos eletrônicos e, em alguns setores, controle de tempo e da produtividade na forma taylorizada clássica. Por outro lado, algumas indústrias não introduzem inovações tecnológicas, mas procuram inovar nas formas organizacionais, estabelecendo uma política de gestão fundada nos CCQ (Círculos de Controle de Qualidade) e no TQC (Controle Total da Qualidade).*" (1992: 26).

Nossa análise restringir-se-á à organização das relações de trabalho baseada na política do Controle da Qualidade Total, por estar inserida numa nova perspectiva de gerenciamento que influencia sobremaneira o processo educativo - alvo principal de nossas atenções neste estudo. Apesar de a Gerência da Qualidade Total consolidar-se num contexto social radicalmente diferente das linhas de gerenciamento que a precederam, os princípios capitalistas que fundamentam essa gestão continuam os mesmos, quais sejam: controle maior sobre os trabalhadores e um aumento da produtividade em menor espaço de tempo.

A Gerência da Qualidade Total - GQT - ou Controle da Qualidade Total - CQT - foi estruturada e aperfeiçoada no Japão pela JUSE (Union of Japanese Scientists and Engineers) a partir das idéias americanas ali introduzidas após a II Guerra Mundial. De acordo com os teóricos dessa linha de gerenciamento, a GQT foi introduzida no Japão numa época em que seus produtos industriais eram considerados como "lixo" no exterior (ruins e baratos), num contexto de grande necessidade de reconstrução nacional e retomada econômica após a II Guerra Mundial. Os autores atribuem o "milagre japonês" ao gerenciamento baseado no modelo administrativo da GQT, afirmando que o Japão conseguiu reverter o quadro de graves dificuldades em que se encontrava e transformou-se em um país cujos produtos são altamente valorizados pela sua qualidade e avançada tecnologia.

Segundo Barbosa (1993), Coelho & Xavier (1993) e Freitas (1993), que elaboram material didático pela Fundação Christiano Ottoni (Belo Horizonte-MG) para treinamento de educadores nos princípios e métodos da Gerência da Qualidade Total, o eixo delineador da GQT está pautado sobre os princípios da administração científica de Taylor, o controle estatístico do processo de Shewhart, os conceitos sobre o comportamento humano adotados por Maslow e ainda sobre todo o conhecimento ocidental acerca da qualidade, principalmente os trabalhos de Deming e Juran.

Percebe-se uma grande influência dos pressupostos de autores norte-americanos que foram absorvidos a partir do final dos anos 50 pelos japoneses através do JUSE. Para Coelho & Xavier (1993), a grande contribuição dos japoneses na elaboração da teoria do Controle da Qualidade Total foi a partir das idéias do norte-americano Deming, no sentido de visualizar a qualidade total não apenas como responsabilidade de um corpo técnico especializado em qualidade, mas como responsabilidade de todas as pessoas dentro de uma organização. Este seria o grande avanço da GQT em relação ao Taylorismo na opinião dos autores, pois, apesar de afirmarem a importância da teoria taylorista para a sustentação da GQT, reconhecem suas limitações, já que "(...) Taylor separava as atividades de planejamento e execução de uma tarefa ou atividade: os líderes planejavam e os operários limitavam-se à execução da tarefa." (Barbosa, 1993: 22).

Segundo essa lógica, asseguram que os japoneses, ao iniciarem seu trabalho de gestão de qualidade, mantiveram o mesmo princípio taylorista para a padronização, ou seja, a padronização deveria ser a busca e a adoção sistemática de melhores métodos, visando obter melhores resultados. Porém a forma de estabelecer padrões deveria ser diferente da prática taylorista. A padronização não deveria ser responsabilidade única de um corpo técnico, mas responsabilidade coletiva das pessoas de uma organização nos seus diferentes níveis de atuação. Desta forma, enfatizam que todas as pessoas que trabalham numa determinada empresa ou instituição são responsáveis pela sua transformação, aproximando-se, assim, da teoria da Escola das Relações Humanas de Elton Mayo.

Na mesma linha de raciocínio, Barbosa ressalta que, "(...) dentro da filosofia da gerência da qualidade total todos gerenciam (...) essa maneira de trabalhar é altamente desalienante, na medida em que cada indivíduo terá condições de se auto-

inspecionar e auto-controlar.” (1993: 15). Ainda de acordo com a autora, cada indivíduo dentro da organização deve saber qual é o objetivo de seu trabalho, qual é a sua função, qual é o produto desse processo, quem são os seus fornecedores. Isto faz parte do processo de DESALIENAÇÃO.

Entretanto, apesar de os autores preconizarem um enfoque de gestão participativa para esse método de gerenciamento, superando a teoria taylorista, percebe-se um contra-senso entre esta afirmação e os próprios princípios da Gerência da Qualidade Total quando estabelecem a divisão do trabalho pautada pelo discernimento entre Gerenciamento pela Organização ou Gerenciamento de Rotina, cuja função é gerenciar (controlar) as tarefas do dia-a-dia, e Gerenciamento Inter-Funcional, que é responsável por construir a visão de organização.

Neste sentido, Barbosa e outros afirmam que

“(...) a diferenciação entre gerenciamento de rotina e gerenciamento inter-funcional fica clara se fizermos uma analogia com um navio. As pessoas que trabalham na base do navio (casa das máquinas) têm como função fazer o navio funcionar, fazendo pequenos ajustes para que o navio funcione melhor. Já na cabine do comandante, estão as pessoas responsáveis em determinar a direção em que o navio vai navegar. A rotina é o sistema gerencial das pessoas da ‘casa das máquinas’, enquanto que o gerenciamento inter-funcional é aquele do comandante do navio, ou seja, aquele de quem olha para a frente e direciona as melhorias.” (1993: 16).

Essas afirmações evidenciam que, embora os autores enfatizem o planejamento coletivo e uma administração colegiada nessa linha de gestão, o que de fato ocorre é uma cooptação dos trabalhadores pela pseudo-administração participativa, numa nova forma de divisão do trabalho travestida de relações democráticas. Assim, essa perspectiva de gerenciamento não garante uma superação efetiva dos princípios tayloristas, pois os trabalhadores continuam a não participar como sujeitos históricos no processo de produção, nem na gestão das relações de trabalho, nem na participação nos

lucros. Aos trabalhadores cabe apenas a participação no gerenciamento de rotina que cuida da manutenção e melhoria das atividades cotidianas na organização, enquanto que o gerenciamento inter-funcional cuida da articulação de problemas prioritários da alta administração.

Os teóricos da Gerência da Qualidade Total afirmam ainda a necessidade de os trabalhadores terem domínio tecnológico, enquanto fator que garantirá o processo de desalienação, preconizando que “(...) cada pessoa ou grupo de pessoas em uma organização precisa ter domínio tecnológico, (...) sendo capaz de estabelecer sistemas, ou seja, especificar resultados a serem alcançados e os respectivos processos para alcançá-los, articulando equipamentos, técnicas e procedimentos (...)” (Coelho et alii, 1993: 21).

Não obstante, Machado afirma: “O acesso a informações técnicas por si, sem uma visão ampliada da realidade, em suas várias dimensões, não garante uma efetiva compreensão do trabalho que se executa e do mundo no qual a atividade humana está inserida (...)” (1992: 18).

É portanto, equivocada a afirmação de que quando os trabalhadores dominarem as informações técnicas não serão mais alienados, mesmo porque a alienação ocorre sobretudo pelo processo de expropriação do capital, e a proposta da GQT, apesar de proclamar a construção de uma sociedade mais justa, solidária e desenvolvida, como afirmam seus ideólogos, sequer questiona a lógica da estrutura da sociedade capitalista, injusta e desagregadora em suas bases.

É muito reducionista a afirmação de que o processo de desalienação e democratização das relações de trabalho se efetiva a partir do momento em que cada indivíduo dentro da organização tenha conhecimento do objetivo de seu trabalho, bem como da sua função ou do produto de seus fornecedores. Numa perspectiva marxiana, a alienação do trabalhador se consubstancia de diferentes formas, quais sejam:

- Alienação do trabalhador pela alienação do produto do próprio trabalho: o trabalhador é expropriado de sua vida enquanto ser social, bem como do objeto de trabalho produzido por ele, que é apropriado por outrem;

- Alienação de si próprio pelo processo de exteriorização do trabalho no ato da produção, ou seja, o fruto do trabalho aparece ao trabalhador como algo estranho e hostil que não foi produzido por ele, mas apenas como um meio para satisfação de suas necessidades vitais;
- Alienação da dimensão de intencionalidade frente ao trabalho, pois o homem nega a si mesmo enquanto sujeito de seu trabalho, negando a sua superioridade frente aos outros animais;
- Alienação do homem frente aos outros homens, pois o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas a um outro homem que não é o trabalhador e sim o capitalista.

Todas essas dimensões da alienação do trabalhador se constituem de forma inter-relacionada e indissociada no âmbito das relações de produção capitalista.

O vínculo estabelecido pelo homem enquanto sujeito histórico, com a natureza, com o propósito de produzir bens para satisfazer suas necessidades vitais, é uma condição *sine qua non* para a existência humana. Entretanto, esta produção dos meios de vida e de produção é determinada historicamente na sociedade. Nestas circunstâncias, as relações no modo de produção capitalista se revelam como uma forma específica de os homens produzirem e reproduzirem a sua existência através do antagonismo das duas classes que o compõem - consolidando o processo de alienação da classe trabalhadora mencionada anteriormente - embora no próprio seio da sociedade sejam forjados mecanismos que ocultem este antagonismo, fazendo com que esta relação apareça como natural, ou seja, inerente à própria sociedade.

Fica claro, portanto, que a Gerência da Qualidade Total não garante uma efetiva desalienação dos trabalhadores e democratização nas relações de trabalho. No entanto, apesar dos pontos de convergência entre o Taylorismo, a Escola das Relações Humanas e a GQT, não podemos ignorar alguns avanços, para a classe trabalhadora, desta última em relação às outras teorias. Mesmo porque, devido às lutas históricas do movimento dos trabalhadores, a concepção de "homem-boi" já não caberia mais em nosso contexto.

Mas o que poderia constituir-se em avanço de uma para outra teoria da administração?

A própria concepção da GQT acerca da relação patrão-empregado já é um indicador deste avanço, embora não seja suficiente, por não atingir o ponto fulcral desta relação⁴. Para Taylor, um aspecto imprescindível para a seleção científica do operário é a observação do seu grau de subserviência e a sua destreza na execução das tarefas ditas pelos superiores. O trecho que se segue ilustra a sua concepção de trabalhador ideal, bem como da relação patrão-empregado.

“ - Agora olhe, olhe. Você sabe tanto quanto eu que um homem valioso tem que fazer exatamente como lhe mandam de manhã até a noite. Você viu este homem aqui em frente não viu ?

- Não, eu nunca o vi.

- Bem, se você é um homem valioso, você fará exatamente como esse homem lhe disser amanhã, de manhã à noite. Quando lhe disser para apanhar uma pilha e andar, você apanha e anda, e quando ele lhe disser para sentar-se e descansar, você se senta. Você faz aquilo certo o dia todo. E o que é mais, nada de parolagem. Agora um homem valioso faz exatamente o que lhe mandam fazer, e nada de conversa. Entende? (...) Agora você volta para o trabalho amanhã de manhã e eu saberei se você é exatamente um homem valioso ou não

Isto parece ser uma conversa um tanto rude. E de fato seria se nos referíssemos a um mecânico educado, ou mesmo um trabalhador inteligente. Com um homem mentalmente retardado do tipo de Schmidt, é apropriada e não indelicada, visto que é eficiente para fixar sua atenção nos altos salários que ele quer e fora do que, se lhe fosse chamada a atenção, provavelmente acharia impossível o duro trabalho (...).” (Taylor, In: Braverman, 1981: 97 e 98).

⁴ Mesmo sendo implantado o processo de co-participação na relação patrão-empregado, onde os trabalhadores têm "conhecimento da globalidade do processo de trabalho", esta participação dos trabalhadores continua sendo controlada, para que os capitalistas continuem a acumular a mais-valia produzida pelos trabalhadores.

Por outro lado, Emerson Kapaz nos apresenta uma outra perspectiva de relação patrão-empregado:

“O conceito da Qualidade Total aplicado aos processos de produção e gerenciamento está indissoluvelmente associado a uma nova relação com os trabalhadores. Tentar avançar na Qualidade Total sem esse novo relacionamento é tempo jogado fora. Tal relacionamento prevê uma parceria em substituição ao autoritarismo inerente à clássica relação patrão-empregado. Supõe o posicionamento dos escalões intermediários como coordenadores da produção e não como feitores e chefetes. E precisa estimular a representação dos trabalhadores nos locais de trabalho sem prejuízo da representação dos sindicatos e das centrais.”
(Folha de São Paulo, 15-04-94, cad.1, p.3).

Não obstante, mesmo que a mudança dos paradigmas da relação patrão-empregado tenha-se consubstanciado em avanços para os trabalhadores, essa nova organização das relações de trabalho não apresenta mudanças substanciais⁵. Apesar de as condições de produção terem sofrido mudanças radicais do início do século - quando foram sistematizadas teorias de gerenciamento - até os nossos dias, a matriz liberal que dá suporte a esta nova teoria continua sendo a mesma do Taylorismo e da Escola das Relações Humanas de Mayo, mesmo que no discurso se afirme que *“a operação na fábrica por robôs”* propiciará *“a preparação dos trabalhadores para funções nobres e melhor capacitadas tecnologicamente.”* (Idem, ibidem).

Podemos detectar pontos comuns entre a Gerência da Qualidade Total e a Escola das Relações Humanas, quando, por exemplo, Lickert, um de seus expoentes, prega que, *“a administração moderna deveria desenvolver nos trabalhadores uma consciência não apenas da responsabilidade individual, mas, o que é mais importante, a responsabilidade coletiva”* (In: Félix, 1985: 52) e, de acordo com Barbosa, *“Gerência da*

⁵ Cabe aos trabalhadores conscientizar-se de sua participação neste processo, ultrapassando uma postura ingênua que os leve a acreditar que esta perspectiva de gerenciamento por si só lhes propiciaria a desalienação e democratização nas relações de trabalho. Devem, portanto, construir formas, através do espaço proporcionado pela GQT, de atuarem de fato, em um trabalho de co-gestão, ampliando as possibilidades de parceria também nos lucros da empresa.

qualidade total é um sistema no qual todas as pessoas de todos os setores , em todos os níveis hierárquicos de uma organização cooperam em promover e engajar-se vigorosamente nas atividades do controle da qualidade por toda a organização.” (1992: 5).

Podemos ainda constatar um outro aspecto em comum entre estas correntes quando Lickert afirma que:

“ao mesmo tempo em que continua procurando satisfazer as necessidades físicas dos empregados, as empresas deveriam descobrir maneiras de também satisfazer suas necessidades psicológicas, tais como sentimento de responsabilidade e auto-realização . Estas coisas, a longo prazo, fazem com que os trabalhadores rendam mais.” (In: Félix, 1985: 52).

Baseando-se nesta mesma lógica, para a implantação de GQT é imprescindível um programa de educação e treinamento que

“objetiva em cada ser humano a consciência de que cada um é parte da organização, da instituição onde trabalha e que esta não pode ser encarada tão somente como o seu local de trabalho. A instituição deve ser vista como parte do projeto de vida daqueles que nela trabalham. Em contrapartida, os responsáveis pela instituição devem encarar os seus recursos humanos como o seu maior patrimônio. Portanto, devem zelar para que suas necessidades básicas possam ser atendidas.” (Barbosa et alii, 1993: 25).

Constata-se, pois, que não há uma substituição linear de correntes que norteiam os princípios do gerenciamento. É notório que num determinado contexto uma escola prevalece em relação a outra, mas é possível constatar uma interlocução entre as várias correntes, porque elas se consolidam baseadas na lógica do capital em resposta à

mobilização e organização dos trabalhadores, e garantindo a exploração de sua mão-de-obra através do processo de alienação. A G.Q.T, a nosso ver, constitui-se em mais uma alternativa construída pelos gestores - representantes dos proprietários dos meios de produção - para garantir a expansão do capital através da acumulação da mais-valia.

7 - A influência da Gerência da Qualidade Total na organização do trabalho escolar

Atualmente há um discurso sobre a democratização das relações de trabalho, tanto no âmbito das indústrias quanto nas instituições de serviço como a escola, afirmando a necessidade de contribuir para a desalienação, como postulam os teóricos da GQT. Entretanto, os autores desta linha de gerenciamento aderem à mesma lógica da hierarquização, da divisão do trabalho e do controle. Nestas circunstâncias, a Gerência da Qualidade Total aplicada à Educação se baseia, em última análise, sobre os mesmos princípios tayloristas marcados pela divisão entre trabalho de concepção e trabalho de execução, quando ressalta a necessidade de a alta administração liderar e controlar o processo de trabalho, como indica o Roteiro Geral de Implantação da Gerência da Qualidade Total nas Escolas:

“1 - A gerência da qualidade total é implantada no sentido de cima para baixo na organização, com assistência de uma coordenação de gerência da qualidade total ou órgão equivalente, diretamente ligado à diretoria.

2 - A implantação é de responsabilidade indelegável da direção.

3 - Gerência da qualidade total implica em mudanças de cultura e de comportamento, o que exige um grande esforço de educação e treinamento.

4 - A gerência da qualidade total nunca deve ser implantada sem a orientação contínua de instituição qualificada e credenciada em gerência da qualidade total”. (Campos, In: Barbosa, 1992 : 12).

Podemos perceber, através do roteiro de implantação da G.Q.T. nas escolas, a perspectiva verticalizada e inflexível do gerenciamento, explicitando a concepção arbitrária de administração ao conferir poderes indelegáveis à direção. Isto implica no cerceamento da participação democrática pela qual todos os profissionais da escola poderiam debater os princípios e métodos de trabalho que norteiam o projeto pedagógico da escola desde sua implantação.

Tal como um dos princípios tayloristas postula que todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento e projeto, a G.Q.T. determina a criação de um ESCRITÓRIO DE PADRONIZAÇÃO, constituído por um grupo de profissionais que assumirão as funções de gerenciar a implantação da padronização. Assim, de acordo com Barbosa:

“segundo a linha de cima para baixo, o gerenciamento de um programa de gerência da qualidade total deve estar sob a supervisão direta do(a) diretor(a) da escola. A diretoria deverá indicar uma coordenação de qualidade ou comitê de qualidade, ou órgão equivalente, com o seu respectivo coordenador, para conduzir todas as ações necessárias para a implantação. Normalmente é uma equipe pequena, com 5 ou 6 participantes, incluindo possivelmente o vice-diretor, supervisores e professores que reúnam características favoráveis ao encaminhamento do programa e sua disseminação entre todos da escola.” (Idem: 12).

Desta forma, podemos afirmar que embora os ideólogos da GQT preconizem a democratização nas relações de trabalho, eles a negam a partir de uma contradição interna do próprio discurso. Ramos, baseando-se em Deming, afirma que: *“O movimento de uma Escola em direção à Qualidade pressupõe uma relação de parceria estável, com a mobilização e a adesão de toda a comunidade escolar visando conhecer, discutir, aprovar e vivenciar a nova doutrina que se pretende implantar na instituição educacional”*. (1992: 18, grifo no original). Por outro lado, ressalta que *“apesar de sua natureza diferenciada e de sua missão específica, na escola estão presentes os mesmos elementos fundamentais encontrados em qualquer instituição, ou seja (...) líderes ou*

administradores responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização. Além disso, na escola, como em todas as instituições, acontecem processos de planejamento, organização, liderança (direção) e avaliação (controle) dos trabalhos.” (Idem: 12).

Diante disto, faz-se necessário questionar em que consiste a propalada parceria nas relações de trabalho, quando se enfatiza a importância da figura dos líderes enquanto os “*responsáveis pelo alcance dos objetivos da organização*”. Com efeito, esta “doutrina” - como a própria Ramos denomina a GQT - é um neo-taylorismo travestido de uma roupagem democratizante e desalienadora, com um fundo arbitrário, centralizador e fiscalizador como podemos constatar através dos itens do Roteiro de Implantação da GQT nas Escolas, mencionado anteriormente.

Ao mesmo tempo que proclamam um planejamento coletivo, onde todos são responsáveis pela transformação, a GQT é implantada no sentido de cima para baixo na organização e deve ser sempre inspecionada por instituição credenciada em Gerência de Qualidade Total.

Tal instituição é responsável em promover cursos de treinamento para os educadores da escola credenciada. Nestes cursos são utilizados materiais didáticos elaborados exclusivamente para este fim. Os materiais, por sua vez, são padronizados, e constam de fluxogramas, escalas e gráficos, ignorando uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre os condicionantes históricos do processo de ensino-aprendizagem, a organização do trabalho escolar e sua inter-relação com a sociedade.

Nesta perspectiva, a eficiência torna-se um imperativo através da implantação desses programas no âmbito das escolas. Todavia, a idéia de eficiência é enfocada sobretudo pelo seu aspecto técnico e a dimensão política é ocultada, revelando a qual projeto de sociedade está servindo.

Como exemplo, podemos constatar o empenho com que o Estado de Minas Gerais vem dedicando-se à implementação dessa política neo-liberal no âmbito escolar pela instituição do “Projeto Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais - Pró-Qualidade”. (Decreto nº 35.423/ 03-03-94). Para a realização desse projeto, o governo de Minas negociou com o Banco Mundial o empréstimo de US\$ 150 milhões destinados à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a preocupação com o investimento na formação do educador se resume à implantação, em 1994, de uma carreira na educação

que vai “premiar os professores e demais servidores em função de seu mérito, competência e do desempenho da escola, criando um clima de motivação até então inexistente” (Governo de Estado de Minas Gerais, 1994: 9).

Nesta ótica, a competência está em consonância com os aspectos meramente técnico-pragmáticos e racionais e o treinamento poderá levar a resultados esperados para satisfazer às necessidades que a nova organização da sociedade capitalista determina. Na verdade, mesmo com esta “nova ótica”, a organização do processo de trabalho na escola continua contribuindo para a perpetuação da alienação dos trabalhadores do processo produtivo ou da educação e não o contrário, como querem fazer crer.

Parece possível afirmar que as empresas ou as instituições de serviço como a escola, que fundamentam sua gestão a partir dos princípios da GQT, assumem uma postura pseudo-democrática e não contribuem para a desalienação nas relações de trabalho. O processo de desalienação e democratização compreende a efetivação de uma série de direitos que perpassam as dimensões econômica, social e política e não se dá quando apenas induz o trabalhador - através da cooptação - para atuar de uma maneira superficial na organização do trabalho.

O trabalhador é convidado a participar, de uma forma nova, dos velhos objetivos do capitalista, quais sejam, garantir a eficiência e a racionalidade da organização para aumentar produtividade e conseqüentemente a expansão do capital.

O discurso neo-liberal assumiu com veemência categorias como democratização, cidadania e desalienação, que sempre foram bandeiras de luta dos trabalhadores, e enviesou seu real significado. Além disso, proclama como retrógrados e anacrônicos aqueles que denunciam seus mecanismos de atuação, levando a sociedade a crer que sua estratégia de administração é a única via do desenvolvimento e da modernidade.

Cabe aos trabalhadores redefinir sua participação nesse processo, ultrapassar uma postura passiva de adesão à política neo-liberal e criar alternativas para garantir a efetivação dessas categorias para além das distorções provocadas pelo neo-liberalismo.

Apesar das especificidades que distinguem os trabalhadores de instituições como a Escola e os da Empresa, no modo capitalista de produção eles têm uma condição em comum, que é a exploração de sua força de trabalho pelos capitalistas. Neste sentido, não importa *o que* os trabalhadores produzem, mas *como* produzem, pois o *modo* como os indivíduos produzem é determinado histórica e socialmente e, numa sociedade dividida em classes, a organização do trabalho, tendo com horizonte a expansão do capital, é feita pelo gerenciamento em todas as instâncias da prática social global.

A partir da dinamicidade e concreticidade das relações de trabalho, as teorias que subsidiam os métodos de organização do trabalho através do gerenciamento tornam-se universais e aplicáveis não só no processo produtivo como em todas as instâncias da sociedade. Repercutem, assim, nas instituições sociais como a escola, a divisão do trabalho e os métodos de gerenciamento.

A instituição escolar, por ser uma instância constitutiva da sociedade, está intrinsecamente vinculada ao movimento histórico das relações humanas instituídas no âmbito da prática social. Vale ressaltar que a escola não é um simples instrumento que reflete e reproduz a dinâmica da sociedade, mas, exatamente por não estar divorciada do contexto no qual está inserida, ela incorpora a lógica da estrutura e funcionamento da sociedade - no caso a capitalista - na organização da prática educativa.

Por outro lado, a organização desta prática educativa poderá contribuir para a transformação social. Neste sentido, na tentativa de construir uma nova forma de organização e gestão escolar que contribuísse para a superação da alienação dos trabalhadores do ensino⁶, estes se organizaram através de amplo movimento de nível nacional no final da década de setenta. Este movimento postulava a necessidade de um redimensionamento da formação do educador e da gestão escolar e se organizou por intermédio de seminários, simpósios, encontros e congressos, além de uma ampla produção escrita, como podemos constatar no Capítulo II.

⁶ Entendemos por trabalhadores do ensino os profissionais que trabalham no processo educativo no âmbito intra ou extra-escolar.

CAPÍTULO II

O MOVIMENTO NACIONAL DOS EDUCADORES PRÓ- REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR NA DÉCADA DE 80

1 - Curso de Pedagogia: origens e primeiro desenvolvimento

A trajetória do curso de Pedagogia no Brasil foi marcada por muita polêmica no âmbito educacional, sendo alvo de muitas críticas.

Ségundo alguns autores (Coelho, 1987 e Chaves, 1980), a gênese do curso de Pedagogia implantado em 1939 em nossa realidade educacional tem como características básicas a indefinição e a inconsistência, como expressa o autor do parecer 251/ 62, prof. Valnir Chagas: *“O curso de pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano de nossas faculdades de filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção (...)”* (In: Chaves, 1980: 49).

A controvérsia sobre o curso de Pedagogia se deve ao fato de este não ter uma destinação profissional definida desde sua implantação.

O curso de Pedagogia, implantado no Brasil no final da década de 30, teve sua trajetória marcada pelas interferências do Estado. Desde sua criação sofreu três grandes reformulações que lhe propiciaram características diferenciadas. Criado em 1939, ao se reorganizar a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto-lei nº 1.190, de 04/04/1939), organizou-se de forma semelhante à dos bacharelados existentes.

Quando o curso foi implementado, formava-se o bacharel em três anos, habilitando profissionais para preencher cargos de “Técnicos em educação”. Entretanto, como atestam Chaves (1980) e Coelho (1987), não fica explícita a função e a especificidade destes Técnicos em Educação. Além da indefinição da destinação profissional desses “Técnicos em educação”, havia um outro agravante que diz respeito à própria constituição do curso de Pedagogia como Bacharelado.

“Segundo as normas do padrão federal, o curso de Pedagogia foi regulamentado nas mesmas linhas dos cursos de bacharelado. São necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais uma para o curso de Didática. A simetria total com o bacharelado ‘enquadrou’ artificialmente a Pedagogia no critério de uniformidade caracterizador de todos os bacharelados. Uniformidade adotada para formatar a organização dos conteúdos na dinâmica de funcionamento dos cursos. Primeiramente concentravam-se os conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico, no curso de Didática. Então, nos períodos iniciais, o curso de Pedagogia perseguia um específico ‘inexistente’ - a teoria da educação - e o seu aprofundamento teórico constituía-se de generalidades sobre as ciências auxiliares da Pedagogia”. (Brzezinsk, 1994: 11).

A licenciatura em Pedagogia para o exercício do magistério nos cursos normais consistia na sobreposição do curso de Didática (feito em um ano) ao bacharelado. Segundo Coelho, havia um isolamento entre o curso de licenciatura e o bacharelado, *“o decreto-lei nº 3.454/41 proíbe a matrícula simultânea num curso de bacharelado e no curso de Didática”* e isto evidencia legalmente a falta de interação entre o bacharelado e a licenciatura. *“Em 1946, o decreto-lei nº 9.092 procurou modificar a situação, exigindo quatro anos tanto para o bacharelado como para a licenciatura, o que acabou não se efetivando, pois a maior parte das faculdades não assumiu essa determinação legal, mantendo o ‘esquema 3 + 1’, como ficou conhecido.”* (Coelho, 1987: 9).

Esta situação do curso perdurou até o ano de 1962, quando, aprovada pelo Congresso Nacional em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4.024/61) estabelece a implantação de “currículos mínimos” em vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Assim, em 1962, o curso de Pedagogia passou por uma nova

regulamentação através do parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, de autoria do prof. Valnir Chagas.

O parecer expressou a controvérsia a respeito do curso, explicitando os principais argumentos daqueles que propunham sua extinção, por verem nele um curso sem destinação profissional própria, bem como a opinião de outros, de que a formação dos professores que atuavam no curso primário deveria ser a nível de graduação e que a formação dos técnicos em educação deveria ter lugar nos estudos posteriores ao da graduação, segundo critérios adotados em países desenvolvidos.

O parecer 251/62 acabou propiciando um certo equilíbrio entre as duas posições distintas, propondo a formação do bacharel, que seria o especialista em educação, e o licenciado, professor da escola normal, na graduação, ao mesmo tempo que aponta para a formação do especialista na pós-graduação e para a formação do professor primário em nível superior como uma perspectiva que aos poucos deveria concretizar-se.

“Se, por um lado, enseja a preparação de um bacharel totalmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê, ou mesmo encaminha a solução mais ambiciosa de que esta preparação venha a se fazer um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da teoria e prática da escola primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior.” (Parecer 251/62, In: Chaves, 1980: 50).

Desta forma, o curso de Pedagogia manteve a mesma estrutura, formando o bacharel e o licenciado, “embora através do parecer 292/62, que regulamentava as matérias pedagógicas para a licenciatura, também do prof. Valnir Chagas, se tenha procurado abolir o ‘esquema 3 + 1’, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método.” (Chaves, 1980: 50). A duração prevista para o curso era de quatro anos (para o bacharelado e a licenciatura).

O currículo mínimo constava de sete matérias, cinco delas constituindo o núcleo comum e duas pelas quais a instituição poderia optar numa lista de onze sugestões.

À lista das disciplinas obrigatórias, ainda deveriam ser acrescentadas Didática e Prática de Ensino para aqueles que optassem pela licenciatura. O aluno interessado apenas no bacharelado - o técnico educacional, que continuou a ficar sem atribuições definidas - estaria dispensado de cursar estas matérias.

2 - O Curso de Pedagogia no âmbito do desenvolvimentismo pós-64

A outra grande reformulação sofrida pelo curso se deu em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela lei 5.540/68⁷, através do parecer 252/69 aprovado pelo Conselho Federal de Educação e também de autoria do prof. Valmir Chagas. A partir desta nova regulamentação, o curso deveria formar especialistas

"através de habilitações que correspondessem às especialidades previstas na lei - bem como através das habilitações correspondentes a outras especialidades que o Conselho Federal de Educação julgasse necessárias ao desenvolvimento nacional." (Chaves, 1980: 52).

⁷ Segundo Germano, a Reforma Universitária tentou inviabilizar a todo custo um projeto de Universidade crítica e democrática ao reprimir e despolitizar o espaço acadêmico. Para tanto houve várias iniciativas de propor modificações no ensino superior brasileiro. Dentre elas destacamos:

- O relatório encomendado pelo MEC ao professor norte-americano Rudolph Atcon, concluído em 1966, no qual ele afirma claramente: *"Um planejamento dirigido à reforma administrativa da Universidade brasileira, no meu entender, tem que implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não de serviço público. Porque é um fato inegável que uma Universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública."*

- *"Na esteira dos acordos MEC-USAID foi constituído um grupo de trabalho denominado Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Tal equipe também produziu um documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da Reforma Universitária. O relatório partia do pressuposto de que a educação era essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade e sugeria a adoção de medidas (...) como: sistema de créditos, organização departamental, ciclo básico e ciclo profissional, etc. Ao lado disso, concedia também grande ênfase à privatização do ensino."*

- *"Em meio ao protesto estudantil, antes dos resultados conclusivos e mesmo da constituição de certas comissões e grupos de trabalho (...) o governo introduziu as primeiras definições da Reforma Universitária, expressa através dos Decretos-lei 53 de 18-11-1966 e 252 de 28-02-1967. Com base em experiências anteriores (...) o Ministro Moniz Aragão generaliza para o âmbito das Universidades federais, com vistas ao pleno aproveitamento das vagas e à racionalização das atividades acadêmicas, a adoção do ciclo básico e a organização de departamentos, agrupando disciplinas afins de determinada área do conhecimento."* (Germano, 1993: 124-5).

Este parecer define com mais precisão o novo perfil do curso de Pedagogia, uma vez que o próprio autor dos pareceres 251/62 e 252/69 assume que o parecer 251/62 é marcado por uma fluidez advinda da Lei de Diretrizes e Bases no que diz respeito à formação de especialistas, que não definiu claramente as funções técnico-especializadas na área pedagógica. As habilitações de ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar foram regulamentadas através do parecer 252/69.

Essa estrutura permanece vigindo até o momento atual na maioria dos cursos de Pedagogia das Universidades e Faculdades isoladas, apesar das reformulações feitas, advindas do debate promovido pelo Movimento dos educadores no início dos anos 80.

Dentre as várias críticas feitas pelos educadores à estrutura do curso de Pedagogia regulamentado pelo parecer 252/69, as mais contundentes se referem à divisão do trabalho na escola, onde alguns profissionais são responsáveis pelo planejamento, controle e avaliação - os técnicos-especialistas - e outros são responsáveis pela execução do planejamento - os professores. Uma outra crítica feita à estrutura curricular se refere a uma supervalorização da técnica, do "como fazer", havendo uma separação entre teoria e prática, com predominância da última.

Esse parecer, no entanto, não foi criado à revelia de um projeto de sociedade emergente em meados dos anos sessenta, mas, pelo contrário, está em consonância com os direcionamentos da nova ordem social instaurada pelo regime militar. Essa nova ordem social foi marcada por um clima de grandes tensões sociais provocadas pelo golpe militar de 1964, que destituiu João Goulart do poder.

O governo militar brasileiro teve a permanência mais duradoura da América Latina - 21 anos. A principal característica desse governo foi a centralização do controle, do poder, e a criação de estratégias políticas para abafar e impedir a participação popular contrária ao dimensionamento autoritário e verticalizado do governo.

Neste contexto, há praticamente uma simbiose entre o empresariado e os militares, que são responsáveis pelo direcionamento político:

“Sob o pretexto de lutar contra a subversão e restaurar a ordem, o controle político implicou não só em desbaratar os líderes dos movimentos populares, como reprimir as instituições genéricas e policlassistas (imprensa, partidos políticos, processos eleitorais, órgãos legislativos) a que as classes subalternas pudessem ter acesso. Os partidos políticos, os órgãos legislativo e judicial passam a ter um papel decorativo, verificando-se a hipertrofia da sociedade política em detrimento da sociedade civil.” (Muranaca, 1985: 94)

Ficam explícitos os objetivos precípuos do regime militar, quais sejam, a perpetuação da sociedade dividida em classes e a flagrante dominação e controle da classe detentora dos meios de produção sobre a que detém apenas a força de trabalho - a classe trabalhadora. Essa dominação se efetivou através da força ou de instâncias ideológicas que se auto-caracterizavam como salvaguardas do progresso e da segurança, como é o caso da ESG:

“(...) não obstante o golpe ter sido deferido em nome da democracia, o que de fato ocorre é uma implantação gradual de uma ditadura militar, cujo suporte doutrinário é a ideologia da Segurança Nacional cunhada na Escola Superior de Guerra. Tal ideologia é fortemente influenciada pelos valores e interesses dos EUA, expressos em conformidade com pressupostos da Guerra Fria, qual seja, o da existência de um intransponível antagonismo Leste-Oeste, entre as ‘democracias capitalistas ocidentais cristãs’ e o ‘comunismo’.” (Germano, 1993: 4).

Para fortalecer o combate às “forças subversivas” foram criados ainda o IPES (Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática). Este, “fundado por empresários e militares no final dos anos 50, anticomunista e ligado à CIA (Agência Central de Informações dos EUA), (...) recebia contribuições de industriais e banqueiros nacionais, de proprietários rurais, de grupos internacionais e da própria CIA.” (Paes, 1993: 41).

Há uma vasta e rica produção teórica que tece análises sobre a reorganização social, política e econômica no período pós-64 (Cf. Dreifuss, 1987; Skidmore, 1981; Paes, 1983; Germano, 1993). Assim, não nos deteremos num exame pormenorizado dos aspectos em questão. No entanto, acreditamos importante ressaltar a inter-relação consolidada entre a estrutura liberal e autoritária de sociedade do regime militar e os projetos educacionais em geral, especificamente o projeto do curso de Pedagogia, quando se propõe a formar técnicos-especialistas.

No desenvolvimento histórico da sociedade brasileira, os especialistas do ensino se justificam pelo recurso às bases teóricas do propalado projeto desenvolvimentista iniciado no período do governo de Juscelino Kubitschek, cuja continuidade se deu nas posteriores gestões militares, já que caberia ao sistema escolar de um país em desenvolvimento aproximar-se das proposições e dos esquemas originários dos países desenvolvidos, tidos como referências necessárias à superação do tradicionalismo inerente às instituições sociais dos países subdesenvolvidos. Tal como afirma Moreira:

“As pré-condições de uma democracia industrial e tecnificada ainda não se completaram entre nós, porque apenas neste século ingressamos na História moderna que, na Europa, já tem 4 séculos, e, nos Estados Unidos, está a completar 2. Por circunstâncias históricas, políticas e econômicas, vimo-nos privados da participação na civilização moderna até o fim do século passado. Procuramos realizar agora, com instituições semi-arcaicas, em alguns decênios, o que os outros puderam fazer mais lentamente em alguns séculos”. (Moreira, J. Roberto. In: Souza, 1981: 51 e 52).

Nesta perspectiva, faz-se necessário ressaltar que:

“Com o golpe de 1964 todo o panorama político, econômico, ideológico e educacional do país sofreu substanciais transformações. Diversos acordos foram assinados com os Estados Unidos visando à

modernização e racionalização. (...) A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano do país." (Moreira, 1992: 83).

A preocupação com a educação enquanto um veículo de desenvolvimento nacional, presente na pauta de prioridades dos governos militares, através do acordo MEC-USAID, recebeu significativas contribuições também do meio empresarial brasileiro, bem como de uma parcela de intelectuais.⁸

Isso se evidencia em alguns trechos dos documentos elaborados pelo ideólogos do IPES. Nesses documentos predominam a perspectiva modernizante e desenvolvimentista atribuída à educação que permeou todo o debate educacional na década de sessenta. Esse enfoque caracteriza o contexto que propiciou as bases históricas para a legitimação dos técnicos especialistas nas escolas, elucidando a dimensão desenvolvimentista e positivista do papel destes profissionais da educação.

Em 1961 foi organizado, por um grupo de empresários das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), formado principalmente por empresários, profissionais liberais e elementos das forças armadas. Fazia-se mister uma mobilização por parte daqueles que se sentiam ameaçados por uma mudança provável do regime vigente, devido à orientação esquerdista do governo João Goulart. Desta forma, "um grupo de homens de negócios saiu em campo para propor a união e a conscientização do setor a fim de salvaguardarem as estruturas e o regime capitalista privado no Brasil." (Souza, 1981: 20).

Assim, várias propostas foram elaboradas pelo IPES, e muitas delas foram colocadas em prática pelo governo do Marechal Castelo Branco, dentre as quais a reforma bancária e monetária e a reforma agrária, através da criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária. Desta forma, o IPES cumpria sua função tal como

⁸ "Na verdade, em que pese a força das armas, o Estado Militar necessita de bases de legitimação, da adesão de uma parte de intelectuais, das camadas médias e das massas populares. Daí os apelos constantes à democracia e à liberdade, quando estas eram duramente golpeadas por ele; daí a proclamação em favor da erradicação da miséria social quando, na prática, as suas políticas concorriam para manter ou mesmo aumentar de forma dramática os índices de pobreza relativa - mesmo num contexto de crescimento econômico - mediante a intensificação da exploração da força de trabalho (...). Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, à valorização e expansão da educação escolar (...) quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição de verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional." (Germano, 1993: 102-3).

postulava o editorial de seu boletim "Que é IPES ?", no sentido de oferecer soluções para os problemas brasileiros, apontando todas as "reformas necessárias ao País, de repulsa à luta de classes e de pregação da harmonia social pela realização da justiça social", como prevêm os documentos de circulação interna do órgão, ou ainda como atesta Glycon de Paiva: "O IPES foi organizado com o objetivo de preservar a ordem capitalista e conduzir as reformas para a produtividade e a justiça social." (In: Souza, 1981: 39-40).

Com relação à educação formal, esta foi objeto de dois encontros organizados pelo IPES: um simpósio em 1964 e um fórum em 1968. O primeiro contou com dois documentos prévios para discussão e o segundo foi constituído de onze conferências seguidas de debates. O simpósio foi proposto com o objetivo de se organizar a "discussão das linhas mestras de uma política educacional que possibilite a realização das aspirações nacionais de rápido desenvolvimento econômico e social." (IPES. Trabalho de grupo. In: Souza, 1981: 48-9. Sem grifo no original).

Segundo as proposições dos ideólogos das questões educacionais do IPES, como José Roberto Moreira, o desenvolvimento econômico do País é o parâmetro para a reestruturação educacional. "(...) o Brasil, apesar de atrasado culturalmente, é um país em franco desenvolvimento econômico e que, por isso, necessita de gente educada, qualquer que seja sua capacitação, em quase todos os setores de atividades" (Moreira, in: Souza, 1981: 62).

As necessidades de desenvolvimento seriam satisfeitas via educação, que se constituiria também como um fator de desenvolvimento social, através da elevação do nível sócio-econômico e minimização das diferenças sociais:

"Em países ainda não desenvolvidos, mas em franco desenvolvimento, como o Brasil, se somam, a essas condições universais da juventude moderna, as inquietações próprias da mobilidade social que a mudança e o progresso social desencadeiam. (...) a educação se transforma em fator essencial de justiça social, se tem a função de aperfeiçoar a força de trabalho, de modo a que possa render mais, aumentando o produto e facilitando, assim, melhor redistribuição de renda, porque nos países

atrasados, que a têm baixa, essa distribuição é sempre injusta." (Idem: 63).

Esses temas estão contidos em um dos documentos prévios para as discussões durante o simpósio: "*Delineamento geral de um plano de educação para o Brasil*". O plano aponta também sugestões para reestruturação do ensino primário, ensino secundário, ensino superior e educação popular e de adultos.

As sugestões contidas neste documento para os diferentes níveis de ensino são dotadas de um caráter utilitarista, visando o desenvolvimento econômico da sociedade.

Em concernência ao ensino médio⁹, o documento afirma que "o objetivo da educação escolar, sobretudo nos níveis posteriores ao primário, é equipar o homem com conhecimentos e habilidades que lhe sejam psicológica e socialmente acessíveis, tendo em vista uma personalidade tão útil a si mesmo quanto à sociedade nacional a que pertence e, por isto, também à humanidade." (Moreira, in: Souza 1991: 55-6).

No que concerne ao ensino superior, o mencionado documento atribui à Universidade o papel de "render os técnicos de alto nível, os pesquisadores científicos, os professores e os profissionais liberais de que nosso desenvolvimento carece (...)" e reitera uma concepção elitista e seletora de educação ao afirmar que "o ensino superior, em países ainda em desenvolvimento, não pode ser direito de todos, mas tão-só daqueles que têm aptidão e preparação para dele beneficiar-se. (...) tem de procurar para seus cursos não só os jovens bem dotados, como também os bem preparados pela escola secundária, os dedicados e esforçados." (Idem: 59).

O outro documento do simpósio sobre a reforma da educação denomina-se "*Documento Básico*" e não traz indicação do responsável por sua elaboração.

Os princípios norteadores deste documento não divergem significativamente do PLANO¹⁰, postulando prioritariamente o caráter pragmatista da Educação, para que esta se efetive como uma via de desenvolvimento econômico do País.

⁹ Não nos ateremos ao enfoque das sugestões para o ensino primário, por delimitarmos nossa análise nos níveis de ensino que propugnam uma reforma educacional como via do desenvolvimento econômico.

¹⁰ Documento elaborado por MOREIRA, J. Roberto. "Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil", 1964. A esse respeito ver Souza, 1981. p. 67.

Com relação ao ensino primário, declara que “(...) para cerca de oitenta por cento dos brasileiros, cujas possibilidades educacionais no futuro imediato não irão além do nível primário, este deve proporcionar a capacitação para a iniciação de uma atividade prática.” (IPES - Documento básico, in: Souza, 1981: 67).

Quanto ao ensino médio, este teria como objetivo “(...) preparar os quadros profissionais de que o País necessita para seu desenvolvimento econômico e social, quadros que só podem ser fixados com precisão mediante um levantamento minucioso das necessidades nacionais de mão-de-obra qualificada.” (Idem: 67).

O ensino superior teria como função a “satisfação de nossa demanda de mão-de-obra especializada, mas também (...) a formação de quadros dirigentes, realmente capacitados para conduzirem nossos destinos, nesta época de crise em que vivemos.” (Idem, Ibidem: 68).

O documento tece críticas ao desempenho do ensino superior, afirmando que “(...) o ensino superior tem recebido tratamento prioritário; mas devido ao seu crescimento desordenado, sua qualidade não é satisfatória, e sua produção não se ajusta às necessidades de nosso desenvolvimento econômico e social.” (Idem: 70).

Assim, sugere que a solução a curto prazo para essa defasagem da universidade brasileira em relação às necessidades de modernização seria equipar convenientemente, em material e pessoal, um certo número de universidades.

Através destas afirmações, prescritas nos documentos elaborados pelos ideólogos do IPES, percebe-se a concepção de educação do empresariado brasileiro que indubitavelmente permeava as diretrizes da política educacional do Estado vigente, qual seja, a educação enquanto veículo de modernização e desenvolvimento econômico :

“Não há, pois, como fugir à conclusão de que, sob o ponto de vista do desenvolvimento, é a educação o setor sob o qual repousa a maior responsabilidade, devendo, como tal, receber tratamento prioritário.”
(Idem : 75).

Ainda que os resultados deste tratamento prioritário da educação fossem reservados apenas à elite brasileira, era necessário expandir a educação às massas, como proclama um dos documentos do "Fórum de educação", realizado em 1968¹¹:

"É preciso educar as massas - e urgentemente - mas é preciso também continuar a dar atenção a um tipo de educação que mantenha a preparação das elites dirigentes, dos empresários, dos técnicos de nível superior, através da qual se propiciem os meios para o aumento rápido da renda nacional, com o que se produzirão novos recursos para a aplicação na educação". (IPES, A educação que nos convém, in: Souza, 1981: 97-8).

É neste contexto de preocupação com a educação enquanto veículo de aprimoramento de desenvolvimento econômico que é legitimada, através do parecer 252/69¹², a presença dos técnicos-especialistas nas escolas brasileiras. O surgimento destes profissionais está em consonância com as mudanças estruturais implementadas nas gestões do regime militar instaurado nos anos 60, adequando a formação de educadores à nova ordem social vigente. Foi através deste parecer do Conselho Federal de Educação que o curso de Pedagogia teve suas funções redefinidas e o conteúdo mínimo fixado.

¹¹ Apesar de haver uma grande ênfase no aspecto desenvolvimentista da educação pelos participantes do Fórum, a autora identifica outras posições que divergem desta no que diz respeito à relação entre educação e desenvolvimento.

- Posição A: (que corresponde à perspectiva educacional da citação acima). É a daqueles para quem a educação deve ser antes de mais nada um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico, através da formação de recursos humanos ou força de trabalho.

- Posição B: É aquela que dá à educação outras finalidades, ampliando o conceito educativo, dotando-o de características que mostram maior preocupação com o indivíduo e com a aprendizagem não instrumental.

- Posição C: É a que não acredita ser possível a superação pura e simples do fosso entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos; para ela a educação tem um papel polêmico a cumprir nas novas sociedades

Não nos deteremos em uma análise pormenorizada das divergências entre as três posições, e sim apenas na primeira posição para sustentarmos a afirmação de que a educação era vista como um importante recurso para o desenvolvimento, como nos afirma Padilha: "A mão-de-obra (...) ergue-se à categoria de capital humano estratégico. Sobretudo, a de alto nível é tão urgentemente reclamada quanto o próprio capital investido em fábricas e usinas de qualquer espécie." (Padilha, In: Souza, 1981: 97).

¹² Através deste parecer, o curso de Pedagogia legitima pela primeira vez desde 1939 - época de sua implantação - a formação de educadores não docentes para atuar em 1º e 2º graus.

Não obstante, Muranaca afirma que “Tal Parecer teve como suporte legal toda a legislação que determinou a nova estrutura do ensino superior brasileiro e definiu a política educacional de formação dos educadores.” (1985: 95) Segundo esta autora, para uma compreensão desta nova regulamentação do curso de Pedagogia, é necessário situá-la no contexto de uma reformulação geral dos currículos mínimos até então vigentes que obedeceram aos princípios fixados pela lei 5540/68.

Neste sentido, é significativo compreendermos o papel da Universidade e os objetivos da própria Reforma que constam no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, quais sejam:

“Conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos” e “elevantar a Universidade ao plano de racionalidade crítica e criadora tornando-a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento.” (in: Muranaca, 1985: 110-11. Sem grifo no original).

Esta citação nos permite compreender que os objetivos da Reforma Universitária expressam os interesses econômicos do capital, tendo o Estado como mediador para consolidar sua expansão.

Podemos constatar ainda a perspectiva modernizante e desenvolvimentista do ensino através das funções atribuídas às Faculdades de Educação por um membro do Conselho Federal de Educação:

“Além de suas finalidades éticas e espirituais, costuma-se considerar a educação, no mundo moderno, sob múltiplos aspectos: fator de evolução da sociedade e serviço social ao proporcionar ao indivíduo um equipamento intelectual; mecanismo racional que permite repartir as tarefas sociais segundo os talentos e capacidades e, por consequência, maximizar a produtividade; indústria produtora de mão-de-obra qualificada; finalmente a politização total da ciência e da técnica

terminou por converter a educação em arma estratégica fundamental. O exercício de todas essas tarefas educacionais atingiu um tal nível de complexidade técnica que supõe uma formação altamente especializada que só a universidade pode oferecer através de unidade específica.” (Sucupira, in: Muranaca, 1985: 101. Sem grifo no original).

Para a consolidação da perspectiva desenvolvimentista da educação instaurada no período pós-64, a influência norte-americana tornou-se preponderante, pois “com a reestruturação das universidades federais, determinada pelos decretos-lei nº 53/66 e 252/67 (...) a seção de Pedagogia transformou-se em Faculdade de Educação, que se constituiu numa unidade profissional. Esta foi concebida sob a influência norte-americana(...)” (Muranaca, 1985: 99). Assim, com o alibi de modernização da educação para propiciar o desenvolvimento econômico, são impostas medidas de ordem política e econômico-social, como podemos depreender do discurso de Sucupira:

“(...) os americanos fizeram trabalho de pioneiros atribuindo à universidade a tarefa de dar formação pedagógica tanto ao professor da escola secundária, como ao da escola primária e aos vários tipos de especialistas da educação. Numa perspectiva mais pragmática e mais fecunda, não se preocupam tanto com o problema teórico do status epistemológico da Pedagogia. Mas reconhecendo que era possível aplicar sistematicamente o método científico aos problemas educacionais, procuraram desenvolver processos e técnicas pedagógicas cientificamente elaboradas.” (In: Muranaca, 1985: 99).

Como se observa, há o predomínio da técnica em detrimento da teoria, o pragmatismo desconectando a teoria da prática pela secundarização dos princípios epistemológicos desta relação. A ênfase colocada na técnica leva a aplicar a concepção da neutralidade científica à formação do educador, que deve ser um indivíduo instrumentalizado tecnicamente, mas submisso à estrutura social vigente.

Um outro fator que contribuiu para o predomínio dos aspectos técnicos na formação do educador, neste contexto, foi a vinda, para o Brasil, de uma missão encarregada de orientar as Faculdades de Educação, após a promulgação dos dois decretos-lei (53/66 e 252/66) que transformaram o Departamento de Educação em Faculdade profissional.

Esta Missão era composta pelos professores A. Galino, da Universidade de Madri, J. Cawers, da Universidade de Londres, e R. Planke da Universidade de Gand. Permaneceu no Brasil de 15 de agosto a 22 de setembro de 1968 com o apoio da UNESCO, do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento do Brasil e do INEP.

Segundo Muranaca, "A Missão" sugeriu a estrutura dos cursos de formação do pessoal docente, do ensino ginásial e colegial, bem como dos técnicos em educação.

"(...) a preocupação do grupo centrava-se, portanto, no 'como ensinar', ao passo que os cursos teóricos deveriam ser organizados de forma a proporcionar aos futuros professores o conhecimento de como é organizado, administrado e financiado o ensino no Brasil, bem como a sua evolução. (...) A formação do professor deve enfatizar o plano prático e não o teórico, deve centralizar-se no 'como fazer', pois a tarefa pedagógica resume-se numa função técnica que, tomando a ordem vigente como dada, natural, inquestionável, procurará formar indivíduos ajustados às normas e valores sociais necessários à reprodução das relações sociais de produção". (Muranaca, 1985: 105-6).

Para a Missão, os técnicos de educação eram entendidos como as pessoas que se ocupam da "(...) administração, planejamento e organização escolar, da direção e inspeção das escolas e da orientação escolar e profissional." (Idem, ibidem: 109). Apesar de não proporem uma estrutura curricular para a formação destes profissionais, apontam para a necessidade das categorias profissionais não docentes, evidenciando a divisão do trabalho na escola.

Os princípios norteadores da formação de profissionais da educação, segundo a Missão, são de caráter eminentemente técnico, desconsiderando a produção de

um pensamento crítico capaz de refletir e alterar a prática em que estes educadores estão inseridos. Assim, é enfatizado o treinamento destes profissionais através do domínio de métodos e técnicas, reduzindo a tarefa pedagógica a uma função técnica, acrítica e passiva perante a lógica de funcionamento do sistema econômico e político.

Neste sentido, a técnica adquire uma dimensão eminentemente pragmática. Sob tal perspectiva, o que se torna realmente importante é o como ensinar, ou seja, como promover estratégias para que o trabalho educativo se torne mais racional, mais produtivo, fazendo com que os investimentos feitos na educação alcancem resultados mais satisfatórios e mais rápidos, sob a ótica da Teoria do Capital Humano¹³.

Constata-se, através do relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, do Relatório da Missão, dos decretos-lei 53/66 e 252/67 e da própria Lei 5540/68, uma concepção de homem, de Universidade e de Sociedade que culminaram na legitimação dos técnicos especialistas. Ou seja, a origem deste profissional está em sintonia com a consolidação da nova ordem social instaurada no período pós-64.

O viés tecnicista disseminou-se de forma predominante no pensamento pedagógico brasileiro e os especialistas de ensino tornaram-se instrumentos de veiculação da ordem neo-liberal e de uma perspectiva modernizante e desenvolvimentista, para aprimorar a expansão capitalista.

Esta dimensão tecnicista e economicista do ensino desencadeia um processo de secundarização da participação do professor na organização do trabalho escolar, colocando em evidência a figura do técnico, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo como na gestão da escola. Diz Coelho a esse respeito:

“Os técnicos em educação aparecem como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento ‘científico’, isto é, ‘rigoroso’, objetivo e ‘neutro’ do processo educacional. É a divisão do trabalho manifestando-

¹³ “O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.” (Frigotto, 1986: 41)

se na área da educação como 'natural', 'racional'. É a própria racionalidade capitalista, da qual o Taylorismo é encarnação e expressão, que, em nome de uma crescente eficiência na execução de tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e, de outro lado, os que fazem, executam.” (1981: 9).

Neste sentido, a dinâmica do funcionamento da escola está comprometida com a estrutura da sociedade capitalista na medida em que a organização escolar propicia a viabilização da dominação, controle e disciplinarização, norteados pela lógica do capital, de um grupo de profissionais sobre o outro através da dominação ideológica.

Estas medidas hierarquizadoras se evidenciam no artigo 94 do decreto-lei nº 200/67, que define os princípios sobre os quais deverão ser ajustadas a legislação e as normas relativas ao pessoal do Serviço Público Civil em seus incisos V e VIII:

“V- Constituição de quadros dirigentes, mediante formação e aperfeiçoamento de administradores capacitados a garantir a qualidade, produtividade e continuidade da ação governamental em consonância com critérios éticos especialmente estabelecidos.

VIII- Concessão de maior autonomia aos dirigentes e chefes na administração de pessoal, visando fortalecer a autoridade de comando em seus diferentes graus e a dar-lhes efetiva responsabilidade pela supervisão e rendimento dos serviços sob a sua jurisdição.” (In : Muranaca, 1985: 117).

Desta forma, o capital cria mecanismos para dividir o poder entre as várias instâncias da máquina estatal, garantindo sua sustentação. Nestas circunstâncias, o curso de Pedagogia adquire uma importância fundamental no âmbito da educação através da formação dos “quadros dirigentes” qualificados e aptos a garantir a qualidade. Não obstante, “observa-se que a necessidade de reformulação do curso de Pedagogia é apresentada como se fosse tão somente uma necessidade intrínseca à própria educação,

ou seja, como se o problema estivesse localizado na dinâmica interna do curso, desvinculado dos interesses do processo produtivo”. (Muranaca, 1985: 116).

Percebemos que esta reforma do curso está em sintonia com os interesses políticos e econômicos vigentes e são enganosas as justificativas das necessidades de mudanças eminentemente técnicas, porque a neutralidade inexistente em qualquer circunstância. Isto se evidencia pela própria forma como a Reforma foi feita, impedindo a participação dos segmentos docente e discente no processo de reformulação, pois o Estado se apresentou como um órgão altamente centralizador e diretivo. Disso decorre que

“(...) a essência [das] diretrizes passa por um processo que se desenvolve em ordem hierárquica, abrangendo desde o âmbito da administração federal até a escola, onde serão operacionalizadas. Para implementar essa divisão burocrática e centralizadora, há necessidade de se criar no sistema escolar os mecanismos mediadores que sirvam para circular as diretrizes educacionais e garantir o controle de sua efetivação prática. Nesse sentido, assume fundamental importância o papel dos vários especialistas em educação, os quais fazem parte do processo de operacionalização das diretrizes organizacionais, mas não das decisões a ela relacionadas.” (Muranaca, 1985: 131).

Esta relação assim consolidada propicia a dicotomização e a relação dominadora e alienante entre o fazer e o pensar, o planejar e o executar, agravando de forma acentuada a alienação de uma parcela do grupo de trabalhadores do ensino à medida que inviabiliza sua participação, enquanto sujeitos plenos, no processo do trabalho pedagógico, tal como acontece na prática social mais ampla dos trabalhadores inseridos no processo produtivo. Até mesmo os especialistas, como dirigentes subalternos, não detêm o controle autônomo do processo escolar. Tornam-se meros instrumentos do controle maior do Estado e, em última instância, do sistema social capitalista dominante.

Como vimos anteriormente, no modo capitalista de produção há uma divisão de classes, que se dá entre proprietários do capital - os capitalistas - e os

proprietários da força de trabalho - os trabalhadores - favorecendo o exercício do poder da classe dos capitalistas sobre a dos trabalhadores. Esta divisão permite aos donos dos meios de produção constituir-se enquanto organizadores, gestores e controladores do processo de trabalho, tendo em vista o interesse de acumulação do capital através da apropriação do gerenciamento da globalidade do processo.

À medida que a organização do trabalho escolar incorpora a lógica de funcionamento da sociedade, cabe aos técnicos-especialistas a função também de apropriação do conhecimento e da gestão do processo pedagógico escolar, enquanto que aos professores cabe a operacionalização de um planejamento institucional elaborado por outrem, ou, no máximo, uma participação secundária e subordinada na gestão escolar. Nesta perspectiva é retirada também dos trabalhadores do ensino (neste caso, sobretudo dos professores) uma característica que lhes é inerente, qual seja, sua possibilidade de projetar suas ações, de criar, ou seja, a capacidade de intencionalidade frente ao processo de trabalho, com a autonomia que lhe cabe como sujeito social de seu trabalho.

Vale ressaltar que, embora no fazer pedagógico o professor exerça suas potencialidades intelectuais e cognitivas controlando seu processo de trabalho, ainda assim este profissional é um trabalhador alienado, visto que o processo de trabalho é determinado pela estrutura alienada da sociedade capitalista. Desta forma, também na instituição escolar se consubstanciam relações hierarquizadas, burocratizadas e despóticas, às quais o professor tem que se submeter, consolidando assim a sua alienação. Assim, “ficaram cada vez mais distantes do profissional do ensino as funções de concepção e decisão, conseqüentemente, o espaço para desenvolver suas potencialidades intelectuais foi sendo reduzido a cada dia. Resta-lhe converter-se numa máquina de dar 30 ou 40 aulas por semana. Pode ser ele um horista eficiente, outros pensam por ele.” (Arroyo, 1985: 14).

Esta submissão dos professores à hierarquia e ao controle dos técnicos-especialistas impossibilita sua real participação no processo decisório da instituição escolar. Nestas circunstâncias, a gestão escolar se constitui de forma estranha e autônoma perante os professores, contribuindo para o processo de alienação no âmbito escolar. Além da subordinação dos professores aos gestores, também o processo de proletarização inviabiliza sua participação enquanto sujeito do processo pedagógico:

“A proletarização estabelece uma crescente desvalorização do valor unitário de seu tempo de trabalho fazendo com que o professor busque compensar essa desvalorização mediante a ampliação de sua jornada de trabalho, recorrendo a mais de uma disciplina, em mais de uma escola, em mais de um município, comprometendo todo o seu tempo. Não lhe resta tempo para ‘pensar’ o seu trabalho, no sentido de produzir informação e conhecimento”. (Wenzel, 1994: 46).

As condições de trabalho do profissional do ensino instauradas na concreticidade da escola, com a subserviência ao livro didático, a burocracia exagerada, a hierarquização dos profissionais da escola, a proletarização que o faz estender sua jornada de trabalho cada vez mais, são fatores impeditivos para o docente apropriar-se do saber de forma rigorosa e profunda, tornando-se capaz de entendê-lo como um processo que está em permanente constituição e superação de si mesmo e podendo projetar suas ações no processo de ensino-aprendizagem. Mas, “as condições materiais são esquecidas mais uma vez, ou são marginalizadas, como se pouco ou nada pesassem no fracasso da escola. Volta a ser responsabilizado o mestre e seu preparo.” (Arroyo, 1985: 8).

De fato, as questões relacionadas com as condições materiais, objetivas, determinadas pela organização do processo de trabalho dos profissionais do ensino, levam-os à perda do controle sobre a prática escolar. Mas, geralmente, parece mais cômodo atribuir os males da educação escolar a uma incompetência do professor, desvinculando essa suposta incompetência da produção de vida real. Assim, “essa perda [de controle sobre a prática pedagógica escolar] é comumente vista como resultado da ‘incapacidade’ do professor, de sua ‘incompetência’ enfim, de seu despreparo. Daí uma certa tendência a insistir na investigação dos programas de capacitação como forma de perceber ‘lacunas’ no processo de formação que uma vez sanadas, resultariam na reabilitação do professor. (Wenzel, 1994: 12).

Essa advertência de Wenzel nos parece oportuna ao nos remeter às reflexões de Marx:

“Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”. (1986: 27-8. Grifo no original).

Podemos depreender dessa afirmação que é na concreticidade da práxis do professor, na forma como ele produz e nos meios encontrados para o processo de produção que encontraremos elementos que permitem analisar sua desqualificação¹⁴ e conseqüentemente as condições de superação dessa desqualificação.

Um outro aspecto que está intimamente relacionado com o *que* e com a *forma* como os profissionais da educação produzem se refere ao processo de gestão, a que comumente não tem dado a importância devida no interior das escolas e mesmo nas produções teóricas acerca da educação:

“(...) não é suficiente (...) que os trabalhadores do ensino apropriem-se das metodologias de ensino que materializam as relações sociais vigentes na escola capitalista. Elas se destinam à ‘distribuição de conteúdos’, não à sua produção. Elas não se voltam para formas coletivas e solidárias de trabalho nem propiciam a ligação entre os trabalhadores e o seu meio de trabalho. Elas são, fundamentalmente, avessas à gestão por parte dos trabalhadores do ensino, do seu próprio processo de trabalho pedagógico. (...) A questão central não é mais ser competente na aplicação das tecnologias de ensino destinadas à ‘distribuição dos conteúdos’, ou ampliar a socialização do saber sistematizado; o fundamental é a socialização dos próprios processos de

¹⁴ Neste contexto, entendemos desqualificação tal como Enguita:

“[A] perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho. Vendo limitadas suas possibilidades de tomar decisões, o docente já não precisa das capacidades e dos conhecimentos necessários para fazê-lo. A desqualificação vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola. (...) Numa outra veia, os docentes, como a maioria dos trabalhadores assalariados, produzem um sobretalho e, tratando-se do setor privado, uma mais-valia, da qual se apropriam seus empregadores”. (1991 : 48 - 9).

produção. A exploração ocorre no interior do próprio processo de trabalho, não nos mecanismos de distribuição. Só assim atingir-se-á o fulcro do capitalismo. (Santos, 1992: 129. Sem grifo no original).

Acreditamos, portanto, que as preocupações e reflexões acerca da educação escolar não podem ficar circunscritas apenas às questões referentes ao processo de seleção do saber sistematizado, ou às formas, técnicas e procedimentos dessa socialização. Assim, também “a formação profissional não pode limitar-se à destreza e à eficiência na manipulação dos meios, mas importa a consciente e crítica compreensão das finalidades da atividade educativa e dos rumos políticos do processo social.” (Silva, 1992: 60).

Cientes disto, na tentativa de construir uma nova forma de organização escolar, os educadores se mobilizaram para propor substanciais reformulações no currículo dos cursos de formação do educador, bem como na gestão da escola, como veremos a seguir.

3 - A formação do educador na perspectiva do Estado e do movimento dos educadores na década de 80.

O movimento pró-formação do Educador obteve maior repercussão no final da década de 70 devido à polêmica instaurada entre aqueles que defendiam a manutenção do curso de Pedagogia e aqueles que pregavam sua extinção.

Neste contexto, podemos perceber mais uma vez a intervenção do Estado, através da atuação do conselheiro Valnir Chagas, que, pelas seguintes Indicações, determinava políticas de formação do educador:

As Indicações nº 67/75 (Os Estudos Superiores de Educação), nº 68/75 (Formação Pedagógica das Licenciaturas), nº 70/76 (Preparo de Especialistas da Educação), nº 71/76 (Educação Especial) e ainda uma outra orientação para a formação dos professores das séries iniciais em nível superior - que nem se consolidou como Indicação - foram assumidas pelo Conselho Federal de Educação, mas sustadas pelo então Ministro da Educação, Ney Aminthas de Barros Braga, diante das polêmicas

surgidas. Estava patente uma grande preocupação do Estado com a formação dos educadores para adequá-la às reformas estabelecidas em 1969.

Por outro lado, os educadores se organizaram de forma bastante consistente para resistir à atuação do Estado no que concerne à política de formação do educador. Esse movimento dos educadores expressa também o nível de mobilização da categoria, questionando o autoritarismo do Estado, marcado pelo regime militar, no âmbito da prática social global e exigindo a participação da sociedade civil nas suas decisões.

Os debates travados sobre a formação do educador repercutiam em diversas Instituições de Ensino Superior, como relata Silva:

“Um grande número de Universidades e Faculdades isoladas já constituíram grupos e comissões para estudarem o problema e apresentarem propostas alternativas. Constatou-se, no entanto, que tais trabalhos não ultrapassam os limites das Faculdades, permanecendo desconhecidos de outros grupos que estão fazendo o mesmo.” (1980: 6-7)

Desta forma, sentindo a necessidade de integrar os debates sobre a formação do educador, os educadores realizaram na UNICAMP - Campinas, em 1978, o Seminário de Educação Brasileira.

“A realização do Seminário permitiu a divulgação da produção científica sobre a temática, especialmente no primeiro número da Revista Educação e Sociedade (criada com este objetivo pelo CEDES - Centro Educação e Sociedade) e no Caderno ANDE (Associação Nacional de Educação). Em 1980, a Faculdade de Educação da UNICAMP publicou, com subsídios do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - um fascículo que propõe idéias diretrizes para uma redefinição do curso de Pedagogia.” (Brzezinsk, 1994: 18).

Um outro marco significativo para o movimento dos educadores naquele momento foi a realização da Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980, pois neste evento foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que teve sua sede em Goiânia, sendo criados também os comitês estaduais em vários estados. Esses comitês tiveram um papel importante na produção de textos, realização de encontros, promoção de debates, tanto no que diz respeito à questão da formação do educador, quanto ao repensar da Educação como um todo.

Este poder de mobilização foi facilitado pela abolição da censura, que propiciou também a produção da literatura educacional crítica, como relata Antônio Flávio Moreira:

“(...) diversos seminários e debates sobre as principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou acentuada autonomia, embora diversas questões, tanto teóricas quanto práticas, ainda estejam a exigir clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso.” (1992: 158).

Nesta perspectiva, podemos constatar o anseio dos educadores, no início dos anos 80, pela busca de uma orientação mais autônoma em reação aos modelos educacionais prescritos pelo governo militar, como, por exemplo, o parecer 252/69.

Os profissionais da educação reivindicavam que as reformulações legais nascessem, essencialmente, do debate dentro das instituições de ensino, das entidades de classe e dos grupos representativos da sociedade civil e que, na revisão dos cursos de formação do educador, fosse contemplada a autonomia institucional a fim de que, a partir de princípios gerais e diretrizes básicas, as universidades pudessem decidir sobre seus currículos, como atesta Silva: “A situação atual mostra que os educadores e educandos

não querem mais permitir que as decisões a respeito de sua formação e de seu trabalho se façam à sua revelia." (1980: 7).

Se, de um lado, os educadores se organizaram através das atividades realizadas pelos comitês, por outro lado, o MEC também manifestava a sua preocupação com a temática.

O Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior - MEC/SESU promoveu a realização entre agosto e outubro de 1981, em diferentes pontos do país (Brasília, Manaus, Fortaleza, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre) de sete seminários sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação.

Faz-se necessário ressaltar que embora o Estado tivesse assumido a preocupação com a questão da formação do educador, através da promoção destes seminários, havia uma preocupação manifesta dos próprios educadores com a intervenção do Estado no que se refere à diferença de interesses no interior do movimento:

"Constatamos que a formação do educador está preocupando de modo generalizado os próprios educadores, as agências formadoras, as instituições de educação, a comunidade social e os órgãos de governo. Todos clamam por mudanças, mesmo que nem todos vejam estas mudanças do mesmo modo. Os interesses sociais e políticos são bem diferentes e conflitantes, apesar de nem sempre bem definidos e manifestos." (Silva, 1980: 6).

Embora a organização desses seminários tivesse sido da responsabilidade do MEC/SESU, eles

"(...) representaram um passo a mais proposto e cobrado pelo Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, pelos Comitês Estaduais e pelos movimentos de educadores, na ampliação e aprofundamento do debate. Momento de confronto de idéias, de troca de experiências e de tomada

de decisão, esses seminários foram acompanhados de perto pelo Comitê Nacional, que enviou um representante a cada um deles. Difundindo e fortalecendo o movimento, defendendo a participação dos educadores na definição dos rumos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral (...).” (Coelho, 1987: 12)

Nesses encontros, as instituições e entidades participantes apresentaram cerca de cem documentos com subsídios, diretrizes e propostas para o debate sobre o tema. Os seminários regionais ressaltaram a necessidade de:

- Divulgar nacionalmente os documentos e os resultados dos encontros regionais.
- Ampliar substancialmente essa discussão, no sentido de que todos os segmentos da sociedade fossem consultados sobre os seus rumos.
- Amadurecer as sugestões apresentadas nos encontros e integrar, após o necessário aprofundamento, as discussões em um encontro de nível nacional.

Devido à diversidade de trabalhos encaminhados através dos seminários regionais, sentiu-se a necessidade de sintetizar em um documento as principais linhas de discussão. Para tanto, constituiu-se um grupo de trabalho composto de educadores de diferentes regiões que se encarregou de elaborar a síntese dos debates realizados entre agosto e outubro de 1981. O grupo que elaborou este trabalho afirma que procurou manter-se fiel ao espírito dos documentos apresentados nos seminários regionais.

Consideramos importante registrar aqui, ainda que de forma extensa, o teor do documento, pois este expressa o posicionamento de educadores de diferentes regiões do país sobre a concepção de formação do educador.

O grupo de trabalho relator da síntese¹⁵ julgou oportuno caracterizar os indicadores da realidade apontados pelos seminários regionais, dividindo-os da seguinte forma:

¹⁵ Reformulação do Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação: Síntese dos documentos apresentados e elaborados nos Seminários Regionais/1981 (MEC/SESU - Rio de Janeiro, 4 a 8/10/81)

Condicionantes sócio-políticos

- Dissociação entre a formação do educador, a situação educacional e a realidade brasileira, que, além de apresentar variedade de grupos e padrões culturais, se estrutura em classes que refletem desigualdades de todo tipo.
- Interesses políticos e ideológicos de grupos dominantes em detrimento dos compromissos da própria instituição, impedindo que os educadores participem do processo decisório.
- Paternalismo político, reforçando o controle e a manutenção das atuais estruturas e não favorecendo a formação de grupos geradores de questionamento e debate.
- Burocratização e excesso de formalismo, resultando em sistemas e currículos que apresentam características como: elitismo, seletividade, centralização, tecnicismo, dependência cultural e científica.
- Modelo econômico tecnicista, acarretando preocupações desenvolvimentistas por parte das I.E.S., com ênfase na adequação ao mercado de trabalho em detrimento da função crítica e cultural.

Condicionantes organizacionais

- Visão desintegrada do ato de ensinar, que o transforma num fim em si mesmo, acarretando dicotomias: teoria/prática, conteúdo/método, discurso/ação. Assim, fragmenta-se a formação do educador, ocasionando tanto a dissociação entre o professor e o especialista, como a própria indefinição do perfil desse educador.
- Distanciamento entre a formação do educador e a realidade das escolas, refletido na desarticulação curricular entre o que o 3º grau oferece e o que o 1º e 2º graus solicitam.
- Falta de autonomia institucional para decisões administrativas e acadêmicas - reflexo do autoritarismo - que não favorece condições para ensinar, pesquisar e aprender.
- Fragmentação na formação do educador em função do conceito de racionalidade técnico-econômica. As atuais habilitações são uma decorrência da postura tecnicista.

Condicionantes operacionais

- Alienação quanto aos objetivos do curso de Pedagogia, acarretando dicotomia na formação do educador. Isto se evidencia pela ausência de um conteúdo próprio da educação, centrado nos seus fundamentos científicos e filosóficos, bem como pelo caráter tecnicista.
- Desvalorização das licenciaturas e do curso de Pedagogia dentro das I.E.S. e falta de integração entre os departamentos que contribuem para a formação do educador.
- Crescente desvinculação entre o ciclo básico e o profissional, entre as disciplinas de conteúdos específicos e as pedagógicas. Assim, importam-se idéias, adotam-se metodologias inadequadas e os alunos se transformam em meros receptáculos de informação.
- Inadequação na formação de professores para atuarem em classes multi-seriadas ou de diferentes níveis de aprendizagem. Essas funções acabam sendo assumidas por professores leigos, ou com outro tipo de formação, sem a capacitação apropriada.
- Incongruência entre as leis nº 5.540/68, da Reforma Universitária, e 5.692/71, de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus.
- Escassa atividade de pesquisa e produção científica que pouco contribui para a formação do pensamento educacional brasileiro.

Além desta análise conjuntural elaborada pelos profissionais da educação em documentos dos seminários regionais, foram explicitados os pressupostos que norteiam a reflexão sobre a formação do educador, quais sejam:

Concepção de homem e de mundo

- O homem como ser social, sujeito da história, pela plenificação da liberdade e pelo acesso à educação, se dispõe à reformulação necessária à sua consciência.

Concepção de educação e de educador

- A educação como ato político realiza-se dialeticamente, de forma abrangente, nos contextos social, cultural, econômico e político da sociedade tomada como um todo.

- Educador é o profissional que domina um conteúdo específico, conhece e sabe utilizar técnicas e recursos didáticos e é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre.

Concepção dos cursos de formação do educador

- A formação do educador pressupõe uma revisão da educação em todos os graus e formas, mas pressupõe também, e principalmente, um avanço nas condições de vida social, econômica e política.
- Os educadores devem ser formados para a compreensão da realidade educacional brasileira, de forma a apreendê-la na sua abrangência e complexidade. Para tanto, os cursos devem oferecer-lhes uma sólida fundamentação teórica centrada na educação e um conjunto de informações sobre as reais condições da educação brasileira, tanto nos aspectos culturais, quanto conjunturais.
- Aos educadores deve ser garantida a integração entre teoria e prática na formação de sua concepção de educação e na sua ação educativa.
- A formação do educador deve ser conjugada a uma revisão da divisão do trabalho no interior dos sistemas escolares, de modo a atender as reais necessidades da educação brasileira, bem como a revalorizar o trabalho docente.

As concepções referentes aos cursos de formação do educador foram objeto de dissenso no meio educacional, como podemos observar nas diferentes posições abaixo:

- Todas as modalidades de formação do educador devem se dar a nível superior.
- A formação do educador, em todas as modalidades, deve se dar na unidade de educação, dentro da universidade.
- A formação do especialista em educação deve ser posterior à formação e à experiência docente.
- As diversas licenciaturas e o curso de Pedagogia devem ser integrados em um único curso.
- Deve ser revitalizado o curso normal (2º grau), para a formação de professores dos primeiros anos do 1º grau.

- Dadas as modalidades de formação do educador, diferentes centros ou faculdades na universidade poderão assumi-las, de forma integrada ou não.
- A formação do especialista em educação independe da prévia formação e experiência docente.
- As diversas licenciaturas e o curso de Pedagogia devem ser mantidos independentes, sob uma orientação comum.

Fica evidente o nível de organização e comprometimento dos educadores na elaboração de propostas baseadas em princípios que encaminham para a mudança no processo de formação do educador. Constata-se ainda o apurado senso crítico dos profissionais da educação subjacente à análise dos condicionantes conjunturais da sociedade e da educação e explicitado nos documentos dos seminários regionais que aconteceram no início da década de 80. Entretanto “o MEC objetivava a hegemonia do processo” (Brzezinsk, 1994: 18) através desses seminários.

Esses seminários culminaram no Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos Para a Educação, realizado em Belo Horizonte, em 1983. Foi nesse seminário “(...) que os participantes antagonizaram-se com as propostas vindas de ‘cima para baixo’ organizadas pela SESU e numa manifestação coletiva decidiram cortar as ‘amarras’ do movimento com o MEC, que até esse momento dava direção ao Projeto Nacional de Reformulação. Nesse instante, fortalece-se o movimento e foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE”.¹⁶ (Idem: 19).

Nesse encontro foi aprovado um documento nacional definindo que cada I.E.S. tivesse o poder de executar seu projeto educativo, junto aos seus órgãos colegiados e que a docência fosse a base de identidade de todo educador. Segundo Brzezinsk, “o Documento final do Encontro Nacional é reflexo da intensa participação dos educadores e alunos das licenciaturas do País.” (1994: 19).

A autonomia exigida para as universidades realizarem experiências e criarem e executarem novas propostas curriculares, sem as restrições dos currículos

¹⁶ Para uma análise mais pormenorizada da questão, ver BRZEZINSKI, Iria. *Formação de professores: dilemas e perspectivas. Dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário*, 1994. (Mimeo).

mínimos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação, é justificada pelos educadores levando em conta que:

• *“A constituição de nossa universidade [se dá] por pessoas especializadas em suas diversas áreas e sua existência e produção, que atestam sua capacidade crítica e seu compromisso histórico-social, dispensam a tutela do Estado na determinação dos currículos. De modo algum cabe a suspeita de que as universidades, ao discutirem e fixarem os currículos, agirão sem conhecimento da questão e/ou de modo irresponsável.*

- Devido aos elementos de que dispõe e a sua própria localização, a universidade tem melhores condições de conhecimento de quais profissionais precisa formar para atender às exigências que a sociedade lhe faz e de como atingir esse objetivo do que o poder centralizado em Brasília.”¹⁷

Em relação à base comum que deverão ter as licenciaturas, ficou definido que *“a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”¹⁸*. Essa base comum deve caracterizar-se por uma concepção teórico-filosófica e por um corpo de conhecimentos essenciais à formação do profissional da educação. *“(...) a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade profissional da educação encontra-se na docência - todos são professores.”* (CONARFE, in: Bzezinsk, 1994: 20). Essa perspectiva de formação do educador *“confrontava-se com a crescente instauração da divisão capitalista do trabalho na escola, que fortalecia o poder dos técnicos e expropriava do professor o poder sobre o produto do seu trabalho.”* (Idem, ibidem: 20).

Este princípio norteador dos cursos de formação do educador, cuja base é a docência, sedimentado no Encontro Nacional, já havia sido definido pelos educadores

¹⁷ Este texto se encontra no documento final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos Para a Educação.

¹⁸ Idem, p.7.

goianos através do documento conclusivo do Encontro Estadual de Goiás, realizado nos dias 17, 18 e 19 de outubro de 1983. Este documento justifica a opção pela suspensão das habilitações em administração, supervisão, inspeção e orientação escolar, apontando princípios e objetivos propostos pela nova estrutura curricular que deverá formar “*um novo professor que tenha um conhecimento totalizante da escola brasileira.*”¹⁹

O eixo da proposta de reformulação do curso de Pedagogia em Goiás, bem como o enfoque dado à questão da formação do educador nos encontros e estudos realizados a nível nacional apontam para a centralização no trabalho docente, tecendo críticas à formação do técnico especialista, sendo este apontado como um dos principais veículos responsáveis pela fragmentação do trabalho na escola.

Segundo a lógica dos educadores que aderem a esta perspectiva de análise

*“(...) as atividades de planejamento, avaliação, acompanhamento de alunos deixam de ser pensadas pelo professor, que passa desde já a executar o que foi pensado por outrem. A responsabilidade de pensar a educação que se realiza na escola é, desse modo, retirada do conjunto dos professores e entregue nas mãos de uns poucos técnicos (...) é uma perspectiva educacional autoritária, gerada no bojo de um estado autoritário (...) que decide que tipo de saber será veiculado na escola da qual passam a fazer parte as crianças oriundas das camadas populares.”*²⁰

As discussões que se travaram em torno da questão da formação do educador estão inseridas em um contexto em que os educadores se mobilizam, refutam e propõem alternativas em reação à interferência do Estado na estruturação curricular das licenciaturas. Não obstante, a proposta de Formação do Educador que culminou na reformulação curricular do curso de Pedagogia em Goiás não é consensual no meio acadêmico.

¹⁹ CCEP - UFG, Resolução 207 de 27-01-84.

²⁰ Texto elaborado pela Comissão de reformulação do curso de Pedagogia e da formação pedagógica das demais licenciaturas: *Quanto à formação do técnico*, p.02, Goiânia . (Mimeo).

Desde sua implantação em 1984 até os dias atuais, essa proposta é marcada pela polêmica instaurada a partir das divergências entre as diversas concepções de formação do educador, bem como de organização do trabalho escolar, como veremos no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR E DE GESTÃO DA ESCOLA NO ESTADO DE GOIÁS

1- A estruturação curricular do curso de Pedagogia

Presenciamos atualmente no estado de Goiás uma experiência singular em termos de estruturação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (U.F.G.) e de organização do trabalho pedagógico no interior das escolas da rede de ensino público.

A forma da organização curricular do curso de Pedagogia da U.F.G. e a gestão atual das escolas do sistema público de ensino são frutos de uma reformulação que ocorreu após a efervescência do amplo debate educacional ocorrido no final da década de 70 e início da década de 80, abordado no capítulo anterior, desencadeando reflexões que perpassavam a formação do educador, o perfil do especialista em educação e a gestão escolar.

Ulhôa, ao criticar a tradição do pensamento educacional brasileiro que procura promover mudanças sem alterar de fato as teorias da educação, chama a atenção sobre a nova dimensão que o movimento de redefinição dos cursos de Pedagogia e licenciatura apontam:

“Quando se discutem, hoje, redefinições do curso de Pedagogia, a preocupação primeira não é mais quanto à forma, mas principalmente quanto ao conteúdo e à natureza da formação pedagógica. O que se interroga é a própria educação que se está promovendo, no seu sentido e na sua significação histórica. Não se trata apenas de se repensarem ‘grades curriculares’; mas de fundamentalmente, se repensarem idéias pedagógicas. Esta me parece ser a grande novidade - e certamente o

grande desafio - do atual momento pedagógico brasileiro. Estamos nos convocando para repensar o problema da educação, em seu sentido mais profundo, e isto me pareceu ser o que de mais fecundo aconteceu na educação brasileira, nos últimos anos." (Ulhôa, 1981: 110).

O fato de Goiânia ter sediado a coordenação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas repercutiu de forma significativa no que se refere tanto à promoção, quanto à participação dos educadores do estado de Goiás em encontros sobre a natureza da formação do educador.

Mas foi em abril de 1983 que ocorreu o "Simpósio sobre a graduação na U.F.G.", que propiciou um marco histórico em termos educacionais no Estado de Goiás, onde professores e alunos da U.F.G., numa reunião da Congregação da Faculdade de Educação, votaram os princípios e critérios que nortearam a elaboração dos currículos dos cursos de graduação da referida instituição, bem como um regime seriado anual, implantado em 1984.

Em decorrência das decisões do Simpósio, a Faculdade de Educação da U.F.G. intensificou os debates e estudos em reuniões abertas das quais participaram, além de alunos e professores da F.E., a Universidade Católica de Goiás, representantes das Faculdades de Filosofia do interior do Estado, das Secretarias de Educação do Estado e do Município, do Centro de Professores de Goiás e das Associações de Orientadores e Supervisores do Estado de Goiás. Vários textos e propostas curriculares foram produzidos, desencadeando um intenso debate sobre a temática.

Embora houvesse outras propostas curriculares, o novo projeto educativo do curso de graduação em Pedagogia eleito pela congregação da F.E. da U.F.G. propõe a suspensão da formação do profissional da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção. O curso passaria a formar um novo professor que, *"tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa a qualquer momento vir a ocupar, sempre que necessário e por um tempo limitado, as funções de direção da unidade escolar, de coordenação de disciplina ou mesmo coordenação geral, no caso de uma escola cujo número de alunos e professores assim o exigir"* (Exposição de Motivos anexa

à Resolução 207/84). Nesta direção afirmam que *“não há condições de coordenar um ensino do qual não se participa diretamente e cujo conteúdo não se conhece.”*²¹

Desta forma, o curso de Pedagogia deve, antes de tudo e necessariamente, formar todos os seus alunos para lecionarem as matérias pedagógicas do 2º grau e as matérias da 1ª fase do 1º grau (primário), pois acredita-se que para o pedagogo participar do processo de uma nova escola, democrática e que atenda aos interesses das camadas populares, ele deveria ser, antes de tudo, um professor.

Baseados nessa lógica, asseguram que a atuação dos técnicos-especialistas que não participam diretamente do processo de escolarização dos alunos através do exercício efetivo da docência, mas ainda assim pretendem orientar, supervisionar e controlar esse processo, é contra a democratização da organização do trabalho escolar.

Há ainda a preocupação de que se forme um educador que

*“tenha um domínio dos conteúdos e das metodologias específicas de sua transmissão, o que pressupõe, entre outras coisas, uma compreensão adequada do processo de produção de conhecimento em cada área específica e a apreensão de suas estruturas básicas, a capacidade de selecionar os conteúdos definindo o fundamental a ser ensinado nas escolas de 1º e 2º graus, bem como de estabelecer a seqüência em que esse conteúdo vai ser ministrado e o tipo de ação pedagógica utilizada em sua transmissão. Além disso, o professor deve ser capaz de chegar a uma profunda compreensão da escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social, inclusive dos mecanismos de discriminação e dominação aí atuantes.”*²²

Para a formação desse novo pedagogo, cuja base é a docência, a estrutura curricular se propõe a:

²¹ Avaliação da Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da U.F.G. - Documento elaborado pelo DEPE/ F.E/ 1986. p. 6. (Mimeo).

²² CCEP - UFG, Resolução 207 de 27-01-84. As citações subseqüentes sem outra referência são retiradas dessa Resolução.

- *“Oferecer ao futuro professor também os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, que ele deve ensinar na primeira fase do primeiro grau e no segundo grau para os futuros professores das séries iniciais.”* A justificativa que se faz para tal medida é que, quando os alunos optam pelo “Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau”, vêm apenas a metodologia dessas disciplinas. Neste sentido, rechaçam esta medida afirmando que não é possível ensinar metodologia de um conteúdo que os alunos desconhecem.
- Garantir que *“Conteúdo e metodologia de cada área constituirão uma única disciplina a ser ministrada.”* Acredita-se que as disciplinas assim estruturadas favoreceriam a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, visto que conteúdo e metodologia de sua transmissão não existem isoladamente.
- *“Evitar que o curso se estruture em dois momentos distintos: no início estariam as disciplinas teóricas (comumente chamadas de disciplinas de Fundamentos) e ao final as disciplinas mais práticas ou técnicas.”* Para tanto, as chamadas disciplinas teóricas e as práticas se distribuem ao longo do curso, de modo que as questões práticas são compreendidas pela teoria e, *“ao mesmo tempo, esta continuamente tende para a prática que vai se modificando pela ação transformadora.”*
- *“Fornecer ao aluno um conhecimento totalizante de escola enquanto realidade que emerge de uma sociedade concreta (a brasileira) e que organiza de um certo modo o trabalho pedagógico. Só assim, cremos, ele terá condições de realmente compreendê-la e transformá-la.”* Nesta perspectiva, argumentam que as disciplinas tendo esse objetivo primordial, propiciam condições para que esse novo professor participe efetivamente da vida da escola e tenha condições de exercer as funções de direção e coordenação geral e de área.
- *“Reservar um número razoável de horas (300) a serem obrigatoriamente preenchidas com atividades complementares, de livre escolha do aluno, tais como participação em pesquisa e outras atividades na escola de 1º e 2º graus (além dos estágios supervisionados), conferências, palestras(...) que ampliem ou aprofundem o conhecimento em determinada área.”* Os autores dessa proposta acreditam que essas atividades complementares são um meio a mais oferecido ao aluno para ampliar e

aprofundar seus estudos, constituindo-se em um momento de individualização de sua formação.

- Promover a indissociabilidade de ensino e pesquisa. *“O ensino e pesquisa estão interligados em nossa proposta de formação do novo pedagogo, não apenas da participação de alguns alunos em projetos de pesquisa desenvolvidos por nossos professores nas escolas de 1º e 2º graus, mas principalmente pelo fato de que, em virtude de sua própria natureza, a pesquisa que se realiza na Faculdade de Educação possui um vínculo indissociável com o ensino.”*

Esta mudança curricular se insere na discussão travada em âmbito nacional sobre a formação do educador, e sua efetivação foi possível a partir da conquista dos educadores para que as universidades tivessem maior autonomia para a implementação de mudanças no currículo, como vimos no capítulo anterior.

2 - As diferentes concepções de formação do educador e de organização do trabalho escolar no meio acadêmico goiano

O processo de discussão sobre a gestão da escola e a reformulação do curso de Pedagogia continua sendo alvo de constante polêmica no meio educacional goiano, gerando dissenso entre os educadores.

Coelho, ao propor a supressão dos especialistas das escolas, assegura que:

“Apenas a superação da divisão entre quem pensa e planeja e quem executa possibilitará uma escolarização realmente outra, assumida como uma tarefa coletiva. Não haverá então ‘super-visores’, mas coordenadores pedagógicos nas escolas cuja complexidade realmente exigir, escolhidos periódica e democraticamente pelos professores.”
(1986: 11).

Entretanto Libâneo, ao elaborar um documento para subsidiar os estudos de reavaliação do atual currículo do curso de Pedagogia da U.F.G., ressalta que :

“Não é suprimindo as habilitações do processo de formação que se chegará à eliminação da divisão do trabalho nem na escola nem muito menos na sociedade, pois a divisão do trabalho tem origem fora da escola. O investimento a se fazer é na transformação das formas de gestão escolar, de modo a instaurar relações de trabalho mais participativas, mais responsáveis, mais criativas. Formas de gestão democrática que conjuguem a direção e organização com a participação, para além de meras reivindicações de eleições, de assembleísmo e de toda forma de autoridade e controle.” (1992: 7).

Se por um lado Libâneo afirma que, dada a complexidade das estruturas do sistema educativo, seria absurdo se se recusasse o planejamento, o controle, a supervisão, por outro lado Coelho afirma que em si a divisão do trabalho entre especialistas e professores é um fator gerador da dicotomia teoria x prática e elaborar x executar, fazendo com que os professores não participem enquanto sujeitos da organização do trabalho escolar.

Através da distinção desses posicionamentos, percebe-se que não existe uma unanimidade quanto à reformulação do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. A heterogeneidade de posições em relação a essa estrutura curricular do curso, bem como à formação do educador, faz com que o curso de Pedagogia da UFG seja reavaliado constantemente.

Segundo Evangelista et alii (1989), o processo de implementação dessa nova proposta curricular

“tem sido difícil e conturbado; concepções diferentes e antagônicas foram se evidenciando; conflitos de poder individuais e grupais têm dificultado mas também enriquecido o processo que, desde 1984, tem sido um desafio constante envolvendo experiências diversas, erros e acertos, compromissos e omissões, simpatias e rejeições, tanto no interior da Faculdade de Educação quanto por parte dos profissionais especialistas. Seminários de avaliação e estudos seguidos de mudanças

experimentais para o aperfeiçoamento do currículo têm sido constantes.”²³

Domingues (1992), reiterando essa afirmação de Evangelista, relata que

“(...) desde sua implantação, o currículo vem sofrendo avaliações espontâneas (p. ex.: cartazes colocados na parede da F.E. pelos alunos em 1987) ; avaliações planejadas pela F.E. (p. ex.: seminários sobre campo de trabalho do pedagogo) avaliações promovidas por programações externas (p. ex.: “avaliação em debate”, promovida pela PROGRAD).”²⁴

Nesta direção, a autora faz uma síntese das avaliações realizadas sobre o curso a partir de 1985 até setembro de 1990. As avaliações abordam questões que dizem respeito ao eixo epistemológico e ao currículo como expressão desse eixo:

1 - Desenvolvimento do currículo propriamente dito

1.1 - Articulação teoria-prática

Uma das questões complexas e vitais do curso se concentra na articulação da teoria com a prática. No entanto, na operacionalização do currículo, isso não foi viável. Foram apontados os seguintes fatores impeditivos a essa articulação:

- Inexistência de professores qualificados na área e com experiência nas quatro séries iniciais;
- Falta de disponibilidade de professores, por já estarem comprometidos com outras tarefas;

²³ EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos (coord.) *Proposta de Avaliação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, 1989. (Mimeo).

²⁴ DOMINGUES, Maria Hermínia da Silva. *Avaliação do curso de Pedagogia da F.E./UFG*, Goiânia, 1992. (Mimeo). P. 3-8.

- Falta de um programa de reciclagem;
- Resistência por parte de alguns professores em se revezarem nas disciplinas ditas teóricas e práticas;
- Ruptura entre o 1º ano do curso, onde se centra um elenco de disciplinas comumente denominadas de Fundamentos da Educação, e o 2º, onde se concentram as disciplinas de metodologias.

1.2- Atuação docente

- Os professores desvalorizam o novo currículo e, além disso, desconhecem o eixo teórico-metodológico do curso, as ementas e os objetivos das disciplinas;
- Os conteúdos ministrados nas diversas disciplinas são considerados repetitivos e superficiais e as aulas são mal preparadas;
- Os professores não apresentam os programas de curso;
- A avaliação do ensino-aprendizagem tem sido feita de modo unilateral;
- Os professores se mostram apáticos e incompetentes.

Os próprios alunos, com relação a esse rol de dificuldades, têm-se organizado, denunciando e encaminhando soluções para superá-las.

1.3 - Crítica às “atividades complementares”

Inicialmente foram programadas com duração de 300 h. Atualmente foram reduzidas para 180 h. As críticas mais comuns referem-se à falta de planejamento pelo DePe, de acompanhamento dos eventos e de registro no dossiê dos alunos.

2 - A questão das habilitações

2.1 - A suspensão das habilitações técnicas, apesar de toda a discussão havida anteriormente, deu-se de forma abrupta. O processo de discussão ainda não tinha sido suficiente para a reestruturação curricular ao nível da que se processou.

2.2 - A concentração do curso em apenas duas habilitações (Magistério de Primeira Fase e Magistério das Disciplinas Pedagógicas) estaria reduzindo as oportunidades de emprego do egresso do curso para atuar no mercado de trabalho.

2.3 - Parte de professores e de alunos afirmam que o curso tem características de "normalão" (curso normal alongado) e tem função de formar apenas o normalista a nível de 3º grau. Isso implicou em dupla limitação, uma de ordem teórica e outra em relação ao próprio campo de trabalho.

2.4 - Se, por um lado, os documentos têm evidenciado um grau de insatisfação por parte dos alunos e professores quanto à "anemia teórica" do curso e à limitação do campo do pedagogo apenas à docência, por outro, eles apontam para a consolidação de um princípio, ou seja, o trabalho docente deve constituir a base de identidade do pedagogo assim como dos demais licenciados.

2.5 - Há reivindicações para a FE ministrar cursos de Administração escolar a nível de especialização.

Não obstante, o Documento²⁵ elaborado pelo Departamento de Pedagogia da FE - UFG, de avaliação da Reformulação curricular em questão, aponta alguns avanços concretos que esta Reformulação propiciou, apesar de detectarem também as dificuldades:

- Com a ampliação da nova proposta, ampliou-se o espaço de discussão do próprio curso, em virtude da mudança de eixo que se operou no currículo.
- A escola pública se inseriu concretamente na preocupação da maioria dos professores. A questão do conteúdo veiculado pela escola e do material didático utilizado passam a ser analisados não de um ponto de vista abstrato, mas como se apresentam no cotidiano da escola pública.
- A precariedade da estrutura dos cursos técnicos de Magistério a nível de 2º grau apareceu agora mais claramente, uma vez que esses, incorporados ao eixo da nova proposta, mostraram-se inadequados quando confrontados com o mínimo necessário para

²⁵ Avaliação da Reformulação Curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Documento elaborado pelo DePe/FE/UFG - 12-06-86

a formação de professores para a primeira fase: as disciplinas de formação pedagógica consistem em apenas uma parte de um curso que, além da habilitação para o Magistério, deve ainda formar o aluno de 2º grau.

- Existe uma tendência a considerar essa opção como um avanço, mas é forte a tendência oposta, qual seja, a de considerar como elitista a formação de professor de 1ª fase em nível superior. Em todo caso, a existência mesma da discussão, ainda que marcada pelo dissenso, significa que o curso em si constitui uma preocupação presente para a maioria dos professores.
- A suspensão das habilitações técnicas, apesar de toda a discussão havida anteriormente e por longo tempo, se deu ainda de forma abrupta. As forças de resistência à reforma, além de estarem presentes no corpo docente do curso de Pedagogia desta Universidade, apareceram com muita vitalidade da parte dos profissionais de Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Essa posição defensiva dos especialistas têm-se constituído num obstáculo à continuidade da discussão sobre a redefinição do papel dos educadores. Esse fato em si coloca aparentemente em pólos opostos pessoas que, na verdade, trabalham numa mesma perspectiva, qual seja, a construção democrática de uma nova escola pública.
- Da parte dos alunos existe, ainda que não hegemonicamente, uma reação à suspensão das habilitações técnicas, em vista do status superior que estas conferem ao graduado em Pedagogia, o que vem demonstrar a desvalorização a que está submetida a função docente em relação à função técnica. O qualificativo de conotação "normalão" (significando curso normal alongado) atribuído ao curso e que tem sido veiculado na Faculdade vem denotar esse fato.
- Há ainda, por parte dos alunos (e alguns professores) a avaliação de que, concentrando-se apenas em duas habilitações de Magistério - obrigatórias - estaria reduzindo o mercado de trabalho para os egressos do curso, muito embora a mesma avaliação tenha sido feita quando as habilitações para a formação do especialista constituíam o centro do curso.

Essa avaliação do curso²⁶ aponta ainda algumas questões quanto às dificuldades do desenvolvimento do currículo propriamente dito. Uma delas se refere ao fato de que os professores não tiveram tempo e disposição suficiente para efetivar atividades preparatórias necessárias ao desenvolvimento do novo currículo. Por ser uma habilitação completamente nova na Faculdade de Educação, requereria maior aprendizado e aprofundamento por parte dos professores.

Outra questão detectada é a ruptura existente entre o primeiro ano do curso, onde se concentram as disciplinas comumente denominadas de Fundamentos da Educação, e o segundo, onde se concentram as disciplinas de Metodologia e os conteúdos referentes à primeira fase do 1º grau. A crítica feita pelos alunos concerne às divergências entre as primeiras e as segundas, ou seja, *“as metodologias de ensino não se assentam sobre os princípios (...) que serviram de base para a análise da escola efetuada no 1º ano.”*²⁷

A avaliação em questão apresenta um outro problema gerado no momento do estágio de 1ª fase (3º ano), que, segundo a proposta original, *“deveria ser supervisionado pelos mesmos professores que lecionassem os conteúdos e metodologias do 2º ano. No entanto, seja por questões de ordem prática, seja por questões de ordem pessoal, o disposto na resolução que criou o currículo não se pôs em prática. Assim, novas divergências se produzem entre as metodologias ensinadas no 2º ano e as indicadas para se colocar em prática no estágio.”*²⁸

Ainda no 3º ano detectou-se uma outra dificuldade, que diz respeito à escassez de tempo do aluno para se dedicar às exigências que o contato com a realidade da escola lhe demanda, pois nesse momento ele deve apreender a realidade da escola, realizar a docência (com todas as atividades que provêm daí: preparação de aulas, elaboração de planos, seleção de conteúdos) e ainda cursar quatro disciplinas teóricas na própria Faculdade. *“Assim, o currículo propõe-se a formar um professor que seja capaz de atuar na escola como um todo, mas prevê concretamente, como único momento de*

²⁶ Faz-se necessário ressaltar que essas críticas estão inseridas num momento específico do curso, qual seja, o segundo ano de implantação da nova proposta, portanto, fase de transição.

²⁷ Idem, p.9.

²⁸ Avaliação da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da U.F.G.. Documento elaborado pelo DePe/FE/UFG, 12-06-86, p. 9.

atuação nessa escola, a disciplina Didática e Prática de Ensino na escola de 1º grau e de 2º grau.”

Dessa forma, segundo a avaliação, o destaque que a proposta diz conferir à prática não é real, nem em termos de amplitude nem em termos quantitativos, pois o estágio, além de não abarcar a formação do professor na amplitude exigida pela proposta, ainda é reduzido em termos de horas, que são compartilhadas com outras disciplinas.

Todas essas críticas dizem respeito ao processo de avaliação que o currículo do curso de Pedagogia da UFG vem passando desde sua implantação. Assim, essa proposta curricular é vista com restrições por parte do corpo docente da UFG, fazendo com que surjam propostas que alterem a atual estrutura curricular. Dentre elas destacamos a de Libâneo:

“É notório o crescimento substantivo do sistema escolar, o que põe exigências de ampliação do âmbito da Pedagogia escolar. A organização dos sistemas nacional, estadual e municipal de ensino tem implicado estruturas mais complexas de atendimento escolar, seja no que se refere à gestão do sistema, seja no que se refere à escola. Isso requer uma variedade maior dos agentes do processo educacional, outros educadores profissionais distintos do docente.” (1992: 5. Sem grifo no original)

Entretanto, essa posição é refutada por Guimarães e Dourado ao afirmarem que entender *“que o mercado requer agora o habilitado em coordenação pedagógica, em coordenação administrativa, é, na verdade, querer que a Universidade siga as leis da oferta e da procura de mercado.”* (1991: 4).

Sem embargo, ao justificar a reimplantação das habilitações, Libâneo ressalta que, para além do trabalho pedagógico docente, há outros níveis de ação pedagógica, quais sejam:

- *“Níveis de gestão e supervisão no âmbito do sistema escolar (órgãos de administração superior), envolvendo atividades de planejamento*

educacional, organização de programas mínimos, pesquisa educacional, estatísticas, supervisão da parte administrativa e pedagógica do sistema, etc.

- *Níveis intermediários de gestão e supervisão, envolvendo atividades correlatas às mencionadas no âmbito das delegacias de ensino.*
- *Nível escolar, envolvendo as tarefas de administração e gestão e assistência pedagógico-didática do professor.” (1992: 6)*

Libâneo afirma ainda que *“a organização do trabalho escolar, por mais que deva ter um cunho democrático e participativo, não exclui que se combine a isso uma certa divisão do trabalho. Além do mais, a gestão e supervisão das atividades escolares não pode ser artesanal e nem pode reduzir-se à experiência prática. As tarefas da organização escolar e do processo de ensino são complexas e requerem conhecimentos especializados.” (Idem: 6)*

Não obstante, um outro grupo de educadores dessa mesma instituição encara a re-implantação das habilitações da seguinte forma:

“Falar em retorno às habilitações, mesmo que de novo tipo, requer, no nosso entender, aprofundamento em estudos e debates permanentes por um longo período. Veja, optar pelo retorno às habilitações poderia ser até um conforto para muitos, e quiçá, para todos na escola, porque pensar a globalidade do fazer pedagógico não ficaria a cargo de todos, mas de alguns preparados para tal, que, além de portadores desse conteúdos específicos, seriam também animadores. De fato não é isso que queremos e, cremos, não seria também o que muitos desejam.” (Guimarães e Dourado, 1992: 4)

Há também divergências no que se refere à questão da divisão do trabalho na escola e da relação escola e sociedade:

“(...) ao aprovar o atual currículo, os professores fizeram uma opção para serem também educados, entendemos que os mesmos disseram um não à concepção fragmentária do espaço escolar - onde está presente a divisão social do trabalho. Propunham-se, cientes disso, a construção de uma prática diferenciada que apontava para a negação da concepção positivista em que se assentava a formação excludente entre professores e especialistas - tal formação reduzia o papel do professor à regência e as atividades dos especialistas a questões intra-escolares.” (Idem, 1992: 2)

Libâneo, reportando-se ao exercício profissional dos especialistas na escola, assegura que

“cumpre reconhecer que se está frente a uma inevitável divisão do trabalho pedagógico escolar. Sem dúvida, esta divisão tem conexões com a divisão do trabalho constituinte da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho tende, de fato, a reproduzir-se na escola, ainda que com feições próprias. Mas há que se considerar certas características da organização escolar que não permitem uma análise linear que leve a uma correspondência entre o sistema de gerenciamento empresarial e gerência da escola, (...) o tipo de relações sociais que ocorrem na escola se distingue da rigidez que ocorre nas organizações empresariais; a matéria prima do trabalho escolar se distingue substantivamente daquela da empresa fabril ou comercial; a atividade docente não se identifica com uma linha de montagem; o produto do trabalho escolar é de outra natureza do que da fábrica.” (1992: 6)

Temos ciência da diferente natureza do trabalho fabril e do trabalho escolar. Suas peculiaridades não comportam comparações imediatas, pois as relações sociais estabelecidas numa e noutra instituição são substancialmente diferentes. Na escola, ainda que permaneça a divisão entre trabalho de concepção e trabalho de execução, onde a participação dos professores é subordinada à dos técnicos especialistas e esta, por sua vez, à estrutura governamental de ensino, ainda assim o professor tem maior autonomia

para exercer suas potencialidades intelectuais e cognitivas do que o trabalhador fabril, que, entre outros fatores, tem a máquina a regular seu ritmo de trabalho.

Uma outra peculiaridade diz respeito ao produto do trabalho de ambas as instituições. O trabalho fabril se materializa numa mercadoria, tendo os produtores total controle sobre o produto final. O mesmo não acontece com o processo escolar, pois o educando não se molda analogamente à matéria-prima da fábrica, nem tampouco os professores às determinações dos especialistas.

Contudo, apesar das especificidades de cada um e que distinguem o trabalho escolar do trabalho fabril, as relações despóticas de poder, hierarquização e controle se manifestam em ambos os espaços de maneira análoga.

Nesta perspectiva, as peculiaridades da organização escolar não justificam a permanência dos mecanismos da divisão do trabalho, que na escola se consolida por um suposto conhecimento especializado dos técnicos-especialistas sobre o dos professores.

A divisão do trabalho é de fato inevitável e, dependendo das circunstâncias e das formas como se efetiva, traz vantagens e torna-se imprescindível dada a complexidade das relações de trabalho. Mas até que ponto a divisão do trabalho escolar tal como se tem sistematizado concorre para promover um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico? Será que a divisão do trabalho entre especialistas e professores tem contribuído para fazer avançar o processo ensino-aprendizagem?

Por outro lado, extinguir as funções dos técnicos-especialistas, tal como aconteceu em Goiás, possibilita uma maior democratização das relações internas na escola?

Como se deu a participação dos educadores no processo de extinção dos técnicos-especialistas e conseqüentemente nos novos rumos da gestão escolar? O que mudou no cotidiano do trabalho docente após a supressão dos técnicos especialistas? Como construir uma gestão realmente democrática?

Essas questões devem ser repensadas à luz da compreensão dos envolvidos diretamente no processo - os educadores - que lidaram com o trabalho dos especialistas e que, por determinação legal, presenciam um outro direcionamento do trabalho na escola sem a presença desses profissionais, como veremos no próximo item por meio de nossa pesquisa de campo.

CAPÍTULO IV

TRABALHO DOCENTE E GESTÃO ESCOLAR: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENSINO SOB A ÓTICA DOS EDUCADORES GOIANOS

À medida que este estudo foi-se consolidando, tornou-se imprescindível debruçar sobre a realidade educacional goiana, buscando elementos de análise para além da ótica acadêmica. A reflexão teórica, realizada no interior da academia, apontou a necessidade de verificar como os educadores de 1º grau percebem e constroem sua formação e atuação no âmbito de seu campo de trabalho: a escola.

Para tanto, optamos por explicitar as questões postas no final do capítulo III por meio de dados coletados em entrevistas realizadas com profissionais do ensino de Goiânia-Go, bem como através de pesquisa documental.

1- População, sujeitos envolvidos e técnicas utilizadas

O universo da presente investigação é constituído por:

- Quatro professores da Universidade Federal de Goiás. O critério que norteou a escolha dos mesmos para compor esse universo foi a maneira como eles se destacaram durante o processo de discussão da reformulação do curso de Pedagogia. Dois deles tecem críticas profundas à atual estrutura do curso, um deles participou da elaboração da proposta curricular e a defende veementemente e o outro acredita no eixo epistemológico da estrutura curricular, sugerindo, entretanto, uma grade curricular de outra natureza.
- Profissionais que atuam na rede pública de ensino:
- 32 professores das redes municipal e estadual de ensino foram escolhidos através de critérios como: maior tempo de serviço na rede pública de ensino de Goiás; participação nas discussões que levaram à extinção dos técnicos-especialistas das escolas e das habilitações técnicas do curso de Pedagogia. Dentre os 32 professores escolhidos, 16

fazem parte de uma escola da rede municipal e 16 de uma da rede estadual, tendo sido realizadas entrevistas com 02 professores de cada série da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental.

- 15 coordenadores pedagógicos das redes municipal e estadual. A escola estadual escolhida contava com 03 coordenadores. Apenas 02 deles se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Na escola municipal havia somente 02 coordenadores com os quais foi realizada entrevista. As outras 11 entrevistas foram feitas com coordenadoras pedagógicas que estavam participando de um curso sobre “Cidadania e educação comunitária”, coordenado pela professora Maria Helena Barcelos Café, assessora da Secretária Municipal de Educação de Goiânia - Go.
- Assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Go, participante da reformulação do curso de Pedagogia da U.F.G. que levou à extinção das habilitações técnicas e atualmente atuando diretamente com professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino.
- Superintendente de Administração e Finanças da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, que atuava na gestão do governo de Estado quando foram extintas as funções dos técnicos-especialistas da rede estadual de ensino.
- Pedagoga da Delegacia Metropolitana de Ensino - Goiânia, que atua diretamente com um núcleo de 08 coordenadoras pedagógicas da rede estadual de ensino e acompanhou a transição das funções de técnicos-especialistas para coordenadores pedagógicos.
- Pedagoga da Superintendência do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Estadual de Ensino que atua diretamente com coordenadoras pedagógicas de toda a rede estadual de ensino.
- Ex-presidente da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás - Gestão: 1979/1982.
- Ex-presidente da Associação dos Supervisores Escolares do Estado de Goiás - Gestão: 1983/1986 e 1986/1989.
- Ex-presidente da Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Goiás - Gestão: 1979/1982 e ex-secretária do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador - Gestão 1980/1982.

Membro da Diretoria da Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Goiás - Gestão: 1983/1986.

O total de sujeitos envolvidos na pesquisa perfaz o universo de 56 entrevistados, componentes dos grupos acima mencionados.

Foram utilizadas as seguintes técnicas para coleta de informações:

- Entrevistas orientadas por um roteiro de questões semi-estruturadas elaborado antecipadamente, mas visando propiciar espontaneidade durante o diálogo com os sujeitos entrevistados. Em algumas situações foi utilizado o procedimento da gravação de fitas, as quais foram posteriormente transcritas, e noutras foi usado o recurso de respostas por escrito do mencionado roteiro.

- Análise documental através de consultas à legislação: Estatuto do Magistério, Regimento, Leis, atribuição de funções, material produzido nas escolas, como plano de trabalho dos profissionais.

- Observação no local de realização da pesquisa para análise dos aspectos estudados. A coleta de dados da pesquisa ocorreu durante o período de outubro de 1993 a outubro de 1994.

2 - O campo de pesquisa: A Escola

A escolha das escolas para a realização da pesquisa teve como critério básico a representatividade, ou seja, aquelas escolas que estivessem dentro da média do padrão de qualidade e não se caracterizassem pela exceção, seja no plano inferior ou no plano superior. Trata-se de escolas situadas em bairros da cidade de Goiânia que atendem aos alunos da 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental.

Contatou-se inicialmente a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Estadual de Educação (Superintendência do Ensino Fundamental e Médio) com o objetivo de solicitar-lhes as indicações das escolas conforme os critérios propostos para a investigação. As sugestões dadas por estas instâncias nos levaram a escolher uma Escola Estadual e uma Escola Municipal.

O trabalho aconteceu em várias fases, e em alguns momentos de forma simultânea, a saber:

- Após contato com a diretora da unidade escolar para esclarecimento da proposta de pesquisa e solicitação para desenvolvê-la, estabeleceu-se com a coordenadora da escola uma estratégia de encontro com os professores.
- No segundo momento procedeu-se à realização das entrevistas com os sujeitos envolvidos no trabalho e concomitantemente foram feitas observações das relações internas estabelecidas nas escolas.

Consideramos importante registrar que tivemos uma certa dificuldade para realizar as entrevistas com alguns professores. Isso ocorreu quer pelas próprias condições concretas de trabalho dos professores, quer por grande parte dos profissionais selecionados segundo os critérios pré-estabelecidos trabalharem também, em outros locais, dificultando, portanto, os encontros fora do período em que atuavam na escola escolhida. Era praticamente inviável entrevistá-los antes do início das aulas, porque chegavam à escola com 15 minutos de antecedência (na mais otimista das previsões) e sempre tinham afazeres durante esse pequeno intervalo. Após o término das aulas, geralmente também não havia disposição, porque no período seguinte iriam novamente trabalhar e estavam apressados. Nestas circunstâncias, as entrevistas se efetivaram no período do recreio, em um "clima" não muito confortável, pela dispersão causada pela agitação deste momento e pelas interrupções dos alunos. Além do mais, o tempo disponível era muito limitado.

Uma outra dificuldade com que nos deparamos foi a resistência de alguns professores de exporem sua prática, suas limitações e possibilidades, enfim, sua postura perante o processo educativo. Talvez isso seja decorrência da desconfiança do olhar crítico do pesquisador sobre sua realidade, ou mesmo porque não percebem a função social da pesquisa e o retorno que esta pode ter para sua prática.

Essa situação é perfeitamente compreensível. Embora não queiramos atribuir às nossas pesquisas uma dimensão eminentemente pragmatista, não podemos ignorar que grande parte das produções no âmbito educacional está circunscrita aos

limites da academia, e que o ensino fundamental - nossa referência - acaba por ficar à margem dessas produções.

- No terceiro momento foi realizada a análise e descrição dos elementos coletados no processo de pesquisa, estabelecendo relação com o referencial teórico.
- Os trechos das respostas dos entrevistados foram reproduzidos literalmente.
- Não identificamos nominalmente os entrevistados para garantir sua privacidade.

3 - A extinção das funções de técnicos-especialistas sob a ótica dos educadores goianos

Goiânia constituiu-se num *locus* significativo das discussões da questão dos técnicos-especialistas, sua necessidade ou não na organização do trabalho escolar e os diferentes aspectos de sua formação, tanto pelo elevado grau de mobilização dos educadores no final dos anos 70, quanto pela articulação e sistematização dos debates no início dos anos 80, por meio do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que estava instalado naquela cidade.

As discussões sobre a formação do educador e sua destinação profissional culminaram na reformulação curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e conseqüentemente na redefinição da atuação destes profissionais no interior das escolas.

Os professores de 1º e 2º graus, bem como os técnicos-especialistas, foram os protagonistas dos debates e propostas encaminhadas. Quanto à participação destes profissionais no processo, o ex-presidente do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, assegura que:

“Houve uma participação relativamente grande. Talvez única até hoje. Única em Goiás (...) a reforma²⁹ foi feita no final de 83, pra ser implantada em 84. Mas desde abril de 1980, o Comitê Nacional se constituiu e se instalou aqui. Então esta Faculdade³⁰ foi um centro que

²⁹ Reforma curricular do curso de Pedagogia da U.F.G.

³⁰ Faculdade de Educação da U.F.G.

foi se constituindo aos poucos e se tornando aos poucos um centro de debates da questão da formação do professor e do curso de Pedagogia em particular, e o centro de troca de idéias, de informações e de fermentação da discussão do Brasil todo.

(...) Nós fizemos encontros locais em Goiânia, reunindo o Estado todo (...) com gente do norte do Estado vindo aqui discutir conosco, gente do 1º e 2º grau, Faculdades. Nós discutimos com os professores da rede pública, municipal e estadual, a questão durante várias discussões, com os supervisores e orientadores. Como aqui [Faculdade de Educação da U.F.G.] havia a habilitação Orientação e Supervisão, este trânsito era relativamente próximo e freqüente até porque muitas vezes os próprios presidentes dessas entidades estaduais eram professores da Faculdade de Educação. (...) Havia encontros estaduais destas entidades praticamente todo ano, a gente sempre participava dessas discussões deles e promovíamos discussões internas com eles também. Quando a gente caminhou no ano de 83 para a reforma do curso de Pedagogia (...) intensificamos e tornamos um pouco mais sistemática a discussão com as categorias (...) CPG, ASUEGO, AOEGO³¹ e fizemos várias reuniões e discussões, inclusive na hora do fechamento da opção para fazer a formação apenas do professor e não do supervisor e do orientador, do técnico-especialista."

Embora a posição do ex-presidente do Comitê Nacional e os documentos dos encontros locais, estaduais e nacional das diferentes categorias dos profissionais da educação afirmem a participação dos educadores de 1º e 2º graus da rede pública de ensino, a quase totalidade dos professores entrevistados - que atuam nas redes há 15 anos, em média - desconhecem as discussões e propostas encaminhadas sobre a formação do educador e sua destinação profissional.

³¹ As siglas se referem respectivamente a: Centro de Professores de Goiás, Associação dos Supervisores Escolares de Goiás, Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás.

Parece-nos possível afirmar que as discussões e propostas que emergiram do Movimento Nacional Pró-Formação do Educador não atingiram de forma substancial a maioria dos envolvidos no problema, como afirma uma Coordenadora Pedagógica entrevistada:

“Eu não senti que os professores no momento, os demais profissionais, não houve assim, vamos lutar, vamos reivindicar vamos fazer movimento. Não houve isso, aqui em Goiânia não aconteceu isso. Apesar que na época, não me lembro o nome, tinha a Associação dos Supervisores. (...) a gente sabe assim que eles lutavam, eles tentaram, mas eles não conseguiram apoio da comunidade escolar, não houve envolvimento, nem pelo sim, nem pelo não. (...) Acontece que não houve desses profissionais uma conquista da escola, do seu trabalho, pra que os diretores e colegas em serviço pra falar ‘ele é necessário dentro da escola’. Acabou um ou outro ficou aí, quer dizer, não houve uma coisa coletiva.”

Alguns professores entrevistados afirmam que não foram envolvidos no processo de discussão e atribuem a extinção das funções dos especialistas a uma atitude autoritária do poder público:

“Foi uma coisa de cima pra baixo essa ordem, porque realmente durante um ano nessa época que tinha orientadoras, eu era secretário geral da escola, então nunca ouvi falar nada. Eu tinha uma participação muito grande junto à Delegacia Metropolitana de Ensino, mesmo na Secretaria nunca ouvi falar nada. Simplesmente no ano seguinte nós fomos montar o quadro de professores, do pessoal, realmente veio um aviso, uma Portaria, não me lembro mais, nos disseram que não tinha mais orientadoras na escola. Pelo que eu saiba não houve conversa, isso veio uma ordem de cima, tirando e deixando as coordenadoras.”

Outros professores, conforme os seus depoimentos, atribuem a extinção dessas funções à contenção de gastos públicos:

“(...) os educadores não participaram, isto aconteceu através de uma lei visando a contenção de despesas.”

“(...) foi uma boa economia para os cofres públicos. Acho que não houve participação dos educadores e sim uma politicagem.”

“(...) A gente pensa que foi pra diminuir a folha de pagamento da educação. Se foi uma imposição do governo de fazer isso, então tirou realmente as Orientadoras e o número de pessoal do colégio baixou através das Orientadoras. Porque com uma coordenadora não ia pesar nada para o governo e cada colégio tinha três orientadoras.”

Uma das coordenadoras reitera essas afirmações dos professores:

“(...) Quando o governador acabou com esse cargo, então ele simplesmente mandou a modulação de que no próximo ano não teria mais, seria extinto o Orientador Educacional, o cargo, o povo protestou, mas ficou como o governador queria, simplesmente acabou com o cargo. Houve protesto, mas veio de cima e ficou como ele queria.”

Esta coordenadora afirma ainda que a extinção das funções de Orientador Educacional encontrou respaldo na própria atuação inadequada destes profissionais:

“Aconteceu por circunstâncias do próprio Orientador, a própria formação dele era muito específica, era muito voltada ao aluno. Esse Orientador, ele foi se fechando em salinhas, e ficou muito preso aos problemas psicológicos dos alunos, e ele não se envolveu com a comunidade escolar. Então, para muitos diretores esses especialistas, ele ficou muito assim, em conversar com os alunos, mas ele não tinha um envolvimento maior com a escola (...) As coisas foram chegando a

um ponto em que ele não era mais importante, ele não mostrou sua competência na escola, pra mostrar sua importância.”

Nesta direção, salienta que pelo fato de o Orientador não “mostrar serviço”, o governo do Estado utilizou as críticas feitas a esses profissionais para extinguir essa função e promover economia da verba pública para a educação:

“Houve uma votação das Delegadas de ensino pra decidir (...) nós temos em Goiânia, no Estado, 27 delegacias, a de Goiânia é a metropolitana. Dessas 27 delegacias quem tinha mais especialistas era a metropolitana. Porque nós estamos na capital, e as pessoas tinham facilidade desses cursos de formação. (...) Houve uma votação para ver a importância a partir disso, é claro que lá em cima houve nova discussão, abaixou o decreto e acabou. Mas isso porque já havia essa conversa que ia extinguir, que a nível de Brasil também eles estavam vendo que isso não tinha funcionado, tinha toda uma relação com o contexto. (...) o governo disse que precisava enxugar muitas pessoas de dentro da escola, e enxugou muito.”

Pode-se perceber, por meio dessas afirmações, que os trabalhadores do ensino do Estado de Goiás não participaram ativamente das discussões que levaram à extinção das funções dos técnicos-especialistas da organização escolar.

Este processo parece ter sofrido influências diferenciadas de três instâncias:

- do Movimento Nacional Pró-Formação do Educador.

Esse Movimento canalizou os eixos temáticos básicos de suas discussões às críticas aos técnicos-especialistas, por acreditarem que esses profissionais contribuíam para a fragmentação do trabalho, a preservação das relações de poder, da hierarquia e da tecnoburocracia no interior das escolas, como explicitamos no capítulo II.

- da Universidade Federal de Goiás.

A Universidade também contribuiu sobremaneira no processo de extinção das funções dos técnicos-especialistas. Esse fato se deve tanto à “suspensão” de oferta

das habilitações técnicas do currículo do Curso de Pedagogia, quanto à repercussão que as discussões travadas no âmbito da Universidade obtiveram no seu exterior na época da reformulação do referido currículo, como vimos no capítulo anterior.

- dos órgãos governamentais, ao sancionar a lei nº 10.515 de 11 de maio de 1988, que suprime as funções dos técnicos-especialistas.

Não obstante, o nosso contato com os educadores do Ensino Fundamental revelou que nenhuma dessas instâncias os envolveu efetivamente nas discussões e encaminhamentos feitos no processo de transição da formação do educador e da organização do trabalho escolar. É óbvio que os motivos pelos quais o Estado deixou os educadores à margem de suas discussões são diferentes dos do Movimento Pró-Formação do Educador ou da Universidade. Ainda assim, acreditamos que o mencionado Movimento poderia ter envolvido os educadores de forma mais efetiva nas discussões das quais eram sujeitos.

Uma outra orientadora educacional que participou do Comitê Pró-Formação do Educador afirma que o Comitê não tinha condições objetivas para a realização desta tarefa e atribui esta responsabilidade aos representantes das categorias dos profissionais da educação:

“A própria universidade que mudou o currículo sozinha nessa atitude ousada, ela ficou com dois currículos. Um dos que acreditavam na nova proposta e outro dos que não acreditavam. Talvez por causa disso, ou talvez por falta de um pensamento mais voltado para a sociedade, para as escolas, não fez um trabalho de preparação dos professores nas escolas. Ora, se ela não conseguiu fazer nem com os professores como é que ela ia conseguir fazer com os professores das outras escolas? É uma falha que ocorreu tanto no âmbito da Faculdade de Educação, quanto das Associações. Mas era uma abrangência muito grande e a gente trabalhava ‘pra morrer’. Teria que ser os seus próprios representantes. O que os representantes fizeram na época foi condenar a mudança, com muita animosidade.”

O depoimento dessa orientadora elucida que ao invés de as associações representativas das categorias dos profissionais do ensino trabalharem essa transição nas escolas para contribuir para as mudanças na forma de gestão, o comportamento foi condenar, numa atitude corporativa.

Este fator é evidenciado por meio da posição de uma supervisora:

“Quando o movimento da extinção começou, foi uma luta terrível que nós da Associação dos Supervisores travamos, e da Associação dos Orientadores também. Isso aconteceu no governo Santillo na rede estadual em 1986. Implantou a lei e unificou todas as categorias e, unificando, o pano de fundo da proposta era a extinção do especialista. A gente passava a ser professor. Foi o maior choque, o maior golpe que nós sentimos. O discurso é que viria um salário muito bom e que com o decorrer do tempo o trabalhador seria realmente valorizado. Isso não foi aceito pela categoria dos supervisores e dos orientadores. Nós partimos para o embate, lutamos muito com a comissão que elaborou a lei e conseguimos alguns avanços. Mas eles acabaram com o cargo, o que para nós era o principal. Passamos a ser denominados professores. (...) eles asseguraram a função de coordenador. Mas cargo é o cargo que você detém, é aquilo que você tem, que te dá segurança, que faz parte do seu dossiê”.

Fica nítido assim o caráter corporativo de representantes de uma das Associações dos técnicos-especialistas. Essas incisivas afirmações da supervisora sobre a importância da preservação de determinados cargos no interior da escola nos levam a perceber uma concepção de gestão escolar baseada nos princípios da racionalidade burocrática, e eliminá-los é sinônimo de perda do *status* e das prerrogativas que estes cargos garantem a seu grupo.

Essa luta pela preservação dos cargos, em nossa opinião, significa a luta pela preservação do poder, mascarada pela defesa da identidade profissional de uma

categoria. Assim, a “unificação das categorias” não interessa, pois inviabiliza a consolidação da hierarquia, já que para garantir sua permanência, é necessário que um grupo detenha as estruturas formais de controle, o aparelho burocrático, o poder oficial, a lei. Tudo isso é explicitado quando a supervisora menciona veementemente o embate que as Associações tiveram com a comissão que elaborou a lei. Com efeito, são as leis, os estatutos, os regimentos formais os instrumentos que legitimam a hierarquia e o poder, ou seja, as relações de poder são asseguradas pela detenção formal, oficial e legal dos cargos.

Ao emitir sua opinião sobre a extinção das habilitações técnicas do curso de Pedagogia, a supervisora assegura ainda que:

“Quando terminaram as habilitações, as Associações se acuaram. Mas veio a lei do Santillo e partimos para o interior para fundar faculdades no interior em cidades mais perto de Goiânia, com habilitações em Supervisão e Orientação. Conseguimos fundar uma em Goiatuba, uma em Gurupi e uma em Aricuns. Lá nós conseguimos dar os cursos, coordenando as Faculdades. Bravamente nós lutamos, requeríamos de uma Fundação, a Fundação abria a Faculdade e a gente apresentava um currículo, que tinha habilitação em Supervisão, Orientação e Administração. A Associação não tinha nada a ver, só entrava na negociação para manutenção das especializações”.

Evidencia-se desta forma a opção das Associações em preservarem as habilitações técnicas. É possível afirmar que essas atitudes das Associações também estão imbuídas da perspectiva burocrática, pois, por trás da aparente neutralidade do saber técnico, oficializado via especializações, o que está implícito é a defesa das relações sociais. Neste caso, a institucionalização do saber técnico por meio dos cursos, supostamente possibilita assegurar a hierarquia entre o saber do professor e o saber do especialista.

O grau científico do saber técnico passa a ser aceito como oficial e propicia a quem o possui instrumentos para exercer o domínio, o mando, o controle sobre aqueles

que não o possuem, provocando assim a separação entre planejadores e executores do trabalho escolar. Nesse quadro, podemos afirmar que a hierarquia de funções e a competitividade por espaços de poder na organização escolar obtiveram maior relevância que os aspectos de natureza sócio-política que permeavam a escola.

Quanto à participação do Centro de Professores de Goiás (C.P.G.) uma orientadora educacional assegura que, apesar de representar os profissionais envolvidos diretamente com a transição, este não os inseriu no processo de mudança:

“O C.P.G. nessa época era separado. Havia a Associação dos Supervisores, dos Orientadores e dos Professores. Então, o C.P.G. não foi atingido. Porque ele, teoricamente, não dizia respeito a esse tipo de coisa, ele ‘tava na dele’: ‘eu coordeno os professores, e os especialistas que se mobilizem.’”

A partir dos depoimentos dos professores que atuavam nas escolas nesse período de transição como também dessas afirmações que se seguiram, podemos afirmar que os professores ficaram à margem do processo de construção da nova concepção de gestão, pelos vários motivos que já foram evidenciados anteriormente.

Sumariamente, vale destacar o caráter corporativo assumido pelos segmentos representativos dos profissionais da educação. Ao acreditar que somente os cargos dos técnicos-especialistas seriam afetados com o processo de mudança, não foi realizada no interior das escolas uma discussão sobre a nova feição da gestão e a nova concepção de trabalho docente. O debate sobre as relações de poder, sobre a hierarquia existente no interior das escolas e da sociedade, a política descentralizadora que pretendia romper com os entraves burocráticos e criar uma nova escola baseada na participação democrática e na coletividade, parece não ter tido lugar no espaço intra-escolar.

Um outro motivo, também já exposto, que levou os docentes a ficarem à margem das mudanças do processo de gestão foi a falta de condições objetivas do Comitê Pró-Formação do Educador e da Universidade para atuarem junto aos profissionais da educação no seu local de trabalho: a Escola Pública de 1º e 2º graus.

Por fim, verificamos ainda o descaso das instâncias representativas do Estado responsáveis por instituir os rumos da política educacional ao tomar medidas

verticalizadas por meio de decretos, portarias e leis sem envolver a comunidade escolar em suas deliberações.

Os princípios filosóficos que nortearam o Movimento e a Reformulação do Curso de Pedagogia da U.F.G. são extremamente ricos e apontam para formas de gestão escolar mais democráticas, todavia a maioria dos educadores entrevistados desconhecem esses princípios. Nas escolas pesquisadas não constatamos formas diferentes de gestão.

Desta maneira, é possível afirmar que as mudanças emergirão quando os envolvidos diretamente com a questão estiverem mobilizados por essa necessidade. A Legislação se torna obsoleta caso isso não aconteça. Os estudos, debates e propostas sem uma real representatividade das categorias de educadores também não contribuirão para modificar significativamente a realidade escolar.

Não é sem razão que grande parte dos educadores entrevistados atribui a extinção das funções dos técnicos-especialistas a uma intervenção arbitrária do Estado³² com a finalidade de conter os gastos com a educação. Essa é uma evidente postura do Estado. Contudo, para além da intervenção do Estado, há também influência dos próprios educadores, mas que não foi construída coletivamente. De certa forma, o movimento dos educadores em prol de uma nova gestão constituiu-se com bases frágeis por não adentrar o interior das escolas.

O enfoque dado pelas coordenadoras e implicitamente por alguns professores nas entrevistas que se seguiram nos leva a constatar que o Estado - como o representante dos interesses do capital - apropria-se das reivindicações e das lutas da classe trabalhadora, mas de forma enviesada, visando, sobretudo, sustentar e garantir o

³² - "O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é a realidade da idéia moral, nem a imagem e a realidade da razão, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da ordem. Este poder, nascido na sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado." (Marx e Engels, s.d.: 135-136).

Apesar de esta citação evidenciar que a função primordial do Estado é a de administrar as duas classes sociais básicas, reproduzindo as condições favoráveis à expansão do capital, a ação do Estado não é unívoca. Numa perspectiva gramsciana, o Estado é composto pela sociedade política e pela sociedade civil, que, embora tenham interesses divergentes, interagem. A sociedade civil - parte constitutiva do Estado - cria mecanismos de contestação e resistência ao aparato governamental, ou seja, à sociedade política. A esse respeito ver Gramsci, 1978: 116 e 145-9.

- 05714/95

controle de seus interesses. Isso, obviamente, não anula a legitimidade da luta dos trabalhadores.

Mas, no embate da luta de classes, a classe dominada, em determinadas situações, não consegue fazer prevalecer suas aspirações. A classe dominante, por sua vez, se apropria dos próprios ideários, propostas e reivindicações da classe dominada, com a finalidade de redimensionar essas lutas de acordo com seus interesses econômicos e políticos, os quais visam, sobretudo, a garantia e manutenção da estrutura social dominante.

No âmbito da educação, pode-se constatar isso na História do Movimento Pró-Formação do Educador e da extinção dos técnicos-especialistas em Goiás.

Se, ao longo da década de 80, os técnicos-especialistas sofreram acirradas críticas por parte dos próprios educadores, tanto no que diz respeito à sua formação profissional quanto à sua atuação, o Estado absorve estas críticas e, supostamente a partir delas, age em uma outra direção.

Em resposta aos complexos problemas da gestão escolar denunciados pelo movimento dos educadores (fragmentação do trabalho, hierarquização, burocratização e divisão entre concepção e execução), o Estado, de forma simplista, suprime as funções dos profissionais responsabilizados por fazer perpetuar essas relações no interior da escola, ao invés de propiciar aos trabalhadores condições concretas para repensar e produzir novas formas de gestão, construindo relações novas e possibilitando a superação de lacunas decorrentes daqueles problemas.

Não queremos dizer com isso que a organização dos trabalhadores deverá acontecer por meio de concessões do Estado, e sim denunciar o despotismo deste ao fazer intervenções desta natureza, sem envolver os principais interessados nas suas decisões.

O que ocorre de fato hoje nas escolas goianas de Ensino Fundamental quanto à organização de trabalho, segundo a ótica dos profissionais que nela atuam, são relações calcadas sob os mesmos paradigmas de quando havia técnicos-especialistas. Depreende-se desta constatação que não é a intervenção do Estado por meio de Decretos sobre as formas de gestão escolar que promovem mudanças em sua organização e sim a participação ativa dos sujeitos históricos que constituem a comunidade escolar.

4 - Similaridades entre as funções dos coordenadores pedagógicos e dos técnicos-especialistas

Dentre os educadores entrevistados, alguns asseguram que não percebem diferença entre o trabalho realizado pelos técnicos-especialistas (especificamente Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares) e o dos Coordenadores Pedagógicos. Alguns reclamam a falta da Orientação Educacional e dizem que a Coordenação Pedagógica tem as mesmas funções da Supervisão Escolar:

(...) “eles lá em cima acharam que eles [orientadores educacionais] não faziam falta na escola, e, a partir disso, foi tirado o orientador. Agora com o supervisor aconteceu o seguinte, ele só mudou o nome, porque, na realidade, quem era supervisor continua como coordenador pedagógico, ele só mudou de nome, mas ele já trabalhava com o professor”.

(...) “Tudo que ela fazia na escola quando era supervisora continuou fazendo como coordenadora.”

(...) “Simplesmente extinguiu as orientadoras e a supervisão está a cargo das coordenadoras pedagógicas. A coordenação já existia, mas era chamada de supervisão”.

(...) “Não faz diferença, é tudo a mesma coisa.”

(...) “Nunca trabalhei com supervisor não, não é a mesma coisa de coordenador não?” (Depoimento de Professores)

Alguns coordenadores pedagógicos afirmam que procuram seguir as atribuições determinadas por uma cartilha do “Quadro de Pessoal das Unidades Escolares” da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto de Goiás.

Ao analisarmos as principais atribuições que são destinadas à Coordenação Pedagógica neste documento, constatamos grande similaridade com as atribuições dos Supervisores.

O quadro abaixo explicita as atribuições de ambos os profissionais:

SUPERVISÃO ESCOLAR (âmbito geral)

- Visa garantir a unidade do sistema educacional, através da promoção e manutenção da unidade de atuação de professores, que pressupõe planejamento, acompanhamento, coordenação, avaliação e controle da prática educativa, a explicitação das diretrizes, finalidades e objetivos da educação, estabelecimento de regras e normas de ação.

- Coordenar e dirigir a prática dos professores, procurando contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- Incentivar o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional, exercendo sua liderança entre eles.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (Estado de Goiás)

- Participar na elaboração do plano geral da U.E.

- Compatibilizar e controlar a frequência no diário de classe com as aulas programadas estabelecendo as reposições necessárias.

- Coordenação da elaboração e da execução dos planos de ensino dos professores.

- Desenvolvimento dos planos e estratégias de ensino.

- Orientar e assessorar os professores, assistindo e avaliando o processo educativo.

- Colaborar para o bom crescimento das atividades gerais da U.E.

- Cumprir e fazer cumprir as determinações legais da U.E..

- A supervisão treina e atualiza professores, ministrando-lhes cursos variados, ensinando-lhes novas metodologias, tecnologia educacional, o uso do livro didático, métodos e técnicas de alfabetização; treina especialmente os professores considerados leigos, ajudando-os a superar suas deficiências; ajuda os professores a “dosar” bem o conteúdo programático; dá aulas de demonstração, elabora provas mensais e/ou semestrais.
- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho de elaboração de material didático a ser utilizado no C.E.S. e núcleos de educação.
- Fazer a montagem das provas a serem aplicados no C.E.S.
- Treinamento em serviço dentro das necessidades surgidas na escola nos aspectos pedagógicos e administrativos voltados para o ensino;
- Acompanhamento da programação curricular na sua integração vertical e horizontal;
- Coordenar cursos extracurriculares realizados pela unidade escolar.
- Zelar pelo cumprimento da Legislação do ensino e do Regimento escolar;
- Análise e operacionalização da grade curricular.
- Orienta os professores na operacionalização das diretrizes governamentais para a área educacional, especialmente na implantação dos currículos e das reformas de ensino, levando-os a aceitá-los e colocá-los em prática e a escola a adaptar-se às diretrizes emanadas dos órgãos oficiais especializados.

Extinguiram-se as funções dos técnicos-especialistas basicamente por acreditar-se que essas funções estavam esvaziadas e que eram anti-democráticas. Todavia, essa mesma situação permanece, como podemos observar por meio da comparação feita no quadro acima. Desta forma, o resultado é o reformismo e não a superação das formas burocratizadas e de poder estabelecidas no interior da escola. A estrutura e o funcionamento da escola continuam sob a tutela do Estado e isso é

legitimado também pela atribuição das funções dos gestores³³ que aparecem como mediadores do Estado - no sentido estrito - e a organização escolar.

Assim, apesar de a Universidade e o Comitê Pró-Formação do Educador terem se empenhado para provocar mudanças na forma de atuação e formação do educador, as relações de trabalho permanecem com as mesmas marcas da tecnoburocracia.

Em relação a essa questão, uma ex-participante do Comitê Pró-Formação do Educador e ex-professora da Universidade afirma:

"A nossa intenção, o nosso foco de estudo era a democratização e a melhoria do ensino, que passava necessariamente pela melhoria da gestão e da formação do educador e pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores. Os trabalhadores não vão mudar sua opinião, seu modo de ser apenas pelas discussões e pelas decisões, pelos estudos da Universidade. Por mais esforço que ela faça, não consegue expandir suas idéias, utopias pela comunidade inteira. É uma influência muito

³³ - Embora essa denominação seja utilizada originalmente no setor produtivo, nós a consideramos apropriada para denominar os profissionais da educação que exercem atividades não docentes. Ao fazer referência ao grupo de gestores do processo produtivo, Frigotto esclarece que:

"a partir [da] complexificação interna da classe dominante, onde o grupo gerencial é concebido como não-pertencente a ela por não ser proprietário, mas gestor, administrador da propriedade de outrem, postula-se que a propriedade e o controle dos meios de produção se divorciam e não estão mais em poder do mesmo grupo de pessoas. (...) Na sociedade capitalista fazem parte da classe dominante também aqueles cujos interesses coincidem com os interesses da burguesia. Os gerentes, os administradores, embora não-proprietários, são escolhidos e controlados por estes de tal sorte que administram em nome do capitalista. (Frigotto, 1986: 63. Sem grifo no original).

Ou ainda como afirma Bernardo:

"Defino gestores em função do funcionamento de uma unidade econômica enquanto unidade em relação com o processo econômico global. Essa relação ocorre tanto no nível da organização material dos processos produtivos, quanto no nível da organização do mercado de trabalho. (...) tanto os gestores como a burguesia são classes capitalistas que se opõem ao proletariado numa relação de exploração de mais-valia. (in: Santos, 1992: 37).

Santos, baseando-se na concepção de Bernardo, define os gestores de ensino da seguinte forma: *"Estes [os gestores] assumem a função de produzir os procedimentos técnicos-pedagógicos e organizar e controlar o processo de trabalho docente. Cabe a eles a organização do processo de ensino e do processo de trabalho, no intuito de torná-los 'objetivos' e 'racionais'. A eles caberá, então, a definição do 'que' ensinar, do 'quando' ensinar e do 'como' ensinar. O processo de trabalho pedagógico cinde-se: uns executam o trabalho docente, outros concebem os planos de execução". (1992: 53).*

pequena. A sociedade como um todo tem muito mais poder de influenciar do que a Universidade e a Escola.

Reiterando essa afirmação, acreditamos que a universidade por si só não tem o poder de revolucionar as relações estabelecidas no espaço intra-escolar. As transformações dessas relações de trabalho deverão ser realizadas no próprio local de trabalho, através de um processo de inter-relação entre a escola e as diversas instâncias dos movimentos sociais num processo de mútua-determinação. É óbvio que isto não inviabiliza a participação do meio acadêmico, mas pelo contrário, torna essa participação imprescindível.

Como pudemos perceber por meio do quadro demonstrativo, as atribuições determinadas tanto para os Especialistas quanto para os Coordenadores abrangem funções que perpassam o âmbito pedagógico e o administrativo. Poderíamos sintetizar as atribuições desses profissionais no que concerne ao assessoramento ao professor; à elaboração e operacionalização do planejamento escolar; à mediação entre a administração escolar e as determinações da Delegacia Regional de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação.

Essas funções levam, muitas vezes, os professores a perceberem os técnicos-especialistas ou os Coordenadores como representantes do Estado e não como membros componentes de sua categoria. É como se esses profissionais estivessem num plano superior ao dos professores de forma reificada. Assim, as teorias da Administração de caráter geral, que por sua vez influenciam a administração escolar norteando as ações dos gestores do trabalho pedagógico, não se consolidam de forma neutra e abstrata. Pelo contrário, essas ações estão balizadas e decorrem da própria lógica do modo capitalista de produção:

“(...) diremos que o sistema escolar no capitalismo adquire uma forma organizacional capitalista. A sua estrutura organizacional, seja no aspecto de divisão de tarefas, da distribuição hierárquica de poder, da seleção, da organização de conteúdos programáticos, da definição das grades curriculares e dos períodos letivos, da definição dos processos de

exames e avaliação, enfim, seja nos aspectos mais gerais dos procedimentos didáticos-pedagógicos, toda ela resulta de uma determinação inelutável: a do capitalismo." (Santos, 1992: 52)

Pudemos observar por meio da análise do documento e das reflexões de Santos que, se por um lado as funções dos gestores escolares são inócuas na perspectiva pedagógica, por outro, exercem o controle do corpo docente e discente, proporcionando à escola conquistar a harmonia através de seu pleno funcionamento determinado pelo Estado.

Assim, as funções explicitadas no quadro demonstrativo no início deste item nos possibilitam perceber como o Estado exerce controle sobre a educação para submetê-la ao seu projeto capitalista³⁴. Com efeito, essas funções gozam de relativa autonomia em relação à estrutura social, pois estão subordinadas às determinações da política educacional. Ora, esse fato não acontece de forma natural ou por acaso, mas por meio da produção dos homens em determinadas condições históricas, portanto não está divorciado das relações sociais que compõem o capitalismo.

A similaridade evidenciada entre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e as dos supervisores escolares explicita o porquê de a maioria dos entrevistados não conseguir fazer o discernimento entre o trabalho dos dois profissionais. Não queremos afirmar com esta constatação que a legislação por si só poderá definir o projeto pedagógico dos profissionais. Entretanto, este fato nos permite afirmar que, quando o governo do Estado e os agentes educacionais efetivaram a mudança, não havia preocupação com a democratização da gestão da escola ou com as conseqüências da

³⁴ Em Goiás, podemos perceber também a intenção do Estado em dissimular a centralização do poder por meio da implantação do Programa de Qualidade Total em algumas escolas da rede estadual. Segundo uma das coordenadoras entrevistadas, o Programa visa a melhoria da qualidade do ensino através da democratização das relações de trabalho:

"O projeto da Qualidade começa com uma sensibilização. Ai todo mundo se dispõe e em uma dessa sensibilização fazemos um diagnóstico, em cima do diagnóstico começamos a trabalhar. Professores não habilitados, professores que tenham alto índice de repetência e mesmo de evasão, notas baixas, nós promovemos cursos de reciclagem para eles."

Conforme a Coordenadora, o Programa de Qualidade Total provoca uma mudança cultural nas pessoas, levando-as a atuarem de forma mais participativa e comprometida, fato que, conseqüentemente, muda a gestão da escola, pois são os Coordenadores e Diretores os responsáveis por encaminhar o processo.

"No seminário que nós fizemos, chamou-se o Diretor e o Coordenador. Eles foram, assistiram as palestras, ficaram sensibilizados. Agora, nesta escola eles têm participado na implementação do projeto. Participam de reuniões conosco, das atividades desenvolvidas, ajudam a desenvolver as atividades. A gente já implantou até o Comitê Pró-Qualidade."

divisão do trabalho, pois não houve transformações na forma de gerir a escola. Acrescenta-se ainda mais uma função para a Coordenação Pedagógica:

“Desenvolver o serviço de Orientação Educacional, quando habilitado, nos termos do art. 1, do capítulo I, da lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, do art. 84, da lei estadual nº 8.780 de 23 de janeiro de 1980, e do decreto nº 72.846/73.” (Quadro de Pessoal das Unidades escolares, S.E.E-GO)

Assim, é possível afirmar que a criação da função de Coordenação Pedagógica não alterou as formas de gestão em relação aos princípios que nortearam a trajetória do movimento dos educadores, de crítica aos técnicos-especialistas e priorização do trabalho docente.

A própria concepção de divisão de tarefas não mudou para alguns dos coordenadores entrevistados:

“(...) eu estou trabalhando sozinha com 18 turmas, muita coisa e é pesado. Então o que eu posso fazer? Não depende de mim, depende das pessoas da secretaria, das diretoras criar condições de trabalho pra gente. Tem que contratar mais coordenadores pra atender os alunos, os problemas deles, dar uma assistência psicológica.”

“(...) o Orientador Educacional faz falta para orientar o aluno. Tiraram o Orientador Educacional e sobrecarregaram o Coordenador na parte da disciplina e aprendizagem, o Coordenador Pedagógico tem que conversar com os alunos e chamar os pais. O Coordenador é um mediador entre os professores e a família para detectar os problemas e encaminhá-los e, dado o acúmulo de atividades, não dá para ele fazer essas atividades.” (Depoimento de Coordenadores Pedagógicos).

Ora, ao nos depararmos com estes depoimentos da maioria dos educadores entrevistados, fica explicitado que a concepção fragmentada do processo de ensino-

aprendizagem e da racionalização das tarefas permanece vigorando na sua prática concreta.

5 - A ocupação dos cargos de gestores do ensino segundo a legislação e sob o ponto de vista dos educadores goianos

Atualmente os cargos de gestores das escolas da rede estadual de ensino são preenchidos por meio de indicação. Como legitima o Regimento aprovado em 1992, o Diretor é designado pela Secretaria Estadual de Educação, que por sua vez escolhe o Coordenador de Turno - comumente conhecido como Vice-diretor:

“Parágrafo único - A Direção da Unidade Escolar, composta por um Diretor e um Coordenador de Turno é exercida por professores legalmente habilitados, sendo o Diretor designado por ato da Secretaria e o Coordenador de Turno de livre escolha do Diretor.” (Regimento - 06/11/92, p.3. Sem grifo no original).

A mesma política é usada para o preenchimento das funções da Coordenação Pedagógica:

“Parágrafo único - O Coordenador Pedagógico, da livre escolha do Diretor, é um professor com experiência no campo da docência”. (Idem, p.5. Sem grifo no original).

Por meio da análise da legislação, podemos perceber também o enviesamento das funções destinadas aos Coordenadores Pedagógicos. Por um lado, a legislação (Lei nº 10515 - 11/05/1992) suprime os cargos de técnicos-especialistas das escolas. Por outro lado, também a legislação (Quadro de Pessoal das Unidades Escolares e Regimento) define as funções dos coordenadores pedagógicos, que não sofreram modificações substanciais em relação às funções exercidas pelos técnicos-especialistas, contribuindo assim para a manutenção das formas de gestão escolar.

Vale lembrar que no Brasil das décadas de 60 e 70, o Estado, mediador do projeto capitalista, utilizou-se da supremacia do executivo para centralizar o processo decisório do País.

Nestas circunstâncias, a instituição escolar sofreu influências da prática social, pois também a escola padecia da crise de legitimidade do poder. Os gestores do ensino eram selecionados por meio de indicação para cargos de comissão, segundo critérios de “confiança”³⁵, ou então pelas habilitações, de acordo com a forma de provimento de cargo em cada Estado.

Entretanto, mesmo após os movimentos de resistência política da sociedade civil em prol de uma maior democratização de todas as instâncias da sociedade e em específico do Movimento Pró-Formação do Educador, a rede estadual de ensino de Goiás utiliza-se atualmente de meios ilegítimos - no nosso modo de pensar - para provimento dos cargos de gestores de ensino.

O fato de os cargos que constituem a gestão serem preenchidos dessa forma possibilita a cumplicidade e o clientelismo nas relações de trabalho. Isso gera também a subserviência velada aos escalões hierárquicos, onde o exercício da função está à mercê de quem os indicou. No caso da Diretor, a Secretaria Estadual de Educação e no caso dos Coordenadores Pedagógicos e de turno, a Direção.

Este aspecto interfere substantivamente na atuação dos Coordenadores, como explicita o seguinte trecho da entrevista:

“Na cartilha do módulo, (...) tem dizendo o que o Coordenador da escola tem que fazer. Só que nestas funções não tem específico o pedagógico. Ela está misturada, lá na escola é que o Diretor vai dizer: ‘olha, você vai ficar responsável por isso e você vai ficar responsável por aquilo’. Cê entendeu? Ela está totalmente misturada. Lista assim: ‘bater ponto, olhar disciplina de aluno, olhar uniforme’. Sendo que a função do Coordenador Pedagógico não deve ficar por conta disso. Mas, o próprio Regimento do Estado fala disso.”

³⁵ A esse respeito ver, PRAIS, Maria de Lourdes Melo. O sentido político e pedagógico da administração colegiada. In: Veiga, 1991.

Esse depoimento nos revela a objetivação da submissão dos Coordenadores aos Diretores. Ou seja, há concretamente duas vias determinando a atuação dos Coordenadores: a Legislação, com as atribuições de funções, e a própria orientação dada pela Direção. Vale ressaltar que a primeira atribuição destinada ao Coordenador Pedagógico segundo o Regimento é assessorar pedagogicamente o Diretor.

Portanto a Legislação poderá dar duplamente respaldo à Direção para intervir no trabalho dos Coordenadores. Tanto porque estes exercem cargos de confiança da Direção quanto porque são seus assessores pedagógicos. Esse fato, além de possibilitar injunções políticas e tráfico de influências no interior das escolas, poderá levar a uma certa fetichização das funções, como se a gestão fosse um processo que pairasse “do alto” sobre a organização escolar, impedindo sua construção coletiva pela comunidade escolar.

As conseqüências disto podem ser desastrosas para a escola, porque os professores, discentes, administrativos e pais passam a lidar com os gestores sob o signo da desconfiança, do temor, da rejeição, pelo fato de esses profissionais não terem assumido essas funções por decisão das pessoas que constituem a comunidade escolar e sim por uma “outorga” da hierarquia de poder que poderá não representar seus interesses e satisfazer suas exigências. O simples fato de os gestores serem escolhidos pela comunidade escolar não resolve os complexos problemas da gestão. Todavia, apesar das limitações, consideramos ainda o processo de eleição a via mais legítima e democrática do exercício dessas funções, tanto por possibilitar a participação da comunidade escolar, quanto pelo fato de estabelecer períodos para os mandatos, impedindo a vitalicidade nos cargos.

Diz uma orientadora educacional e ex-participante do Comitê Pró-Formação do Educador a esse respeito:

“(...) nós somos um povo essencialmente autoritário. (...) nossos ideais, tentativas e estudos são muito pequenos para chegar até a caneta de um Secretário da Educação, do Governador do Estado, de um Prefeito Municipal, para mudar a feição da escola. É uma coisa, que vai levar bastante tempo ainda. Tem que haver uma consciência dos alunos, dos professores, dos pais, para que tudo mude. A gente lutou pela

democratização do ensino, a gente esperava que o Diretor fosse eleito pela comunidade escolar, que o Coordenador fosse escolhido pelos seus pares. Era isso que a gente contava, que a gente sonhava, mas foi tudo ao contrário. É uma contradição entre o que a gente escreveu, pensou, pregou, falou, idealizou, e o que aconteceu.”

As palavras de Santos são elucidativas sobre esta questão:

“Quando [os] trabalhadores do ensino empregam-se em uma instituição escolar, embora tenham aprendido em seus cursos de formação profissional que eles são sujeitos do processo de ensino, vão deparar com um cenário bem distinto. De imediato, vão detectar uma cisão entre eles e a organização do processo de ensino. (...) perceberão, portanto, que as relações que se estabelecem com esses meios, com outros trabalhadores ou com os alunos não decorrem de uma livre escolha deles, mas, ao contrário, são determinados pela forma em que se estrutura a organização do processo de trabalho da instituição.” (1992: 52)

Depreende-se, portanto, que a escola é um espaço contraditório. É neste mesmo espaço que são postas as condições concretas da reprodução social, como foi explicitado nas afirmações de Santos, mas também se torna o lugar de produção da superação dessa reprodução. Isto sugere que as formas de formação e atuação dos profissionais do ensino devam ser resultantes dos espaços conquistados através da organização dos trabalhadores do ensino que se dá no interior do processo produtivo e não por determinações externas, que, na maioria das vezes, estão pautadas por regras inócuas decorrentes da racionalidade burocrática³⁶. Não podemos mais permitir que o “cotidiano escolar [passe] a ser regido por normas elaboradas pelos setores

³⁶ “Um dos atributos da racionalidade burocrática que Weber vinha a levantar dizia respeito à impessoalidade destas relações técnicas. Os ocupantes dos cargos não deviam se comunicar através de suas pessoas, ou tendo em vista os interesses pessoais, mas sim através dos cargos, ou seja, fazendo valer os interesses do cargo. O cargo denotava assim a característica básica da burocracia: um conjunto de cargos.” (Gracelli, 1985: 94).

responsáveis pela gestão da escola, que pouco contribuem para a dinamização do fazer pedagógico”, pois apenas contribuem para que “a atuação dos profissionais da educação se afogue no emaranhado das leis, dos planos e fichas, elaborados, muitas vezes, apenas para atender àquelas normas.” (Silva, 1993: 64).

6 - Possibilidades da construção de uma nova gestão

Alguns educadores entrevistados manifestaram-se favoráveis à extinção dos técnicos-especialistas:

“(...) eu e muitos dos meus colegas fomos e somos a favor da extinção, porque muitas vezes esses profissionais eram verdadeiros fiscais e não colaboradores.”

“(...) O supervisor escolar fiscalizava, ele era o fiscal para cobrar, para ‘ferrar’. A coordenação trabalha conjuntamente.”

“(...) por um lado foi muito bom, porque infelizmente só de citar a palavra técnico a pessoa só ficava lá na mesinha, elaborando projetos, programas e uma série de coisas e não tinha contato com sala de aula, com o aluno, com o professor. Era mais de gabinete, agora não.”

“(...) o coordenador professor tá junto com o professor o tempo inteiro, na elaboração dos seus planejamentos, na sua execução, no auxílio de material, enriquecendo as aulas do professor, porque nós temos tempo de pesquisa, apesar de que até hoje nós temos o técnico de gabinete.”

(Depoimento de Professores)

Apesar de estes profissionais se mostrarem favoráveis à supressão das funções dos Supervisores e Orientadores, reconhecem que este fator por si só não garante a democratização das relações de trabalho na escola. Para alguns, apesar dos avanços provocados pela mudança, ainda assim *“se o coordenador não mudar sua postura, nada resolve, continua tendo o poder e não se iguala ao professor. Acha que é superior ao*

professor, que vai resolver suas dificuldades, e não como um igual." (Depoimento de uma Coordenadora Pedagógica).

Há ainda quem perceba que o problema está na formação deste profissional:

"(...) esta nova mudança pelo menos dá ao coordenador mais oportunidade de ampliar seu trabalho. Porque é difícil você passar por uma formação em que você vai trabalhar em supervisão. E o que é a supervisão? É só trabalhar essa questão de planejamento, de técnicas? E a orientação só trabalhar com alunos? Será que uma coisa tá desligada da outra? Nós temos a oportunidade de trabalhar tanto com o professor quanto com o aluno, ao passo que muitos desses especialistas formavam e iam cuidar de problemas de professores e de alunos sem nunca ter passado por uma sala de aula. Muitas vezes não dava conta de fazer nada direito, e seu trabalho ficava reduzido a encaminhar papeteira que qualquer um pode fazer e que nem precisava passar 4, 5, 6 anos pela Faculdade. Como é que ia palpitar na Matemática se não sabem nem fazer regra de três?" (Depoimento de Professora)

Essa afirmação nos permite constatar um paradoxo. Se por um lado este processo de mudança no quadro das escolas manteve as mesmas atribuições dos técnicos-especialistas para os coordenadores pedagógicos, por outro lado contribuiu para estes profissionais ficarem atentos para não atuarem de forma fragmentada perante os aspectos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. A entrevistada nos chama a atenção para o fato de que este profissional com formação em uma habilitação específica poderá ser levado a restringir seu campo de atuação.

Assim, aponta três sérios problemas existentes no que se refere a atuação dos técnicos-especialistas na escola:

- A formação segmentada, que habilita profissionais para trabalharem com os aspectos relativos ao ensino ou a aprendizagem, como se não houvesse uma mútua-determinação nesse processo.

- A atuação na qual se pretende gerir um processo de que não se participou direta e ativamente: a prática da sala de aula.
- O esvaziamento da função pela falta do domínio dos conteúdos pedagógicos.

As questões abordadas pela professora são enfocadas na Exposição de Motivos que suprimem as habilitações técnicas do curso de Pedagogia da UFG:

“A existência (...) deste profissional que, embora não participando diretamente do processo de escolarização dos alunos através do exercício efetivo da docência, pretende orientar, supervisionar e controlar esse processo, é sem dúvida alguma contra a real democratização da organização do trabalho escolar.” (CCEP - UFG, Resolução 207 de 27-01-84)

O texto mencionado tece críticas à organização do trabalho escolar, ao papel desempenhado pelos especialistas e aponta novas perspectivas de gestão, decorrentes da formação do educador. Nesta direção, afirma a necessidade de priorizar a formação do professor no curso de Pedagogia e Licenciaturas, bem como a centralização no trabalho docente nas escolas, para que aquele possa vir a ocupar as funções que a gestão exigir.

Parece possível afirmar que a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFG apresenta alternativas que buscam superar os problemas denunciados anteriormente pela professora no que diz respeito à formação e atuação dos técnicos-especialistas.

Assim, a premissa básica da nova proposta para o curso nos parece acertada, quando privilegia a docência, valoriza o trabalho do professor e lhe possibilita ultrapassar a mera função de “dador de aula”, para a qual, pressupõe-se, é suficiente conhecer determinado conteúdo e metodologia.

As habilitações técnicas para a formação de profissionais não-docentes podem possibilitar a criação do *status* maior de uma função sobre a outra no interior da escola. Quando o curso de Pedagogia dá o respaldo legal para exercer as funções na gestão da escola, conseqüentemente forma profissionais para o exercício da chefia, do

mando. Com efeito, a formação do educador via curso de Pedagogia torna-se geradora da divisão do trabalho escolar. Não queremos com isso atribuir todos os males da organização escolar à divisão do trabalho na escola e, menos ainda, preconizar romanticamente a possibilidade de retorno ao modo de organização do trabalho artesanal com a finalidade de a eles adequar o atual sistema escolar, pois, devido à complexidade das relações de trabalho contemporâneas, isso seria praticamente impossível.

Por outro lado, continuar promovendo a formação dos gestores de ensino, mesmo que seja numa perspectiva crítica - como a proposta da maioria dos cursos de Pedagogia propaga - significa ao nosso ver contribuir para a perpetuação das relações hierarquizadas e de poder no espaço intra-escolar e no cerceamento da autonomia do professor.

A centralização no trabalho docente foi também a grande tônica do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Tal como a proposta curricular do curso de Pedagogia da UFG, também o referido Comitê preconizava que as funções de coordenação e de direção deveriam ser exercidas pelos professores de cada unidade escolar e não unicamente por aqueles que tivessem uma formação prévia em determinada habilitação do curso de Pedagogia.

As lacunas evidenciadas no processo de interlocução entre o Comitê Pró-Formação do Educador, a Universidade e as categorias representativas dos profissionais da educação e suas implicações na prática pedagógica são decorrentes do caráter contraditório do processo de trabalho na sociedade capitalista.

Se por um lado o capital pretende a conservação da sociedade dividida em classes e tem como seu representante o Estado, que, no caso específico da educação, cria mecanismos de determinação da política educacional, por outro lado os trabalhadores, ainda que sob imposições do capital, criam formas de antagonizar essas mesmas relações.

Numa perspectiva histórica, o trabalho se manifesta fundamentalmente no processo de produção material da existência humana que ao mesmo tempo é produto e produtor das relações políticas, culturais e sociais. Nesta relação, onde a produção material e a espiritual se imbricam, o trabalho adquire uma dimensão educativa para o trabalhador. Pois, ainda que a organização do trabalho esteja pautada sob os princípios de

relações alienadas, é nestas mesmas relações que, contraditoriamente, se produzem possibilidades de superação da alienação.

Assim, as várias manifestações do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, dos Comitês Estaduais e das associações representativas de profissionais da educação - conforme explicitamos no capítulo anterior - são expressões de resistência dos trabalhadores aos ditames do capital.

Da mesma forma esse processo se efetivou em Goiás. Mesmo sob a complexidade das relações de trabalho capitalistas e de todas as estratégias utilizadas para bloquear os ataques à sua hegemonia, foram criadas formas de experimentar uma nova organização do processo de trabalho pedagógico. Em que pesem as limitações, como apontamos no decorrer deste capítulo, o desafio foi posto e proposto. É, pois, na historicidade e concreticidade da escola que se dará a efetivação desta possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs analisar as relações capitalistas de trabalho que embasam a organização escolar, assim como o processo de gestão e formação dos profissionais que atuam nesta organização e as possibilidades de mudança no seu interior.

Ficou explicitada, no decurso das análises desenvolvidas neste trabalho, a interlocução existente entre os princípios que regem a estrutura e o funcionamento da escola e os que norteiam a prática social capitalista em seu âmbito global. Assim, foi possível perceber o processo de proletarização dos trabalhadores em geral, o dos trabalhadores do ensino em especial e as consequências disso para o processo de gestão escolar.

Ao analisar a lógica de funcionamento da escola e da sociedade, propusemos pensar não somente a contradição existente nestas instâncias, mas sim, pensá-las *por* contradição. Tentando superar a dicotomização das dimensões positivas e negativas do trabalho, optamos por explicitar a contraditoriedade inerente a essa relação sinalizando que, se por um lado, o trabalho na sociedade capitalista é sinônimo de degradação do homem enquanto sujeito histórico, por outro lado, é nesta mesma sociedade que são produzidas as formas de superação desta degradação e da construção de sua subjetividade.

No âmbito da educação escolar, pudemos perceber a influência das teorias da administração em geral no contexto da escola e o processo de autonomização da gestão através da subordinação dos professores aos gestores, inviabilizando sua participação enquanto sujeitos do processo pedagógico.

Em contrapartida, pudemos constatar também uma face oculta da História da Educação Escolar Brasileira: a história da formação e organização do movimento docente, que, embora sob as arbitrariedades de um regime de governo autoritário, criava alternativas de resistência às suas determinações legais, tanto na esfera da política educacional em geral, como também nas diretrizes de sua formação e atuação.

Um ponto relevante a ser destacado é que o movimento dos educadores da década de 80 criticava a natureza meramente técnica e funcional das licenciaturas e, especificamente, da Pedagogia e reivindicava - paralelamente às mudanças curriculares - uma nova organização escolar que levasse à superação dos mecanismos de burocratização, hierarquização e fragmentação do trabalho pedagógico.

Os educadores buscavam formas de romper com o "discurso competente" baseado na suposta neutralidade científica e na competência técnica que conferia poderes aos técnicos-especialistas para gerir a escola e legitimar a submissão da função docente e sua degradação salarial.

Com efeito, a década de 80 caracterizou-se como um momento histórico de reorganização da categoria dos trabalhadores do ensino. Essa reorganização transcendeu aspectos intra-escolares de cunho eminentemente pedagógico e consolidou-se nas relações mais amplas de caráter político, levando grande parte dos educadores a compreender e optar por um tipo de educação escolar que correspondesse às aspirações da classe trabalhadora.

Os trabalhadores do ensino começaram então a se congregarem em associações representativas de sua categoria, promovendo ricas reflexões e discussões sobre a temática da formação do educador e da gestão escolar. Este fato redundou em um grande avanço para a educação escolar brasileira. A literatura pedagógica crítica conseguiu espaço político nos sistemas de ensino enfrentando o referencial legalista do Estado e provocou mudanças concretas na formação do educador e, conseqüentemente, no seu espaço de atuação.

A base concreta dessas mudanças estruturou-se no Estado de Goiás. Assim, uma concepção sobre a qual se estrutura o currículo do curso de Pedagogia é que as funções que compõem a gestão escolar, como a direção e coordenação, devam ser exercidas por professores. Uma formação específica e a priori para essas funções pode se tornar um fator gerador do despotismo nas relações de trabalho intra-escolares, o que resultaria em uma divisão política entre uma minoria que detém o poder de decisão sobre aqueles que apenas operacionalizam as decisões. Nesta perspectiva, além de terem sido "suspensas" as habilitações técnicas do currículo do curso de Pedagogia, foram também suprimidos os cargos de técnicos-especialistas da rede pública de ensino.

Ao participarmos da dinâmica de funcionamento das escolas públicas goianas, não percebemos transformações substanciais em sua forma de gestão. Apesar de terem suprimido os cargos dos técnicos-especialistas - acusados pelo movimento de educadores de serem responsáveis pelo autoritarismo reinante na escola - as funções desses profissionais continuam a ser exercidas pelos coordenadores sob os mesmos paradigmas.

Embora tenhamos feito esta constatação no decorrer de nossa pesquisa, não ignoramos, em hipótese alguma, a relevância do Movimento Pró-Formação do Educador e suas influências no sistema de ensino goiano, como também a importância da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFG, ao propor uma mudança radical para a formação do educador e que conseqüentemente apontou possibilidades para novas formas de gestão escolar.

Acreditamos na legitimidade da participação dessas duas instâncias ao proporem transformações para a formação e atuação do educador. Todavia, essa participação mostrou-se insuficiente no cotidiano escolar, o que nos fez perceber a necessidade de um intercâmbio entre os trabalhadores do ensino e suas entidades representativas para a construção, em seu local de trabalho, de uma nova organização escolar.

Estamos cientes da complexidade que envolve a trama das relações no interior da escola, e são múltiplos os fatores impeditivos para a consolidação de uma gestão democrática que canalize sua organização para satisfazer os interesses e necessidades daqueles que há muito estão alijados do processo educacional formal. Assim, não estamos sugerindo e nem podemos esperar que tão somente uma reestruturação curricular e as discussões decorrentes dela possam ter o poder de garantir a superação dos problemas existentes na gestão escolar³⁷.

Acreditamos, portanto, que as discussões relativas à formação do educador e à sua atuação não devam ficar circunscritas apenas ao âmbito da Universidade e das Associações representativas das categorias dos educadores, mas devem, prioritariamente,

³⁷ Ao acreditar nisto, podemos incorrer no equívoco de reducionismos pedagógicos pautados pela relação de causa e efeito. Ou seja, no caso, bastaria que fizéssemos reformulações curriculares ou alterássemos a legislação para consolidar mudanças progressistas no interior da escola. Essa posição nos parece simplista e a-histórica, por desconsiderar a multiplicidade e historicidade de fenômenos que se imbricam no cotidiano escolar.

emergir e consolidar-se no local de trabalho em que os educadores estão inseridos com marca a da pluralidade e da riqueza de sua práxis.

Talvez, por não se consolidarem desta forma, os princípios de gestão democrática do Movimento não encontraram terreno fértil nas escolas pelo já que os próprios educadores não estavam envolvidos substancialmente na questão. Apesar de, no decorrer de nossa pesquisa, termos evidenciado as limitações das mudanças no meio educacional goiano, temos ciência de que também as limitações são históricas e, portanto, sujeitas à superação mediante a ação coletiva dos envolvidos no processo - os trabalhadores do ensino -, pois a transformação é politicamente produzida.

Com efeito, a recorrência à forma como se dá a organização do trabalho escolar em Goiás e à trajetória que levou à estrutura atual nos possibilita compreender que os trabalhadores, mesmo no interior das relações sociais alienadoras, buscam formas de superação dessa alienação. Assim, *"A atividade alienada não produz só a consciência alienada, mas também a consciência de ser alienado. Essa consciência da alienação, qualquer que seja a forma alienada que possa assumir (...) não só contradiz a idéia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma necessidade de superação."* (Mesáros, in: Silva, 1993 : 56).

Depreende-se, portanto, que o trabalho, enquanto uma atividade de produção e transformação da existência humana - que implica a vida material e as relações político-ideológicas -, é um processo contraditório que, se por um lado traz em seu bojo todas as possibilidades de exploração e dominação de uma classe sobre a outra, por outro lado, oferece as condições que são produzidas as formas de negação dessa dominação.

Na sociedade capitalista são criadas formas cada vez mais eficazes para a conservação das relações alienadoras, tanto através da expropriação dos trabalhadores pela produção da mais-valia, quanto pelo cerceamento do controle do processo de trabalho destes. Ora, se os trabalhadores, transformados em força de trabalho, são os elementos primordiais desse processo e se constituem em uma classe da sociedade capitalista que é antagônica a esse modo de produção, é essa mesma classe, a única capaz de resistir e negar o modo de produção que a explora.

Ignorar esse caráter contraditório do trabalho significa ignorar a característica fundamental do homem como ser da práxis: produto e produtor da história. No âmbito da educação escolar significaria conceber a escola como simples reflexo da estrutura social numa dimensão determinista. Isto levaria a acreditar que a escola seria uma mera instância de reprodução social e, obviamente, negaria a possibilidade de o homem, enquanto sujeito histórico, criar relações novas no seu interior.

Os trabalhadores - inclusive os do ensino - já se congregaram em instituições que organizam suas práticas de luta contra sua condição de explorados. Estas lutas devem pautar-se tanto por reivindicações de melhores condições materiais de trabalho como também por melhores condições de gerir o processo de trabalho. É nessa ação direta em seu *locus* de trabalho que os trabalhadores poderão construir formas para se opor à hegemonia do Estado capitalista.

Assim, buscamos sustentar como premissa básica deste trabalho que nada é imutável, inevitável ou inexorável; nada garante o êxito dos mecanismos de controle do capital, seja no âmbito da escola ou do setor produtivo em geral. As mesmas condições de trabalho que provocam a alienação, propiciam a produção de sua superação. Portanto, a possibilidade transformadora dos trabalhadores é real, pois *“a burguesia (...) não forjou somente as armas que lhe darão a morte; produziu também os homens que manejarão essas armas - os operários modernos, os proletários.* (Marx e Engels, s/d: 26 v.I).

Não podemos tratar o caráter educativo e o caráter alienador do trabalho de forma dicotomizada. Numa perspectiva marxiana é necessário considerar a coexistência dos dois lados contraditórios, a sua luta e fusão numa nova categoria.

Constatamos ainda no decorrer deste trabalho que é restrito o campo de estudos desenvolvidos sobre a gestão escolar que sinalizam para o repensar da organização do trabalho pedagógico na sua globalidade: ora se privilegia a questão da avaliação, ora a do conteúdo que, por sua vez, ocorre desconectado da relação professor/aluno, métodos de ensino e assim sucessivamente, sem fazer-se uma interlocução desses fenômenos com a gestão escolar:

“(...) a escola educa não apenas pelos conteúdos que transmite, mas principalmente, pela forma como organiza a prática educativa em que

essa transmissão ocorre. Mesmo sendo progressista em seus conteúdos, sua organização pode estar contribuindo para cumprir outra função, que atenda aos interesses do capital.” (Silva, 1993: 69. Grifo no original).

Porém, dependendo dos princípios que dão suporte à estrutura e funcionamento da escola, esta poderá constituir-se num veículo (ainda que não seja o único) que contribuirá sobremaneira para a transformação social. Não podemos ignorar essa possibilidade, caso contrário, adotaremos posições mecanicistas que só concebem a mudança na escola quando houver mudança na sociedade. Mas não podemos também repetir equívocos transformistas, que se pautam pelo romantismo ou por deslumbramentos pedagógicos, pois ambas as atitudes são por demais simplistas e desconsideram as circunstâncias concretas em que está fundado o fazer pedagógico.

Temos que ter clareza de que a escola não se constitui no *locus* privilegiado da transformação social, mas se torna um importante espaço que poderá contribuir para tal transformação, juntamente com os diversos movimentos sociais e sindicais.

Acreditamos que, além da participação estrutural e organizacional das mudanças curriculares, um passo fundamental em direção à construção de uma gestão democrática, e conseqüentemente, da melhoria da qualidade do ensino é a parceria entre educadores e categorias representativas dos interesses populares dos diversos segmentos da prática social e a consciência revolucionária do papel do educador.

“O educador precisa estar instrumentalizado, não apenas com os recursos pedagógicos, mas com o exercício da prática política. Aí se põe a questão de sua formação e se acena para outros rumos: quem educa o tal educador? A educação do educador, restrita ao campo pedagógico e às possibilidades imediatas da escola atual, se mostra insuficiente. Impõe-se a colaboração de organização e movimentos políticos que envolvam a ação efetiva dos educadores e educandos.” (Silva, 1992: 14).

A gestão escolar não pode limitar-se apenas aos direcionamentos de alguns "experts" especializados. Essa é uma tarefa coletiva que deve ser construída cotidianamente pela comunidade escolar. Envolvendo a participação da comunidade intra e extra-escolar, temos que superar as mudanças advindas de gabinetes, onde intelectuais ou tecnoburocratas, em suas redomas, julgam-se suficientemente competentes para fazer as reformas educacionais. As mudanças só serão legítimas e sólidas se forem produzidas pela ação coletiva dos sujeitos diretamente envolvidos no processo.

Faz-se mister que os profissionais do ensino detenham o controle do processo de trabalho pedagógico. Para que isto aconteça é primordial que construam em seu local de trabalho as condições necessárias para a produção e socialização do saber exigido pela prática social, através de uma gestão coletiva.

Para a construção dessa coletividade é fundamental que os trabalhadores do ensino renunciem à racionalidade burocrática, à fetichização dos cargos, às relações hierarquizadas de poder e se percebam enquanto classe trabalhadora. Pois as *"disputas por espaços no processo escolar tornam-se de importância secundária frente à problemática sócio-política que circunda e invade a escola como um todo. A questão central não é saber quem é quem na escola, mas quem é a classe trabalhadora, como luta e se organiza, o que ela espera da escola e de nós educadores."* (Arroyo, 1982: 28-9).

Se a lógica capitalista, por meio da classe dos gestores, determina mecanismos que impossibilitam aos trabalhadores em geral e aos docentes em específico a participação no processo de gestão, cabe aos trabalhadores produzirem formas de se contraporem a esses mecanismos, criando condições necessárias à gestão do seu próprio processo de trabalho. Como Santos, também acreditamos que é *"vivenciando-o, é experimentando a resolução de seus problemas concretos, que os trabalhadores poderão adquirir os conteúdos necessários à compreensão da situação social em que vivem e à consciência da necessidade de mudanças dessa situação"*. (1992: 130).

O trabalho realizado, longe de pretender constituir um estudo pronto e acabado, suscita alguns problemas que apontam para outras investigações. Considera-se que, por um lado, é preciso avançar em muitas questões teórico-práticas sobre a formação do educador e a gestão escolar e, por outro, faz-se necessário repensar a escola

demandada pela classe trabalhadora e, a partir daí, redimensionar as diretrizes da organização ancorada na participação da comunidade escolar e nos movimentos sociais que estão em interlocução com tal escola. Avançar nesta direção significa conquistar um espaço para a construção de um novo educador e de uma nova gestão escolar. A trajetória percorrida neste trabalho é apenas um início do processo de reflexão sobre a temática, mas, sem ela, não teria sido possível vislumbrar novas perspectivas.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda (org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.
- APPLE, Michael W., e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? Revista Teoria e Educação. Porto Alegre, V. 4, Pannonica, 62-73, 1991.
- ARROYO, Miguel G. "Administração da educação, poder e participação". In: Revista Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, V. 2, p. 36-46, set., 1979.
- _____. Dimensões da Supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. Revista Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, V. 41, p. 28-37, Mai., 1982.
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? Revista Educação e Sociedade, São Paulo, V. 5, p.5-23, Jan., 1980.
- _____. Quem de-forma o profissional do ensino? Revista de Educação AEC, São Paulo, V. 58, p. 7-15, Out./Dez., 1985.
- BARBOSA, Eduardo F. Implantação da Qualidade Total nas escolas. Belo Horizonte, Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia, UFMG, 1992.
- _____. et alii. Gerência da Qualidade Total na Educação. Belo Horizonte, Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia, UFMG, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). O educador: vida e morte. 4 ed. Graal, Rio de Janeiro: 1983.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Zarár, Rio de Janeiro: 1981.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores; dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia: do professor primário ao professor primário. 1994. (Mimeogr.).

_____. et alii. Algumas questões sobre o curso de Pedagogia. Revista Inter-ação. Goiânia, U.F.G. V. 8, p., 111-117, Jan./Dez. 1984.

CAFÉ, Maria Helena Barcelos. A Reformulação do Curso de Pedagogia. Revista Inter-ação. Goiânia, U.F.G. V. 8 p. 11-18, 1981.

CAMPOS, Rogério de. Especialistas em Educação: Ideologia e Cotidiano. Educação em revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, V. 2, p. 19-27, Dez. 1985.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar-Iglu, São Paulo: 1989.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de Pedagogia. Cadernos CEDES. São Paulo, Cortez Editora/ CEDES, V.2, p. 47-69, 1981.

COELHO, Ildeu Moreira. A formação do educador em questão. Pensando e fazendo um novo curso de pedagogia; as experiências da Universidade Federal de Goiás. Revista de Educação AEC, Brasília, V. 14, N.58, p. 36-60, Out./Dez. 1985.

_____. A função do pedagogo, na sociedade brasileira, hoje. In: Revista ANDE. A formação do educador. São Paulo, [s. n.], 1981., p. 14-25.

_____. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) O educador: vida e morte. 4 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DOS SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO, 4, 1981, Fortaleza: Associação dos Supervisores de Educação do Ceará, 1981. Anais. p. 3-23.

_____. Curso de Pedagogia: a busca da identidade. In: ENCONTRO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1986, Brasília: Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia. INEP, Brasília, 1987. p. 9-17.

_____. Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação/ UFG, Goiânia, 1992. (Mimeogr.).

COELHO, M^a Inês de Matos & XAVIER, Guilherme Guedes. Padronização como elaboração participativa e crítica dos profissionais. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

COURE, Maria de Lourdes Manzini. A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CURY, Carlos J. Relação do saber e relação social. Revista ANDE. São Paulo, V. 4, N. 8, p. 5-7, 1984.

DREIFUSS, René Armand. 1964: a conquista do Estado. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos Santos (coord). Projeto de pesquisa - proposta de avaliação curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1989. (Mimeogr).

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar; um problema educativo ou empresarial. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

- _____. A administração escolar e seus desafios atuais. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília. V. 7, N.1-2, p. 140-144, Jan./dez. 1991.
- _____. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? São Paulo: Papyrus, 1992. (Coletânea da VI CBE).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, NILDA (org). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. A produtividade da escola improdutiva; um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira; Introdução à pedagogia do conflito. Revista Educação e Sociedade. São Paulo. Cortez/CEDES. V. 1, p. 5-16, set. 1978.
- GADOTTI, Moacir. Estratégias para uma definição das áreas de formação e atuação do educador. In: Revista ANDE. A formação do educador. São Paulo, p. 39-43. 1981.
- _____. Organização do trabalho na escola; alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1993.
- GARCIA, Dayse Freire & SILVA, Maria Aparecida da. Alternativa para a supervisão educacional a nível de unidade escolar. Educação em Revista. Belo Horizonte, FAE/UFMG. V. 2, p. 28-34, Dez. 1985.
- GARCIA, Regina Leite. Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, & GARCIA,. O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1986. p.13-25.

- GARCIA, Walter. Rumo a uma nova gestão educativa. Educação em revista, V.11, p. 45-51, Jul. 1990.
- GERMANO, J. Wellington. Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.
- GRACELLE, Aldemir. Burocracia: estrutura de dominação ou submissão? Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, V. 7, p. 94-101, Abr. 1986.
- GOMES, Ana Rosa Brito. Condições do professor no Brasil: trajetória da categoria. In: Escola Básica. São Paulo: Papirus, 1992. (coletânea CBE).
- GORZ, André et Alii. Crítica da divisão do trabalho. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. Campinas: Papirus, 1994.
- KAPAZ, Emerson. A Reengenharia no Brasil. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 abr. 1994. 1. cad., p.3.
- LELIS, Isabel Alice O. M. A formação do professor para a escola básica: tendências e perspectivas. Cadernos do CEDES. São Paulo: Cortez, CEDES, Autores Associados, V. 17 p.27-36. 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. Notas sobre a formação do educador. Goiânia, [s. n.] 1987. (Mimeogr.).

- _____. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? Revista Inter-ação. Goiânia, U.F.G, V. 17, p. 111 - 117, Jan/dez. 1993.
- _____. O conteúdo do fazer pedagógico. Revista Inter-ação. Goiânia, U.F.G. V.8, p.29 - 40, 1981.
- LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. Rio de Janeiro, PUC, Jun. 1994. (Mimeogr.).
- MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. Educação em Revista. Belo Horizonte, FAE/UFMG. V. 9 p. 27-31, 1989.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Trabalho e Educação. Campinas, Papirus; São Paulo, CEDES, ANDE : ANPED, 1992.
- MANACORDA, Mário Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARANHÃO, Maria Tereza Dutra. Iniciativas de gestão educacional. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, V.7, N.1-2, p. 103-111, Jan./dez. 1991.
- MARQUES, Mário Ozório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em Aberto. Brasília, MEC-INEP. V. 12, N.54, p. 43-50, Abr./jun. 1992.
- MARX, Karl & ENGELS, Friederich. A ideologia alemã; teses sobre Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, ERICH. Conceito marxista de homem. 8 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____. Obras Escolhidas. São Paulo, Alfa-Omega, [s.d.], vols. 2 e 3.

_____. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Progresso, 1987.

_____. O Capital. São Paulo: Difel, 1985. V. I

MEDEIROS, M. Marluce. Organização racional do trabalho e educação. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: Cortez, V.16, p. 5-26, Dez. 1983.

MIRANDA, Glaura Vasquez. A administração educacional: desafios. Revista Brasileira de Administração da Educação. Brasília, V. 7 N.1-2, p. 145-153, Jan./dez. 1991.

MOREIRA, Antônio Flávio. A formação do professor em uma perspectiva crítica. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre. V. 17, N.2, p. 55-61, Jul./dez. 1992.

_____. Currículos e programas no Brasil. Campinas: Papirus, 1990.

MURANACA, Maria Aparecida Segatto. Os especialistas em educação; contribuição à história da formação do pedagogo no Brasil. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

NEVES, Magda de Almeida. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho e a qualificação profissional. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et alii, Trabalho e Educação. Campinas: Papirus, 1992.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. Revista Educação e Sociedade. São Paulo: V.14, p. 91-98, abril, 1983.

PAES, Maria Helena Simões. A década de 60; rebeldia, contestação e repressão política. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1983.
- PESSANHA, Eurize Caldas. Ascensão e queda do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- PIMENTA, Selma Garrido. A organização do trabalho na escola. Revista ANDE São Paulo. V. 11, p. 29-36, 1986.
- PINO, Ivany R. Formação do profissional da educação; uma leitura da nova L.D.B. FE\UNICAMP, 1994. (Mimeogr).
- PIZZI, Laura Vieira. A organização do trabalho escolar e os especialistas da educação. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992. (Dissertação de Mestrado).
- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. O sentido político e pedagógico da administração colegiada. In: Escola Fundamental, currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.
- RAMOS, Cosete. Excelência na educação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- RÁZIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez/CEDES, V. 2, p. 9 -27. 1981.
- SANTOS, Lucíola Lucínio de C.P. formação de professores e qualidade de ensino. In: Escola Básica. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).
- SANTOS, Oder José dos. Pedagogia dos conflitos sociais. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. Educação em revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, V.10, p. 26-30, 1989.

SAVIANI, Demerval. Contribuição a uma definição do curso de Pedagogia. Revista Didata. São Paulo: V. 5 p. 13-22. [s.d.].

_____. Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. Revista em Aberto. Brasília, MEC-INEP. p. 1-8, Jun./ago. 1984.

_____. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. In: A formação do educador. São Paulo: ANDE, 1981. p. 1-5.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação profissional do educador, pressupostos filosóficos e implicações curriculares. Revista ANDE. São Paulo, ANDE. V. 10, N. 17, p. 29-40. 1991.

SILVA, Jefferson Idelfonso da. A educação do educador. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez/Autores associados, V. 1, N. 2, p. 39-46. 1981.

_____. A natureza e a especificidade da educação. Subsídios para uma reflexão sobre a formação do educador. Revista em aberto, Brasília: MEC-INEP, V. 3, N. 22, p. 7-13, Jul./ago. 1984.

_____. Educação e consciência de classe. Um outro determinante na formação do educador. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988. (Tese de Doutorado).

_____. Formação do educador e a educação política. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A escola como local de trabalho. São Paulo: Cortez, 1990.

- _____. Supervisão da educação: do autorismo ingênuo à vontade coletiva. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- SILVA, Marcelo Pereira Soares da. Repensando a organização do trabalho pedagógico. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Maria Vieira et alii. A formação do espírito capitalista. Revista Pensando a sociedade. Uberlândia: Editora da UFU, [s. n.]. 1994.
- SILVA, Tereza Roserley N. da. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho escolar. Cadernos CEDES. São Paulo: Cortez, V.6, p.12-21. 1985.
- SILVA, Thereza Ferreira da. A educatividade do trabalho; o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- SKIDMORE, Thomas. Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo; 1930-1964. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SOUZA, Maria Inez de. Os empresários e a educação; o IPES e a questão educacional após 1964. São Paulo: Cortez, 1981.
- TRATEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, V. 20, p. 40 -45. 1985.

ULHOA, Joel Pimentel. Para discussão da revisão curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura. Revista ANDE. São Paulo: [s. n.], p. 8-25. 1981.

_____. Uma proposta de Redefinição dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Revista Inter-ação. Goiânia: U.F.G. V. 8, p.110-126, 1981.

VEIGA, Cyntia Greive. A formação dos educadores: entre os mitos e a história. Educação em Revista. Belo Horizonte: FAE/UFMG, V. 15, p. 14-20, Jun. 1992.

WENZEL, Renato Luiz. Professor: Agente da educação? São Paulo: Papyrus, 1994.

DOCUMENTOS

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE GOIÁS. Lei nº 10.515 de 11 de maio de 1988. Goiânia, 1988.

ASSOCIAÇÃO DOS SUPERVISORES DO ESTADO DE GOIÁS. A preocupação com a identidade do Curso de Pedagogia e a problemática das atuais habilitações. Goiânia, 1986.

BRASIL. Estudo preliminar sobre reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação. Belo Horizonte, 1983. (Mimeogr).

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Documento final do Encontro Nacional do Projeto de Reformulação do Cursos de Preparação de Recursos Humanos. Belo Horizonte, 1983. (Mimeogr).

_____. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação: síntese dos documentos apresentados e elaborados nos seminários regionais. Brasília, 1982. (Mimeogr).

_____. Seminários regionais. Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a Educação. Coletânea, MEC-SESU, 1982.

COMISSÃO ESTADUAL (GOIÁS) PARA REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO. Documento Conclusivo do Encontro Estadual de Goiás, Goiânia, 1983. (Mimeogr).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Regimento aprovado. Resolução nº 245 de 06 de novembro de 1992. Goiânia, 1992.

COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Reformulação dos cursos de formação do educador. III C.B.E., Niterói, R.J. 1984. (Mimeogr).

COMITÊ PRÓ-REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA REGIONAL DE SÃO PAULO. Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. (ante-projeto). São Paulo, 1981. (Mimeogr).

DIÁRIO OFICIAL DE MINAS GERAIS. Decreto nº 35.423 de 03 de março de 1994. Belo Horizonte, Imprensa Nacional, 1979.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO (GOIÂNIA). Nº 987, 02/06/1992, Goiânia, 1992. p. 12-15.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Revista Minas aponta o caminho. 1993.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Reformulação do curso de Pedagogia. Eurides Brito da Silva, Brasília, 1986.

U.F.G. Avaliação dos professores do 2º ano do curso de Pedagogia. Goiânia. 1985. (Mimeogr).

_____. Avaliação da reformulação curricular de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1986. (Mimeogr.).

_____. Carta aberta. Aos professores da Faculdade de Educação e aos alunos do Curso de Pedagogia. Goiânia, 1987. (Mimeogr.).

_____. COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DAS DEMAIS LICENCIATURAS. Quanto a formação de técnicos. Goiânia, s.d. (Mimeogr).

_____. Documento para debate. Licenciatura de Pedagogia: habilitação para o magistério. (coord.) José Luiz Domingues. Goiânia, 1983. (Mimeogr).

_____. Exposição de motivos anexa à Resolução 207/84. Goiânia, 1984.

_____. Histórico da avaliação do Curso de Pedagogia da FE/UFG. Maria Hermínia da Silva Domingues. Goiânia, 1992. (Mimeogr.).

_____. Licenciatura em pedagogia (documento para discussão). Goiânia, s.d. (Mimeogr).

_____. Parecer sobre os textos dos professores proponentes. José Carlos Libâneo e José Luiz Domingues. Proposta de estrutura e organização curricular da Faculdade de Educação e aos alunos do Curso de Pedagogia. Goiânia, 1987. (Mimeogr.).

_____. O curso de Pedagogia da FE/U.F.G. Relato de uma experiência, Goiânia, 1988. (Mimeogr.).

_____. Perfil do licenciado. Goiânia, 1983. (Mimeogr.).

_____. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia (enviada ao MEC em julho de 1979). Goiânia, 1979. (Mimeogr.).

_____. Proposta de estrutura e organização curricular da Faculdade de Educação da U.F.G. José Carlos Libâneo, Goiânia, 1992.

_____. Resolução nº 207 - Fixa o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás e dá outras providências - MEC - UFG. Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Goiânia. 1984.

_____. Levantamento de propostas para avaliação do curso; sistematização dos alunos. In: SEMINÁRIO INTERNO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Goiânia, 1987. (Mimeogr.).

_____. Trajetória do Curso de Pedagogia da FE/UFG. (versão preliminar). DOURADO, Luiz Fernandes e GUIMARÃES, Ged. Goiânia, s.d. (Mimeogr.).

_____. Uma contribuição para repensar do Curso de Pedagogia. (coord.) Cleide Aparecida C. Rodrigues. Goiânia, 1992. (Mimeogr.).

ANEXOS

Roteiro para entrevista na escola Coordenador Pedagógico

- Escolaridade
 - Tempo de experiência no magistério
 - Função
 - Rede de ensino
 - Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica
 - Instituição em que cursou a graduação
 - Atividades desenvolvidas em outros períodos
1. Quais são as atividades que você desenvolve no exercício da Coordenação Pedagógica?
 2. Para você, quais são as atividades específicas da Coordenação Pedagógica?
 3. Para você, qual é a diferença entre a coordenação pedagógica e a Supervisão Escolar?
 4. A criação do cargo de Coordenador Pedagógico contribuiu para uma maior democratização na gestão da escola?
 5. O que você acha da formação do educador proporcionada pelo atual currículo do curso de Pedagogia após a supressão das habilitações técnicas?

Roteiro para entrevista na escola

Professor

- Escolaridade
 - Instituição que cursou
 - Tempo de experiência no magistério
 - Rede de ensino
 - Atividades desenvolvidas em outros períodos
1. Quais são as principais contribuições da Coordenação Pedagógica à sua prática educativa?
 2. Quais as alterações que aconteceram na sua prática docente com a supressão dos técnicos-especialistas?
 3. Para você, qual é a diferença entre a Coordenação Pedagógica e a Supervisão Escolar?
 4. Como se deu a participação dos educadores da rede municipal e da rede estadual de ensino no processo de extinção dos cargos de técnicos-especialistas e criação dos cargos de Coordenador Pedagógico?
 5. A criação do cargo de Coordenador Pedagógico contribuiu para uma maior democratização na gestão da escola?

Roteiro para entrevista na administração
Representante da Secretaria Estadual de Educação (S.E.E.)

1. Como se deu o processo de extinção dos cargos de técnicos-especialistas e criação dos cargos de Coordenadores Pedagógicos?
2. O que levou a S.E.E. a contribuir para o processo de extinção dos cargos de técnicos-especialistas e criação do cargo de Coordenador Pedagógico?
3. Como a S.E.E. avalia atualmente a extinção dos cargos de técnicos-especialistas?
4. Como avalia a aceitação pelos profissionais da educação da rede pública desta mudança na forma da gestão escolar?
5. A criação do cargo de Coordenador Pedagógico propiciou uma maior democratização na gestão da escola?

Roteiro para entrevista na Universidade
Professor

1. Qual sua avaliação atual da reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFG?
2. Essa estrutura curricular possibilita ao educador fundamentos suficientes para administrar a escola?
3. A nova proposta curricular do curso de Pedagogia, contribuiu para provocar uma nova gestão na escola?
4. Como se deu a participação dos educadores das Redes Municipal e Estadual de ensino no processo de discussão que culminou na Reformulação Curricular do curso de Pedagogia e na reorganização do trabalho escolar?
5. Como avalia a atuação dos Coordenadores Pedagógicos nas escolas após a supressão dos cargos de técnicos-especialistas?

Roteiro para entrevista de representantes das categorias dos profissionais da educação

1. Como se deu o processo de extinção dos técnicos-especialistas e criação dos cargos de Coordenadores Pedagógicos?
2. Como se deu a participação dos educadores da rede pública de ensino no processo de extinção dos cargos de técnicos-especialistas e criação dos cargos de Coordenador Pedagógico?
3. Como se deu a participação das Associações representativas das categorias dos profissionais da educação no processo de extinção dos cargos de técnicos-especialistas?
4. Como avalia as mudanças que aconteceram na gestão escolar em Goiás, após a supressão dos cargos de técnicos-especialistas?
5. Como avalia a participação dos profissionais da educação no processo de mudança da gestão escolar ocorrida em Goiás?