

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

Gestão compartilhada na escola

Cerceamento social da escola

Trabalho e educação politécnica

**Formação do educador e do
administrador da educação**

REVISTA
BRASILEIRA
DE ADMINISTRAÇÃO
DA EDUCAÇÃO

EXPEDIENTE

Revista Brasileira de Administração da Educação é um periódico semestral da Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE), destinada a apresentar e discutir questões teóricas e práticas da administração da educação. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores. A citação parcial de matéria é livremente permitida desde que seja mencionada a fonte. Para reprodução de artigos solicita-se a consulta prévia do editor.

EDITORIAÇÃO

Lauro Carlos Wittmann - Editor
UFSC Centro de Ciências da Educação
88.040- 900 Florianópolis - SC
Roberto Aparecido Algarte - Co-editor
UnB/ Faculdade de Educação
70.910 - Brasília - DF

CONSELHO EDITORIAL

Constituído por todos os membros do Conselho Deliberativo da ANPAE; é seu presidente, o presidente do Conselho Deliberativo. O Conselho Editorial é o órgão formulador da política editorial do periódico.

CONSULTORES EDITORIAIS

Maria Clélia Botelho, Maria Estela Dal Pai Franco, Marta Luz Sisson de Castro, Elisabeth C. de Freitas, Fátima C. Ferreira Pinto, Vicente de Paulo C. Madeira, Roberto A. Algarte.

CONSULTORES EDITORIAIS

Genuíno Bordignon, Araci Hack Catapan, Carlos Roberto Jamil Cury, Rogério de A. Córdova, Edivaldo M. Boaventura, Maria Luíza Barbosa Chaves, Ivanildo C. de Holanda, Zeina Rebouças Thomé, Maria Estela Dal Pai Franco, Angela I. L. de Freitas Dalben.

ASSINATURA : Solicite a Revista diretamente ao Editor ou ao Co-Editor, enviando cheque nominal à ANPAE no valor das aquisições pretendidas.

A Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE) é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada no dia 11 de fevereiro de 1961, em São Paulo, com foro e sede em Brasília, DF, e congrega administradores, professores, especialistas e instituições dedicadas ao desenvolvimento da administração da educação e áreas afins.

A ANPAE tem por objetivo a união e a promoção de interesses profissionais, o incentivo à cultura científica, ao estudo e ao exercício da administração; a informação e consulta a organismos nacionais, estrangeiros e internacionais, o estudo, a cooperação e intercâmbio de estudos e experiências; e a colaboração com outras instituições de objetivos idênticos ou afins.

A sede atual da ANPAE é o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 88.040-900 Florianópolis, SC.

PRESIDENTE: Lauro Carlos Wittmann; **VICE PRESIDENTE**: Regina Vinhaes Gracindo; **VICE-PRESIDENTES**: Região Norte: Paulo Francisco Bezerra; Região Nordeste: Luiz Gonzaga Vieira; Região Sudeste: Jacob Putermann; Região Sul: Maria Estela Dal Pai Franco; Região Centro-Oeste: Regina Vinhaes Gracindo; **Ex-Presidente**: Maria Clélia Botelho; **Diretores de Seções Estaduais**: Aldenice Alves Bazerra/AM; Wilma Ferreira/PA; Maria Alice Barroso Façanha/CE; Regina Lúcia de Carvalho Dias/PI; Maria Socorro Queiróz de Souza/RN; Renilda da Penha Faria Rodrigues/ES; Ricamar P. de B. Fernandes Maia/RJ; Lourdes Praxedes/SP; Genuíno Bordignon/DF; **Conselho Fiscal**: Arthur Cezínio Santa Rosa; José Leão Falcão Filho; Francisca Feitosa da Cunha.

Revista Brasileira de Administração da Educação. (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação). Brasília - Brasil, 1983 - ISSN 0101-8981 Semestral. Publicada pela Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação.

1992, 8 (1)

1. Administração da Educação - Periódicos-I. Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação.

CDU 371 (05)

REVISTA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - ANPAE

Gestão compartilhada na escola

Cerceamento social da escola

Trabalho e educação politécnica

Formação do educador e do
administrador da educação

INFORMAÇÕES EDITORIAIS

A Revista Brasileira de Administração da Educação (RBAE) aceita para publicação trabalhos de autores nacionais e estrangeiros, em língua portuguesa, de acordo com os seguintes critérios:

PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

Todos os trabalhos devem ser submetidos ao editor da RBAE para seleção. Aqueles considerados adequados ao escopo do periódico são anonimamente avaliados por consultores editoriais. Ao editor cabe coordenar o processo de avaliação e publicação dos textos, notificando o autor da matéria do andamento e decisões de seu interesse. Os originais serão recebidos com o entendimento de que poderão sofrer alterações editoriais não substantivas e de que a RBAE detém o direito de publicá-los com exclusividade. Ao autor cabe notificar o editor de quaisquer outras formas de divulgação impressa dadas ao material.

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Serão considerados para publicação matérias resultantes de estudos teóricos, relatos de pesquisas, resumos de teses e dissertações e resenhas de artigos e periódicos que possam interessar a professores e estudantes de administração da educação, a dirigentes de instituições educacionais e a profissionais de áreas correlatas preocupados com o desenvolvimento do conhecimento em administração da educação. Os originais deverão ser enviados ao editor, em disquete 5.1/4, digitados em Wordstar 4.2 ou datilografados, em 4 (quatro) vias, em papel branco, espaço duplo, com a seguinte distribuição:

a) Identificação (primeira folha, no alto)

- Título (e sub-título, se necessário);
- Nome do(s) autor(es);
- Em nota de rodapé: local de atividade (exemplo: Faculdade de Educação da UnB); instituição em que foi elaborado o trabalho e/ou menção de auxílios ou quaisquer informações referentes ao mesmo.

b) Resumo e Abstract (antecedendo o texto)

Resumo informativo/indicativo, em português e em inglês, respectivamente, com um máximo de 250 palavras, redigido de acordo com a NB-88, da ABNT.

c) Texto

O texto deve obedecer ao sistema de numeração progressiva da NB-88. Em se tratando de relato de pesquisa, deve apresentar introdução, metodologia, resultados e interpretações, discussão e conclusões.

d) Notas (não bibliográficas)

As notas devem ser resumidas ao máximo e colocadas no final do texto na ordem da chamada numérica constante no texto.

e) Citações

As citações no texto devem ser acompanhadas do sobrenome do(s) autor(es) em minúsculo e entre parênteses, acrescido do ano de publicação e da página, quando for o caso (exemplo: Silva, 1990: 20).

f) Referências Bibliográficas

As referências bibliográficas devem estar imediatamente após o texto, em ordem alfabética e segundo a NB-66.

g) Ilustrações

Ilustrações, tabelas, gráficos, etc. devem estar separados do texto, com as respectivas legendas e indicações da localização desejável.

SUMÁRIO

Editorial	07
A Gestão Compartilhada na escola <i>José Leão Falcão Filho</i>	09
O cerceamento social da escola: crítica ao seu perfil institucional <i>Roberto Aparecido Algarte</i>	35
Trabalho e educação politécnica: avanço e retrocesso na nova LDB <i>Álvaro Luiz Moreira Hypólito</i>	51
Participação da Universidade com os demais níveis de ensino e a formação do educador - Novas perspectivas para o administrador da educação <i>Flávia Obino Corrêa Werle</i>	79

EDITORIAL

Com este número, a *Revista Brasileira de Administração da Educação*, 8(2), jul./dez. 1992, retoma sua periodicidade. Informamos que o volume 9(1) e (2), relativo a 1993, será publicado com *Os anais do XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação*, a realizar-se na Faculdade de Educação da UFRJ, no Rio de Janeiro, de 25 a 29 de outubro de 1993. A previsão editorial para este volume é a seguinte: a) a publicação, em setembro, do número 9(1), conterá as conferências-base do simpósio; b) a publicação em novembro, do número 9(2), publicará outros trabalhos apresentados no simpósio e nele elaborados, após aprovação pelo comitê científico desse simpósio para fins de publicação e por conselheiros editoriais.

Este número 8(2) da RBAE instiga os administradores da educação, tanto na produção teórica quanto na execução prática desta administração, a repensarem os alicerces ou a ossatura teórica, que fundam e direcionam esta prática. Levanta questionamentos fundamentais quanto à relevância da teoria e da prática da administração da educação, analisando a articulação da escola com a "comunidade" e a situação legal, constitucional e da LDB, quanto a relação entre trabalho e educação. Traz, ainda, reflexões sobre a formação do administrador da educação, fundadas numa experiência concreta de articulação entre diferentes níveis de ensino.

Este número abre com a discussão sobre gestão compartilhada. *Falcão Filho* questiona a polaridade da submissão ou negação das teorias e práticas da administração da educação às de outras organizações, apontando semelhanças e diferenças. A base da impertinência das teorias de administração que fundam a formação e a prática da administração escolar está na impertinência da própria base teórica, mais do que na sua origem empresarial capitalista. O artigo insiste na importância da organização informal nas organizações educativas e aponta para a competência política, técnica e humana do administrador.

Algar levanta a questão do distanciamento da escola e sociedade. Questiona os fundamentos fisicalistas da administração da educação, vinculada à administração de empresas produtivas. Umá escola só faz sentido na sua efetiva contribuição no e com o meio no qual ela se inscreve. Estas relações devem ser estruturais e vitais, sobressumindo as vigentes relações burocratizadas e esterilizantes. O autor levanta perspectivas para uma administração participativa e descentralizada para superar as características organizacionais impróprias que cerceiam a efetiva articulação entre escola e meio social.

A relevância da prática educativa e, em consequência, da administração da educação, está radicalmente fundada na produção da existência humana. *Hypólito* analisa este problema na articulação entre trabalho e educação. Faz uma retrospectiva desta articulação, mostrando sua submissão às políticas estrangeiras. Levanta novas perspectivas originadas de projetos educativos voltados para a educação da classe trabalhadora. Nesta perspectiva discute o conceito e as implicações da educação politécnica.

Flávia O. C. Werle, a partir de uma rica e bem sucedida experiência de extensão universitária, realizada no Rio Grande do Sul, discute e apresenta alternativas para a articulação entre os diferentes níveis de ensino no sistema educacional brasileiro. Situa a formação do administrador da educação neste contexto, sugerindo sua qualificação profissional na pós-graduação.

Esperamos que estes textos sirvam de expressão e de impulso para o avanço teórico-prático da administração no Brasil, com vistas à produção de uma educação competente e relevante para a maioria sofrida de nossa população.

AGRADECIMENTOS

A ANPAE – Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação e a RBAE – *Revista Brasileira de Administração da Educação*, agradecem o efetivo apoio dos seguintes órgãos e/ou instituições e pessoas, sem o qual este número *Revista Brasileira de Administração da Educação* não poderia ser impressa neste momento:

MEC/SENESU: Prof. Rodolfo Pinto da Luz;

UFSC: Reitoria, Prof. Antônio Diomário de Queiroz;

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Prof. César Zucco;

Pró-Reitoria de Administração, Prof. Mário César Bittencourt

Centro de Ciências da Educação, Prof. Valpi Costa

Imprensa Universitária

Núcleo de Publicações do CED/UFSC

Lauro Carlos Wittmann

Editor

A GESTÃO COMPARTILHADA NA ESCOLA*

*José Leão Falcão Filho***

RESUMO

O texto examina a escola como uma organização específica e identifica características comuns a outras organizações. Analisa o ambiente externo e interno da escola, assim como a interface entre eles, apontando a supremacia do informal sobre o formal na escola; a cultura e as subculturas organizacionais nela existentes e seu clima organizacional. Apresenta uma proposta de gestão compartilhada detalhando aspectos da estrutura e da dinâmica organizacionais, assim como a competência política, técnica e humana necessária para gerir uma escola pró-ativa e participativa.

ABSTRACT

This paper examines school as a specific organization and shows some characteristics common to other organizations. It analyses the school external and internal ambiances, as well as their interface; the organizational culture and subcultures present in school and its organizational climate. Suggests a partnership administration, bringing out some aspects of its structure and dynamics, as well as the political, technical and human competence required to manage a pro-active and participating school.

* Palestra proferida no IV Encontro de Profissionais da Educação de Terezinha/PI em 22-23 de junho, promovido pela ANPAE/PI e SEC/PI

** Professor da PUC-MG e Diretor Pedagógico de IBTEC Instituto Brasileiro de Tecnologia Empresarial e Educacional - de Belo Horizonte/MG

INTRODUÇÃO

A administração da escola brasileira, tanto na sua prática quanto na sua fundamentação teórica, vem sendo fortemente influenciada por três aspectos:

O primeiro é a utilização de teorias administrativas e/ou organizacionais desenvolvidas a partir de ambientes diferentes dos ambientes escolares, e fartamente utilizados nos cursos de formação e na prática dos educadores.

Utilizar conhecimentos desenvolvidos em outra realidade ou transplantar conceitos de uma realidade para outra não constitui absurdo algum ou heresia, desde que se faça uma análise crítica e uma adequação desses conceitos e dessas teorias transplantadas à nossa realidade (PARO, 1986 p. 78 e 151), mas não foi o que aconteceu nas teorizações e na prática da administração escolar brasileira. Simplesmente copiaram-se conceitos e teorias desenvolvidas em outras culturas para realidades não educacionais e tentou-se, a qualquer custo, aplicá-los nas escolas brasileiras (RIBEIRO, 1978 p. 190). Foi o que aconteceu, por exemplo, com os conceitos e as teorias do americano Taylor e do francês Fayol, que tornaram-se por quase trinta anos referência e fundamento da formação e da prática do diretor de escola (FELIX, 1984; SANDER, 1982; RIBEIRO, 1972).

O segundo é a influência da tecnoburocracia dos órgãos públicos nas atividades da escola pública, através da: (SILVA Jr., 1984 e 1990)

- imposição de normas e processos administrativos e pedagógicos incompatíveis com as características e necessidades das escolas, dos seus profissionais e alunos;
- interferência nos processos e ações definidas pelos profissionais da educação na escola;
- limitação que impõe ao surgimento de ações administrativas e pedagógicas inovadoras, criadas e desenvolvidas pelos profissionais da escola.

O terceiro é a forma voluntariosa e superficial com que certos círculos educacionais encaram a administração de uma escola, quando insistem em desconhecer a complexidade da organização escolar em relação às suas peculiaridades, potencialidades e limitações. (ver WITTMANN, 1991).

Conseqüentemente, a implantação de um novo tipo de gestão na escola só acontecerá quando:

- as escolas e os educadores se libertarem, ao mesmo tempo, da incompetência gerada pelos ideais Taylorista-Fayolista, da tecnoburocracia dos órgãos públicos e do voluntarismo com que muitos continuam a ver a Gestão na Escola.
- quando formos capazes de ver a escola e a nós, profissionais da educação, como verdadeiramente somos, com as nossas limitações, nossos preconceitos e nossas deficiências políticas, humanas e técnicas, decorrentes, principalmente de uma formação quase sempre errada, incompleta e inadequada à realidade da escola. (FALCÃO FILHO, 1990). Para administrar uma escola de qualquer natureza, não basta querer, é preciso saber; não se tomam decisões, não se desenvolvem processos participativos de trabalho, não se coordenam ou orientam pessoas, apenas querendo, mas, acima de tudo, sabendo o "por que" e "como"; e não se aprende o "como" ou o "por quê" apenas ouvindo dizer ou vendo fazer.

Como ao término deste texto pretendemos responder o "como" através de uma proposta, iremos a partir de agora, apresentar o "por quê" da proposta que faremos. Com esse objetivo, pretendemos analisar, inicialmente a escola como um tipo especial de organização, a partir da análise da interface que se dá entre o seu ambiente interno e o externo no qual está inserida e com o qual interage. Faremos uma análise rápida do ambiente externo, que já está bastante difundida entre nós. Em relação ao ambiente interno da escola, bem como da sua interface com o ambiente externo, pretendemos desenvolver um aprofundamento maior, o qual se dará, por entender o autor que

o assunto não tem sido tratado com a importância, o interesse e o cuidado que merecem.

1 – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1.1 – Semelhanças e diferenças

Para alguns, a escola é um tipo de organização completamente diferente das demais existentes na sociedade; para outros, entretanto, a escola é uma organização como outra qualquer; para os primeiros, nada do que se aplica nas organizações não escolares, voltadas para o lucro, tem aplicação ou utilização na escola; para os segundos, aqueles que admitem ser a escola uma organização como outra qualquer, todas as teorias e princípios utilizados nas organizações voltadas para o lucro, aplicam-se na escola.

Na realidade, como tudo que diz respeito às escolas, a aplicação de conceitos e teorias, utilizados em outros tipos de organização, pode ou não ser viável na escola. Não há dúvidas de que a escola é um tipo de organização diferente de outras, mas é bom lembrar que as organizações não se dividem somente em dois grupos: escolas e não escolas. As diferenças entre uma escola e uma fábrica de automóveis são tão grandes quanto a diferença entre um hospital e uma fábrica de televisão; entre uma carpintaria e uma oficina mecânica; entre uma escola de samba e um escritório de contabilidade, mas em todas essas organizações há vários pontos comuns:

- nelas trabalham pessoas;
- nelas as pessoas desenvolvem atividades que necessitam ser coordenadas e planejadas;
- essas pessoas têm objetivos a alcançar e necessidades a serem satisfeitas e necessitam integrar e articular seus conhecimentos, suas competências diferentes e seus esfor-

gos, no sentido de contribuírem para o alcance dos objetivos organizacionais e delas próprias.

Desta forma, em qualquer organização existem objetivos e metas a serem alcançadas e decisões a serem tomadas em função da definição dos meios necessários ao alcance desses objetivos e metas, bem como atividades de coordenação, controle e avaliação a serem desenvolvidas.

Neste sentido, pode-se dizer com tranquilidade e certeza que a escola é uma organização como as outras, dotada de características próprias, a exemplo dos hospitais, das igrejas, dos supermercados, das fábricas, etc.

É importante termos claramente definido no que a organização escolar é semelhante às demais organizações sociais para que possamos utilizar na sua gestão com as necessárias adequações, todos aqueles conhecimentos e experiências já aplicados com sucesso em outros tipos de organização. Vitor Paro nos lembra, ao se referir à influência que pode ter havido na escola as teorias organizacionais desenvolvidas a partir da realidade da empresa capitalista que *"... A especificidade da Administração Escolar só pode dar-se não por aproximação, mas por oposição à administração empresarial capitalista. Isto não quer dizer, obviamente que se deva desprezar pura e simplesmente, todo o progresso técnico havido na teoria e na prática administrativa empresarial."* (PARO, 1986 p. 151). Ao identificarmos no que a escola é diferente ou semelhante a outras organizações, estaremos com o caminho aberto, não somente para salientarmos as peculiaridades da escola, como para buscar formas alternativas de administração mais condizentes com as suas próprias características.

Já identificamos algumas semelhanças entre a escola e as demais organizações, vamos agora buscar relacionar aspectos que a mostrem na sua especificidade, isto é, no que ela se distingue das demais.

Na organização escolar o ser humano é, ao mesmo tempo, meio e fim de suas atividades. Isto significa dizer que a matéria

prima e o produto da escola são de uma mesma natureza: o homem.

Cada membro na organização escolar tem, portanto, uma posição de dualidade:

- o aluno é cliente e membro organizacional; é matéria prima e produto; é meio e fim;
- o professor também é matéria prima e produto, meio e fim.

Indiscutivelmente, a escola tem certas características que são encontradas em qualquer outra organização, entretanto, apresenta certas particularidades que a tornam uma organização única entre todas que compõem a sociedade.

É a partir desta constatação que a especificidade da escola começa a ser definida e ao mesmo tempo, restringe-se às semelhanças dela com a maioria das organizações.

Como produto e os meios principais são os seres humanos, "*as escolas podem ser vistas como organismos vivos, que possuem conjuntos de características, assim como os indivíduos possuem uma variedade de traços de personalidade*". (SÉRGIO-VANNI, ESTARRATT, 1978, p. 29) Daí porque podemos afirmar que cada escola, como cada ser humano, tem a sua "personalidade" e tal constatação, da mesma forma como acontece com os seres humanos, cada um tem sua própria maneira de ser e um processo permanente de "vir-a-ser", cada escola também é uma singular organização, com sua própria "personalidade", sua específica "maneira de ser", desenvolvendo-se num processo permanente de "vir-a-ser", numa dinâmica, ao mesmo tempo, paralela e interativa, com aqueles que são seu produto e a sua matéria-prima: os profissionais da escola e os alunos.

Por todas essas especificidades, peculiaridades e semelhanças é que devemos considerar a escola uma organização complexa e como tal deva ser considerada.

Podemos, pois, a partir dessas reflexões, não somente definir a escola como organização, mas também tentar identificar

parâmetros que nos permitam propor formas específicas para sua gestão.

1.2 – Escola, um sistema social

A escola é um sistema social porque é um resultado "*da interação de uma pluralidade de agentes individuais (professores, especialistas, diretores, alunos, etc) cujas relações recíprocas são mutuamente orientadas, isto é, são definidas e transmitidas por um sistema de expectativas, culturalmente estruturadas e compartilhadas*" (SILVA, Dicionário de Ciências Sociais, 1987, p. 1128). A escola como sistema social tem como objetivo primordial, contribuir para a formação e o desenvolvimento de seus alunos, a partir das necessidades e aspirações suas, e de seus pais e responsáveis, em segundo lugar, cabe à escola contribuir, através das suas atividades para a melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade.

A escola caracteriza-se por constituir-se de atividades complementares e suplementares desenvolvidas pelos corpos docentes, discente e técnico-administrativo. Essas atividades baseiam-se em atitudes, percepções, crenças e motivações, hábitos e expectativas de cada indivíduo, bem como em normas legais pré-estabelecidas.

Na escola as atividades são complementares, na medida em que cada uma delas, desenvolvida por determinado agente individual, exige a participação de outro ou de outras atividades para, unidas, através das ações dos respectivos agentes, poderem se transformar numa ação única na direção da concretização de qualquer objetivo ou meta da escola.

As atividades são suplementares na medida em que os objetivos e metas da escola só se concretizam a partir da realização de um conjunto de realidades distintas que se viabilizam através das ações desenvolvidas por agentes individuais distintos (professores de história, geografia, alfabetização, física, ciências, orientador, supervisor, diretor, etc).

Todas essas atividades são influenciadas pelas características pessoais, políticas, sociais e econômicas de seus agentes, dos ambientes interno e externo e da interface entre esses dois ambientes.

2 – A ESCOLA, OS AMBIENTES EXTERNO, INTERNO E A INTERFACE

Tradicionalmente, desde o seu aparecimento a escola preocupa-se e continua preocupando-se, quase que exclusivamente com um dos aspectos de sua dinâmica: a relação professor-aluno.

Essa preocupação sempre esteve na mente de todos aqueles que de uma maneira direta ou indireta preocupavam-se ou preocupam-se com a escola.

Tal preocupação, como não poderia deixar de ser, permeia intensamente os cursos de formação e a prática dos educadores. Indiscutivelmente, é uma preocupação correta, pois o processo ensino-aprendizagem, onde a relação professor-aluno é o seu coração, é a principal razão de ser da escola. Entretanto, o processo ensino-aprendizagem e o seu aspecto central, a relação professor-aluno, não existe num vazio. Pelo contrário, ele é dependente e interdependente de um conjunto de outras relações e situações que interferem e condicionam essa relação. Um conjunto de variáveis de ordem política, social, econômica, psicológica, tecnológica, cultural, histórica, filosófica, administrativa e legal condicionam fortemente a natureza, os objetivos, a qualidade e as consequências da relação professor-aluno e por extensão de todo o processo ensino-aprendizagem e o processo administrativo que lhe dá o suporte. A identificação, a descrição e a análise dessas variáveis bem como de sua importância na dinâmica e no alcance dos objetivos da escola podem ser divididas em três grupos:

- 1º Aquelas localizadas fora dos muros da escola, em seu ambiente externo.

- 2º Aquelas localizadas no interior da escola em seu ambiente interno.
- 3º Aquelas decorrentes da relação entre as variáveis localizadas no ambiente interno e aquelas localizadas no ambiente externo.

2.1 – O ambiente externo

O ambiente externo identifica o conjunto de variáveis políticas, sociais, econômicas e culturais que caracterizam o meio no qual está inserida a escola: o meio considerado não somente a nível micro, a rua, o bairro ou cidade, mas a nível macro, o país, o sistema político e econômico e a forma como se desenvolvem e se consideram as relações políticas, sociais e econômicas.

Enfim, o ambiente externo é o conjunto de forças, recursos, pessoas, etc, que não estando dentro dos limites físicos da escola com ela se relacionam, interferindo de forma direta ou indireta, na sua dinâmica administrativa-pedagógica, e nos seus resultados, tanto no campo pedagógico como no administrativo.

Todo esse conjunto de variáveis ao nível micro, como a nível macro, está envolvido hoje, como nas últimas décadas, por uma grande instabilidade decorrente, por um lado, de um sistema político social e econômico que caracteriza-se por criar, manter e reproduzir relações de injustiça, discriminações, de formas de estratificação social e desumana, por outro lado, como consequência da ação de governos incapazes, corruptos e corruptores.

A escola está inserida, portanto, num ambiente de grande instabilidade política, social e econômica, que, alterando constantemente valores, necessidades e prioridades cria a cada momento novas demandas a serem satisfeitas pela escola e tornam obsoletos antigos valores, necessidades e prioridades.

2.2 – O ambiente interno e a interface com o ambiente externo

Para fins de análise, consideremos, no ambiente interno da escola dois dos seus aspectos.

O primeiro, aquele que permite identificar a estrutura organizacional e as relações de poder e autoridade vigentes na escola e relaciona-se com os processos formais de planejamento, coordenação, direção, controle, avaliação e comunicações, as normas explícitas, os regulamentos e regimentos prescritos pela legislação vigente. Este aspecto caracteriza a organização formal da escola.

A organização formal caracteriza-se, pois, pelo conjunto de relações e funções prescritas e específicas; onde o poder e a autoridade independem das características das pessoas, mas é consequência da posição que elas ocupam na estrutura organizacional.

O segundo aspecto nos permite identificar as relações e fluxos de comunicações que se desenvolvem fora dos canais definidos pela organização formal e que caracteriza a organização informal da escola. A organização informal caracteriza-se, pois, pelo conjunto de relações e atividades não prescritas e não especificadas, que ocorrem dentro da organização e fora dela, mas em consequência do que acontece nela; o exercício do poder e da autoridade depende da característica das pessoas e independe da posição que elas ocupam na estrutura organizacional formal. (CHIAVENATTO, 2º v, 1979, p. 200)

2.2.1 – O formal e o informal na escola

A escola como se apresenta aos nossos olhos nos dias de hoje, sob o ponto de vista de sua estrutura e dinâmica organizacional, é uma herança dos teóricos e militantes das teorias clássicas de organização a que nos referimos na introdução

deste texto. A escola é concebida portanto, nos moldes do modelo formal-burocrático.

Este modelo identificado como a organização formal da escola caracteriza-se por assentar-se numa minuciosa divisão do trabalho. Caracteriza-se por uma rígida hierarquia e minuciosos regulamentos com o fim precípua de controle intenso do comportamento dos profissionais da escola; utiliza-se de processos de planejamento, avaliação, e de decisão altamente centralizados como consequência de um alto grau de hierarquização.

Mas o estudo e a crítica à organização formal-burocrática não esclarece toda a verdade sobre a dinâmica organizacional da escola, já que ela (a organização formal), naturalmente, por uma questão de sobrevivência (como se fosse um organismo biologicamente vivo ...) esconde ou escamoteia ou ainda, tenta ignorar a existência e a importância da organização informal. Em qualquer organização mormente na escola " *é impossível compreender a natureza de uma organização formal sem investigar as redes de relações informais e as normas extra-oficiais, assim como a hierarquia formal de autoridade e as regras oficiais, pois os padrões formalmente instituídos e aqueles que aparecem informalmente se entrelaçam inextricavelmente.*" (BLAU E SCOTT, 1979, p. 18)

BARNARD lembra que " *a organização informal constitui o resultado da interação espontânea dos membros da organização. Não há estrutura formal sem a informal correspondente. Algumas vezes, ocorre que a estrutura informal tem uma influência tão penetrante que leva a uma redefinição total da organização formal.*" (CHIAVENATTO, 1ª v, 1979, p. 123) A escola é um tipo de organização na qual esta afirmativa de BARNARD aplica-se integralmente, pois " *uma das forças mais significativas da organização informal existente na escola reside na chamada "autonomia didática" que implica na não subordinação dos professores a normas rígidas de funcionamento que definem a forma de realização do trabalho...*" (ALONSO, 1979, p. 3). Neste ponto, numa comparação com as organizações não educacionais, poderíamos afirmar que, nessas organizações, os objetivos e as

metas da organização formal são alcançados com uma pequena ajuda da organização informal; já nas organizações escolares, a organização formal burocrática não conseguirá alcançar seus objetivos sem a participação ativa da organização informal. E é através da organização informal das escolas que melhor se expressam as verdadeiras atitudes, percepções, crenças, motivações, hábitos e expectativas de cada profissional que milita na organização escolar. São sobre essas manifestações, e a partir delas, que se desenvolvem a dinâmica pedagógico-administrativa; e é natural que, assim seja, já que na escola, como já afirmamos, diferentemente das demais organizações tanto a matéria-prima como o objeto e o produto da ação organizacional são as pessoas com suas crenças, motivações, percepções, atitudes, hábitos e expectativas.

Essa supremacia do informal sobre o formal é que permite, muitas vezes, aos profissionais da escola neutralizarem os efeitos danosos que caracterizam a organização formal-burocrática nas atividades pedagógicas. Por outro lado, esses aspectos humanos que caracterizam e definem a escola como um tipo especial de organização traz também maiores dificuldades para a sua administração. A grande diversidade, por exemplo, de formação dos profissionais da educação (pedagogos, professores de física, português, contabilidade, história, etc) dificulta e, às vezes, torna impossível a obtenção de um consenso em relação à definição de uma determinada linha de ação e fazem com que existam na escola por parte de seus membros, dificuldades na obtenção de um acordo em relação à definição e operacionalização de objetivos e metas.

Todos esses aspectos permitem reafirmar ser a escola um tipo de organização especial, já que ela parece viver num ambiente altamente contraditório: é organização burocrática formal, por exigência legais, mas que só consegue viabilizar-se através de sua organização informal.

O ambiente interno, conseqüentemente se compõe das especificidades organizacionais da escola, expressas por sua organização formal-burocrática, bem como as características

das pessoas que nela trabalham e estudam. Essas pessoas estão ao mesmo tempo inseridas na Organização Formal e na Informal. A interação entre esses dois tipos de organização, a forma de ser das pessoas e a influência que elas sofrem do contexto político, social e econômico permite identificar as características que peculiarizam cada escola e que tornam cada uma delas diferente das demais.

2.2.2 – A CULTURA ORGANIZACIONAL

Essas características não se apresentam na escola de forma fragmentada, pelo contrário, elas se articulam e se integram, ao longo do tempo, dando ao ambiente interno da escola uma forma peculiar que se altera pela contribuição de todas as pessoas, alunos e profissionais, que por ela passaram e passam ao longo de sua história.

A essa forma peculiar que apresenta o ambiente interno de cada escola e que a faz diferente das demais, denominamos cultura organizacional da escola. (FALCÃO FILHO, 1985, p. 18-20; SOUZA, 1978; BERNARDES, 1988; THEVENET, 1990; SMIRICH, 1983) "*A CULTURA é, por conseguinte*", ... , "*o resultado de um processo de criação, de experimentação, de seleção de normas e de maneiras de fazer*" (THEVENET, 1990, p. 30) desenvolvido em cada escola por seus profissionais e alunos sob a influência permanente externo no qual está inserido.

A cultura organizacional é "*o ponto chave da análise organizacional*" (OLIVEIRA, 1988, p. 25). Dois fatores justificam esta alternativa: o primeiro é a constatação de que as estruturas e a dinâmica organizacionais necessitam ser montadas e desenvolvidas em função das características de seus membros e da interface que se dá entre o ambiente interno e o ambiente externo, para que se tornem, efetivamente, em instrumentos para o alcance dos objetivos organizacionais; e o segundo é a possibilidade de, através da forma como as pessoas percebem essa cultura,

estar ao alcance dos dirigentes a identificação e a correção dos desvios, das distorções ou das falhas da organização.

A cultura organizacional se forma através da interação de três conjuntos de elementos: os preceitos, a tecnologia e o caráter (SOUZA, 1978, p. 36). Os preceitos compreendem os regulamentos, os valores, as políticas administrativas e a forma como se exerce o poder, etc. Por tecnologia, compreende-se o conjunto de elementos e os processos utilizados para o desenvolvimento das atividades na escola, levando em conta a divisão das tarefas, a estrutura das funções, as metodologias utilizadas, etc. E por caráter, compreende-se *"o conjunto de traços particulares, o modo de ser de um indivíduo, ou de um grupo."* (FERREIRA, 1986, p. 349) Essas três dimensões são interdependentes.

2.2.3 – As subculturas organizacionais na escola

A cultura organizacional não é uma só, monolítica, harmônica e igual para toda a escola. (FALCÃO FILHO, 1985, p. 13; BERNARDES, 1988, p. 63; SOUZA, 1978, p. 75).

Na realidade, a escola é um tecido de subgrupos que possuem cada um deles sua própria forma de representação, mantendo "uma relação peculiar" para com ela e o trabalho que nela realizam, bem como encaram de forma particular sua vida na escola, "suas percepções em seu patrimônio comum de experiências e de análises dessas experiências". Cada um desses subgrupos não "é construído" a priori. Resulta de situações que permitiram "agrupar os atores segundo modos de representação comuns"; são esses subgrupos que constituem na escola, subculturas; a existência *"dessas subculturas têm, em si mesma, valor pedagógico. Qualquer grupo humano cria naturalmente um conjunto de normas e de regras, um patrimônio de experiências comuns, de ações, de respostas aos acontecimentos que lhe fornecem uma abordagem relativamente unificada da realidade."* (THEVENET, 1990, p. 29-70)

Assim, podemos identificar na escola as peculiaridades

culturais que caracterizam os diversos grupos de profissionais, em função, por exemplo, de sua formação. Pesquisas vêm registrando diferenças de percepção dos problemas pedagógicos e administrativos entre professores cuja formação é na área das ciências humanas e aqueles que a tem na área de ciências exatas, (MELLO, 1982, p. 96-97; VIEITEZ, 1982, p. 61). SIPAVICIUS (1987, p. 57-66) registra as diferenças percebidas entre as formas de atuar de professores com cursos de Pedagogia e aqueles que possuem cursos de licenciatura em outras áreas (Letras, Matemática, etc). Também é possível identificar diferenças de percepção dos problemas da escola, entre profissionais que trabalham no 1º grau e aqueles que atuam no 2º grau: (MOSQUEIRA, 1976, p. 96); (SILVA, 1978, p. 37-44-45)

Igualmente, é possível notar as diferenças de posicionamentos que caracterizavam os profissionais que trabalham no turno da noite e aqueles que trabalham no turno da manhã (SILVA JÚNIOR, 1990, p. 124-134; CAPORALINI, 1991, p. 85-112; BROCK, 1980, p. V, 79-82).

Também é possível identificar diferenças entre posições de Diretores, Orientadores, Supervisores e Professores em relação a determinadas situações da vida da escola. (BEZERRA E BEZERRA, 1991, p. 166; GARCIA, 1988, p. 168; MARINHO, 1980, p. 160-175).

Todos esses grupos (Professores, Especialistas, Professores das áreas de ciências humanas, ou das exatas, das disciplinas profissionalizantes, do 1º grau, de cada um dos turnos da escola, etc) formam em cada escola subculturas que ao mesmo tempo apresentam características da cultura organizacional dominante e comuns a todos os subgrupos, mas que apresentam também peculiaridades de cada subcultura (NOGUEIRA, p. 13). A análise da cultura e das subculturas na escola inclui, obviamente, os diversos grupos de alunos (1º grau, 2º grau, alunos do turno da manhã, da tarde, ou da noite, etc) que também tem uma cultura própria, isto é, cada um desses grupos formam também uma subcultura tanto quanto os profissionais da escola.

O reconhecimento da existência dessas diferenças e pecu-

liaridades que caracterizam cada um dos diversos grupos de profissionais e de alunos, nos permite, por um lado, afirmar que a escola, como qualquer organização, convive ao mesmo tempo, com culturas e subculturas e, por outro, enfatizar que cada uma dessas subculturas vai exigir uma forma específica de existência, orientação, coordenação, supervisão ou direção.

Esta forma específica de atuação dos profissionais em relação a cada uma das subculturas da escola, é um fator de grande importância na geração do clima organizacional.

2.2.4 – Clima organizacional na escola

A forma como os profissionais percebem a cultura ou a subcultura organizacional da escola é que permite identificar O Clima Organizacional, pois o Clima é a forma constante pela qual as pessoas, à luz das suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características culturais da escola. Conseqüentemente, o Clima na forma como cada pessoa ou cada grupo o percebe, poderá sofrer alterações em função das características que cada uma das três dimensões determinantes da cultura (preceitos, tecnologia e caráter) assumir num dado momento da vida da escola, bem como o grau de influência que tiverem sobre o ambiente interno, as variáveis que caracterizam o ambiente externo. (FALCÃO FILHO, 1985, p. 18-21; SERGIOVANNI E STARRAT, 1983, p. 57).

O Clima de uma escola é, pois, um conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelos membros da escola quando interagem com as chamadas organizações formal e informal da escola, essa percepção influencia suas atitudes, crenças, valores, motivações e ações.

O Clima é o cimento que une os sentimentos, a motivação, os interesses e os objetivos dos vários membros da escola. Representa um fator relevante no alcance ou não dos objetivos, tanto dos professores como dos diretores, especialistas e funcionários administrativos; em decorrência dele é que os conflitos

entre os diversos segmentos da escola podem adquirir maior ou menor gravidade e, dessa forma, ajudar ou não a consecução dos objetivos pedagógicos da escola.

O Clima é, pois, um fator influenciador do desempenho dos professores e, conseqüentemente, influencia os resultados de seu trabalho em sala de aula. (SANTOS, 1978, p.18).

Um outro aspecto a considerar em relação ao Clima é o seu caráter de ser, ao mesmo tempo, uma variável dependente e independente. (CHIAVENATO, 1979, p.97-100; CHIAVENATO, 1979, vol. 2, p. 154). É dependente, na medida em que está em um processo de constante formação em função das formas como na escola se tomam decisões, definem-se políticas, objetivo e metas, como se dão as relações interpessoais entre os diversos segmentos de profissionais e também em função de acontecimentos registrados no ambiente externo da escola. É independente, na medida em que já existe, permanentemente, em determinado clima, na escola, na forma como cada profissional ou grupo de profissionais o percebe e como tal influenciando as suas ações. A implicação fundamental desta característica do clima é que todo aquele que tem como função, na escola, coordenar, assistir, orientar, dirigir ou supervisionar as atividades das outras pessoas deve estar atento não só para o processo de formação, mas também para o Clima já existente.

Devemos nos lembrar também de que as diversas pessoas que estão ligadas ao mesmo tempo, com a cultura organizacional da escola, e às diversas subculturas a que pertencem; e este pertencer a uma determinada subcultura pode influenciar a forma como cada pessoa percebe a cultura organizacional maior, e conseqüentemente como ela percebe o Clima da escola (SANTOS, 1978, p. 59; GARCIA, 1988, p. 168; MARINHO, 1980, p. 160-195). E esta percepção é determinada na forma como as pessoas agem na escola e nos resultados pedagógicos e administrativos que alcançam através das suas ações.

Desta forma, as características organizacionais da escola *"só podem ser entendidas mediante análise das características ambientais externas"* (CHIAVENATTO, vol. 2, 1979, p. 434) com

as quais a escola se defronta diariamente. Portanto, a forma como a escola vai se estruturar e funcionar deverá sempre levar em consideração as demandas decorrentes e manifestadas pelo ambiente externo. Isso significa devermos reconhecer e assumir que a administração da escola na definição da sua estrutura e no desenvolvimento da sua dinâmica administrativa e pedagógica, deverá ser contingencial, isto é, as características do ambiente externo, condicionarão a forma como a escola deve estruturar-se e organizar-se em seu ambiente interno.

Essa interface, decorrente da defrontação do ambiente interno da escola, com seu ambiente externo, ou dito de outra forma, a defrontação do contexto organizacional da escola com o contexto político social e econômico que a envolve tem que contingenciar todas as ações no interior da escola, tanto as pedagógicas como as administrativas.

A identificação e o reconhecimento das implicações decorrentes dessa interface, nas ações dos profissionais da escola, tornam de alta complexidade a gestão da escola nos dias de hoje, inviabilizando, portanto, qualquer tentativa de se encontrar uma única forma de administrá-la. A cada momento significativo da sua interface com o ambiente externo, ela, através de seus profissionais, deverá estar gerando formas alternativas de gestão, pois a administração da escola estará necessitando a cada momento, dia, mês ou ano, de ajustar-se às novas demandas e características do instável ambiente externo.

Conseqüentemente, cada tipo de ambiente externo, vai condicionar um tipo especial de ambiente interno em cada escola e por extensão, vai exigir uma forma peculiar de gestão.

3 – UMA PROPOSTA DE GESTÃO COMPARTILHADA

3.1 – Quanto à estrutura e a dinâmica organizacionais

Se as características de cada ambiente externo contribuem

de forma particular, para que cada escola tenha um específico ambiente interno, logo cada escola deve ter uma forma específica de gestão decorrente da sua interface com o ambiente externo. Se mudanças acontecidas no ambiente externo influenciam mudanças no ambiente interno da escola, ela necessita de uma estrutura e uma dinâmica flexíveis para permitir uma constante readaptação administrativo-pedagógica às situações novas criadas em decorrência das demandas do ambiente externo, ou seja, a organização escolar precisa ser capaz de gerar múltiplas alternativas de gestão, de forma a responder prontamente às demandas decorrentes da interface entre seu ambiente interno e o ambiente externo no qual está inserida. Mas, para isso, ela necessita de uma estrutura e uma dinâmica organizacional que estimule, referende e a facilite responder com prontidão, eficiência e eficácia necessárias, às novas e continuadas demandas do ambiente externo. Só a escola estruturada e organizada de forma pró-ativa, flexível, participativa e compartilhada tem condições de responder aos anseios de uma nova sociedade extremamente dinâmica e instável.

Uma escola deste tipo teria no mínimo as seguintes características:

a) No que diz respeito à estrutura da escola:

- Valorização máxima da organização informal e mínima da organização formal.
- Existência de órgãos colegiados institucionalizados onde os diversos segmentos da escola tenham assento.

b) No que diz respeito à dinâmica organizacional:

- Intensas e contínuas atividades de coordenação, articulação e integração de pessoas e de setores ou áreas com participação crescente dos membros da escola, individualmente, e através do(s) órgão(s) colegiado(s), tanto na área administrativa, quanto na pedagógica.
- Definição de objetivos específicos bastante disseminados

entre os profissionais da educação e demais funcionários da escola;

- Exercício de controle e avaliação das atividades, bastante descentralizado e disseminado entre os profissionais da escola;
- Planejamento, solução de problemas e tomada de decisão de forma compartilhada entre pessoas e setores envolvidos;
- Intensa interação entre os corpos técnicos administrativo, docente, discente e os pais;
- Preocupação e interesse permanente com a qualidade das relações interpessoais e com o Clima Organizacional decorrente.

3.2 – Quanto às competências necessárias

A gestão de uma escola como a descrita no item anterior implica na existência de profissionais capazes de diagnosticar, de imediato, as atuais e até prever as possíveis futuras demandas do ambiente externo e, a partir deste diagnóstico, gerar imediatas novas ações ou até nova estrutura e, certamente, uma nova dinâmica organizacional para a escola. Dessa forma, os profissionais que pertencem ou pretendem pertencer ao Corpo Técnico-Administrativo responsável pela gestão de uma escola precisam possuir uma competência pessoal que forneça a cada um dele os instrumentos teórico-práticos capazes de fundamentar e orientar as suas ações.

E essa competência implica, em primeiro lugar, no domínio de um saber que permita o desempenho das funções a cada um destinadas na escola; em segundo lugar, pressupõe que o profissional tenha *"uma visão integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola"* (MELLO, 1983, p. 43); em terceiro, precisa ter não

somente a compreensão das relações entre preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação, como também uma percepção abrangente e profunda das relações entre a escola e a sociedade (MELLO, 1983, p. 43).

Para melhor compreensão desta descrição geral do que seria essa competência profissional e sua possível operacionalização, ao nível da formação e prática, vamos subdividi-la em três outras competências (FALCÃO FILHO, 1991; KATZ 1986; MELLO, 1983, p. 43; SAVIANI, 1983): a competência política, a competência humana e a competência técnica que, integradas, constituirão, então, a competência profissional necessária a todo aquele que se proponha a gerir uma escola pró-ativa, participativa e compartilhada.

A competência política identifica a capacidade do profissional de ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo; pressupõe o entendimento e a compreensão de que a escola, através dos alunos, pais, e profissionais, insere-se num contexto maior, a sociedade; implica o entendimento de que essa sociedade também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico e, como tal, exige que cada profissional, através de seu saber e de sua prática, contribua para a correção das distorções e injustiças que a caracterizam; inclui o entendimento e a compreensão de que a escola e todos os que nela militam são interdependentes, não só entre si, mas também em relação à sociedade e, conseqüentemente, a percepção de que a escola, sendo um projeto coletivo de trabalho, só alcançará os seus objetivos com a participação de todos os seus membros, em função do interesse, da competência e da responsabilidade de cada um. A competência política exige ainda que o profissional tenha conhecimento de como os determinantes de ordem política, social e econômica cintribuem ou não para que o processo ensino-aprendizagem alcance seus objetivos.

A partir da análise e compreensão de todas essas interdependências e influências, o profissional politicamente competente deverá ser capaz de elaborar e desenvolver, com a participação de outros segmentos da escola, uma estratégia de

ação que leve em conta sempre a realidade política, social e econômica, tanto externa como internamente.

A competência humana pressupõe a capacidade de um profissional trabalhar eficaz e eficientemente em base individual e em situações de grupo; essa competência exige compreensão empática e consideração positiva incondicional. Ter compreensão empática refere-se ao fato de o profissional ser capaz de colocar-se no lugar do outro, para poder entender a sua reação, os seus sentimentos e as suas emoções. Ter consideração positiva incondicional identifica a sua capacidade de trabalhar com pessoas com as quais não se sente identificado e a quem tão pouco devota afetividade. Essa competência exige facilidade para motivar e desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho dentro dos objetivos da escola, bem como a capacidade para criar um clima organizacional que favoreça a concretização do projeto educativo, razão de ser da escola, e, finalmente, implica o conhecimento e domínio de dinâmica de grupo e, principalmente, uma preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

A competência técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos, técnicas de organização de trabalho, tomada de decisão e solução de problemas.

No que diz respeito ao planejamento, a competência técnica exige o conhecimento de técnicas e princípios utilizados na elaboração de planejamentos globais e setoriais, bem como de processos de avaliação e controle das atividades administrativas e pedagógicas.

E, finalmente, a competência técnica exige que o profissional tenha conhecimento dos principais determinantes técnicos que contribuem para o desenvolvimento e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, em particular no campo do planejamento e avaliação do ensino, bem como dos métodos e técnicas didáticas.

Essas três competências são necessárias em todos os momentos e em todas as atividades do profissional que se

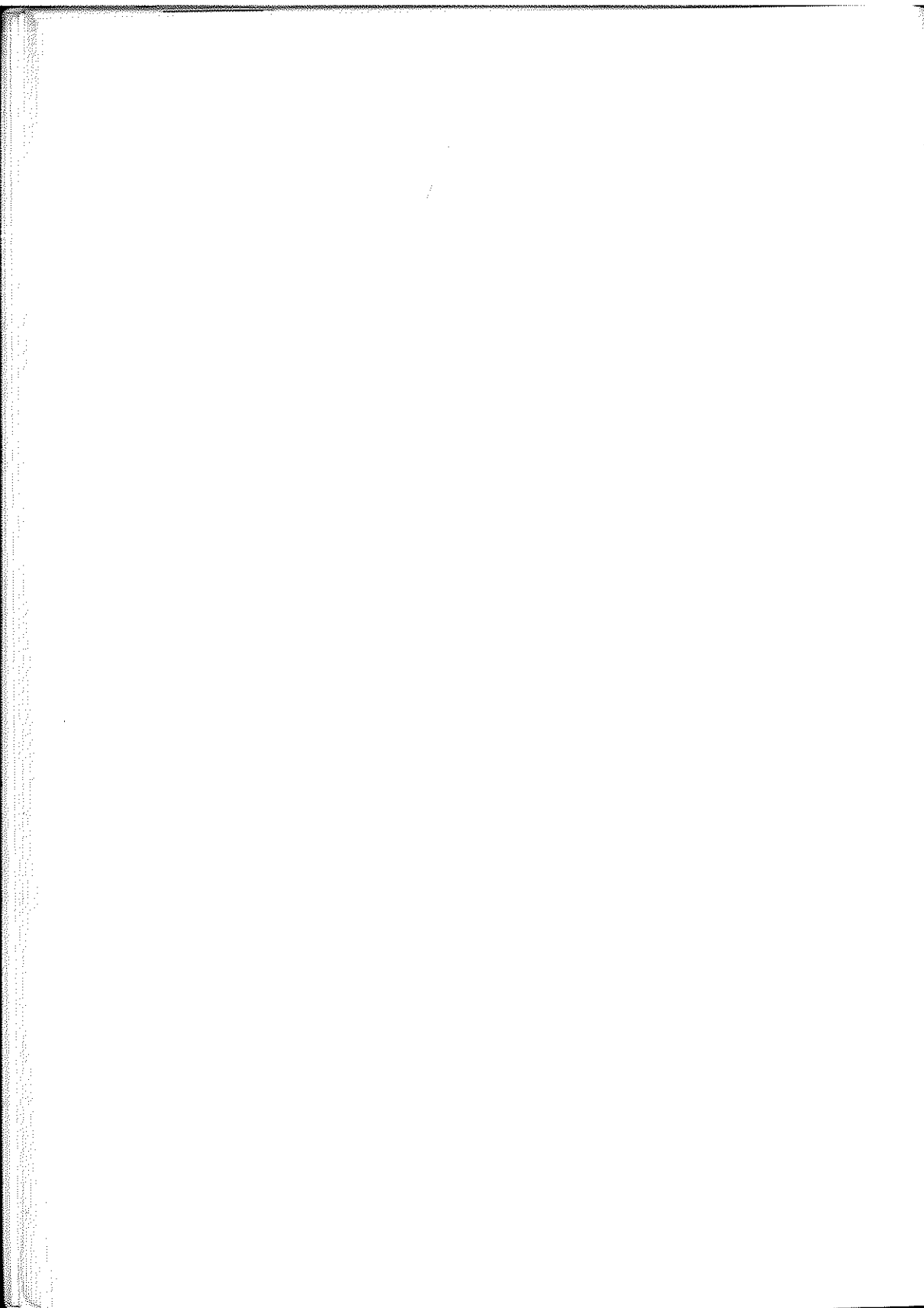
propõe a gerir uma escola. O que pode variar é que, de acordo com a situação, uma determinada competência pode vir a ser mais exigida do que a outra, mas todas estarão presentes com maior ou menor intensidade no desenvolvimento de uma Gestão Pró-Ativa Participativa e Compartilhada.

BIBLIOGRAFIA

- ALONZO, Myrtes. *A Função Administrativa na Escola: Conflitos gerados pela oposição entre a autoridade da hierarquia e o conhecimento especial*. S. Carlos, UFSCar, 1979. Mimeog.
- BEZERRA, Eufrásio Alves e BEZERRA, Aldenice Alves. *A prática pedagógica na escola pública de 1º grau: o fracasso da prática ou a prática do fracasso?* Manaus, Imprensa Universitária, INEP – Universidade do AMZNAS, 1991.
- BERNARDES, Cyro. *Teoria Geral das Organizações: os Fundamentos da Administração Integrada*. S. Paulo, Atlas, 1988.
- BLAU, Peter M. E SCOTT, W. Richard. *Organizações Formais*. S. Paulo, Atlas, 1979.
- BROCK, Sylvio. *Correlação entre o Clima Organizacional e o Grau de Satisfação Profissional de Professores dos Colégios de 2º Grau da Rede Oficial de Ensino do Município do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1980.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. *Ensino Noturno*. S. Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- CAPORALINI, M. Bernadete Santa Cecília. *A Transmissão do Conhecimento e o Ensino Noturno*. Campinas, Papirus, 1991.
- CHIAVENATTO, Idalberto. *Teoria Geral da Administração*. 1º e 2º vol. S. Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- _____. *Administração de Recursos Humanos*. Vol. 1, S. Paulo, Atlas, 1979.
- FALCÃO FILHO, José Leão. *Clima Organizacional em Escolas de 1º e/ou 2º Graus*. Dissertação de Mestrado. S. Paulo, PUC-SP – 1985.
- _____. *Requiem para um Curso?* *Revista Forma Educacional*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 14(2): 95-106, março/maio 1990.
- _____. *Exercícios de Direção*. *Revista AMAE EDUCANDO*, nº 223 – Outubro de 1991. P. 11-16.

- FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial*. S. Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2a. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.
- GARCIA, Dayse Freire. *A Construção da Ação Supervisora em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, UFMG, 1988.
- KATZ, Robert L. *As Habilitações de um Administrador Eficiente*. In: Coleção Harvard de Administração nº 1. S. P., Nova Cultura, 1986, p. 7-22.
- MARINHO, Maria Marlene. *As funções dos técnicos de Supervisão no ensino de primeiro grau em Goiânia. Relação entre seu desempenho e os princípios da supervisão escolar*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1980.
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político*. S. Paulo, Cortez: Autores Associados, 1982.
- MOSQUEIRA, Juan José Mouriö. *Tentativa de caracterização dos sentimentos dos professores nos diferentes graus de ensino*. Tese. Livre docência Porto Alegre, PUC-RS, 1976.
- NOGUEIRA, Mirian Garcia. *Desenvolvimento Organizacional: Uma perspectiva de utilização na escola*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, UFF.
- OLIVEIRA, Marco A. *Cultura Organizacional*. S. Paulo, Nobel, 1988.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. S. Paulo: Cortez Editora : Autores Associados, 1986.
- RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar*. S. Paulo, Saraiva, 1978.
- SANTOS, Maria Tereza Gomes dos. *Clima Organizacional de escolas de 1º grau, segundo diretores e professores de 5a. a 8a. séries*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1978.
- SANDER, Benno. *A Administração da Educação no Brasil*. Fortaleza, UFC, 1982.
- SAVIANI, Demerval. Competência Política e Compromisso Técnico. *Revista Educação & Sociedade*, 1(2): 25-35, janeiro/1979.
- SERGIOVANNI, Thomas J. E STARRAT, Robert J. *Novos Padrões de Supervisão*. S. Paulo, EPU, 1978.
- SERGIOVANNI, Thomas J. E STARRAT, Robert J. *Supervision-Human Perspectives*. New York, McGraw-Hill Book Company, 1983.

- SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A Construção do Currículo na Sala de Aula: o Professor como pesquisador*. S. Paulo, EPU, 1990.
- SILVA, Céres Santos da. *Atitudes de Professores de 1º e 2º graus da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro, em relação à supervisão a nível de escola*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 1978.
- SILVA, Benedicto (Coordenação Geral). *Dicionário de Ciências Sociais*. 2a. Ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. *Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. S. Paulo, Loyola, 1984.
- _____. *A escola pública como local de trabalho*. S. Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.
- SIPAVICIUS, Nympha. *O professor e o rendimento escolar de seus alunos*. S. Paulo, EPU, 1987.
- SMIRCICH, Linda. Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(1983): 339-358.
- SOUZA, Edela Lanzer Pereira de. *Clima e Cultura Organizacionais*. S. Paulo, Edgard Blucher, 1978.
- THEVENET, Maurice. *Cultura de empresa*. Lisboa, Monitor, 1990.
- VIEITEZ, Cândido Giraldez. *Os professores e a organização da escola*. S. Paulo, Cortez, 1982.
- WITTMANN, Lauro Carlos. A base das experiências de Gestão Inovadora no processo educacional: Sua base material e histórica. *Revista Brasileira de Administração da Educação*. Brasília, RBAE 7 (1 e 2), jan./dez., 1991, p. 60-79.



O CERCEAMENTO SOCIAL DA ESCOLA: CRÍTICA AO SEU PERFIL INSTITUCIONAL

*Roberto A. Algarte **

RESUMO

A estrutura organizacional da escola pública dificulta sua comunicação direta com o ambiente externo, fazendo com que as suas relações com os usuários se tornem hierarquizadas e formais. Há um cerceamento social da escola, através do qual prevalecem os procedimentos burocratizados em lugar da administração participativa e descentralizadora. Consolida-se, então, um perfil institucional com características organizacionais impróprias aos processos educativos, entendidos estes como entidades mediadoras entre o homem e o mundo.

ABSTRACT

Communication between public school and the external environment is usually conducted in a hierarchical and formal fashion. This difficulty is due to the school's structure, with the prevalence of bureaucratic procedures at the expenses of its social role. The lack of a decentralized and participant administration makes the setting for organizational characteristics improper to educational processes, understood as mediators between human being and his world.

INTRODUÇÃO

Poderíamos perguntar quais seriam os motivos que levam os próprios trabalhadores em educação a valorizar as atividades-meio em relação aos fins da escola. Por que será que muitos professores e especialistas em educação não conseguem

* Universidade de Brasília - Faculdade de Educação

colocar-se criticamente diante da estrutura organizacional da escola? Qual será a força que os fazem passivos e orgulhosos de sua neutralidade e apolitização? Essas questões são geralmente levantadas para explicar as carências da própria escola e do despreparo dos profissionais que a conduzem. Assim, por não acompanhar as transformações ocorridas na sociedade, a escola torna-se morosa, alienada e excessivamente burocratizada; além disso professores, diretores, orientadores e supervisores educacionais, devido a seus problemas salariais crônicos e impossibilidade de atualização profissional constante, permanecem na prática autoritária do controle e da fiscalização.

Mas é preciso cuidados ao fazer esse tipo de análise sobre a organização e o funcionamento internos da escola. Não se pode atribuir a ela, isoladamente, os males de sua própria existência como instituição pública com responsabilidades sociais a cumprir. A nossa escola, seja ela de 1º, 2º ou 3º grau, precisa ser vista como elemento de uma grande estrutura administrativa e que existem condicionantes poderosos que determinam, inexoravelmente, o caminho a percorrer, especificando os valores comportamentais a seguir, a hierarquia a obedecer e os instrumentos gerenciais a utilizar. Portanto, a análise da organização da escola e de suas carências como instituição pública, somente adquirem consistência quando ela estiver sendo abordada como elemento integrante de um contexto administrativo muito mais amplo, ou seja, no interior da própria administração pública brasileira. Não bastam as considerações sobre a organização interna da escola, é preciso, antes, retomar aquelas questões iniciais, e, então, vamos notar que a resposta a cada uma delas não está propriamente nas carências ou disfunções existentes no seu interior. Há uma matriz que suscita e ativa essas carências e disfunções; uma macro-estrutura de poder que estabelece as bases ideológicas para as concepções administrativas e estruturais da escola. Essa matriz é constituída pela administração pública que, concebida a partir dos princípios da filosofia positivista, estruturada sob inspiração do neoclasicismo administrativo e funcionalmente orientada pela tecnoburocracia estatal, fixa o modelo organizacional e estabelece

os mecanismos para fiscalizar a montagem e operação desse modelo.

1 - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA TRAJETÓRIA BUROCRÁTICA

A trajetória do burocratismo chega até o interior da escola por vias bem definidas, que se ligam a uma espécie de malha que "prende" a escola dentro do círculo cartorial da política educacional do governo. Por isso, podemos afirmar que o formalismo é confirmado na escola porque é mantido no MEC, que por sua vez se burocratiza como parte da administração pública. Esta última é excessivamente burocrática porque responde à ideologia do poder personalista vigente, que somente consegue se impor através dessa seqüência ordenada e propedêutica.

Explicar o formalismo reinante na escola e os meios administrativos dele decorrentes é, antes de tudo, reconhecê-los na totalidade dos fenômenos administrativos e ideológico do Estado brasileiro. Se se abordar a gestão da escola, a partir dos eventos gerados pela estrutura e pelo funcionamento de sua dinâmica interna, podemos reduzir a análise à apreensão de fragmentos estanques da realidade administrativa, desligados da estrutura e da superestrutura sócio-política. Posta sob essa perspectiva analítica ampliada, a administração escolar pode ser analisada em dois sentidos: o primeiro que trata dos processos e rotina. O segundo sentido da análise liga-se ao conhecimento do verdadeiro significado da administração escolar, enquanto atividade técnica de aplicação das teorias administrativas à condução dos processos educacionais desenvolvidos pela escola.

A literatura sobre os processos e rotinas da administração escolar tem dado especial destaque sobre o uso dos princípios da administração científica, de inspiração taylorista, como fundamentos à gestão da escola. Em suma, o que se tem visto é um transplante acrítico das noções de administração de empresa para a administração de escola, fazendo com que os ideais da

racionalização econômica - eficiência e eficácia - transformem-se em ideais dos administradores de escolas.

"Enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a Administração Escolar não constitui um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, à educação" (FELIX, 1985: 71).

O dado quantificável e as situações mensuráveis são os únicos elementos "dignos de consideração" a uma administração que se faça racional, produtiva e coerente. Esse ideal administrativo, baseado na mecânica dos dados quantitativos, vem, todo ele, das teorias e práticas da administração empresarial. Paro, há tempo, já havia observado essa forma distorcida de conceber o processo administrativo da escola; segundo ele *"já que a transposição dos mecanismos administrativos da empresa capitalista para a escola é vista como algo natural e plenamente legítimo (...) não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotadas com êxito também na escola"* (PARO, 1987: 127).

A partir desses ideais fisicalistas, a formação do administrador escolar, como também as concepções teóricas sobre a gestão da escola, foram se consolidando como valores, atitudes e critérios geradores das condições necessárias ao aumento da produtividade na escola. Arroyo nos explica bem essa tendência quando comenta que: *"A empresa e a economia racional pressupõem uma sociedade racionalizada e um Estado racional. Conseqüentemente a racionalidade administrativa que opera no privado se estende ao setor público (...) A administração dos recursos educacionais obedece à mesma lógica (...) o sistema escolar 'deve ser concebido como um sistema de produção, como uma verdadeira empresa, cuja*

finalidade é produzir ciência, tecnologia e cultura geral. Como toda empresa moderna há de racionalizar um processo de produção para atingir o mais alto grau de rentabilidade" (ARROYO, 1979: 40-1).

A transposição dos ideais da empresa produtiva para a administração escolar e mais, a aceitação desses ideais como critérios objetivos para a tomada de decisões e organização do funcionamento da escola, deram a ela um perfil institucional inusitado. Vejamos o porquê. Apesar de suas responsabilidades sociais como organismo de serviço público, que atua com pessoas em formação, a escola adota uma estrutura organizacional e um esquema de funcionamento copiados de organismos cuja função maior é produzir coisas, obter lucros e manipular equipamentos e ferramentas. O perfil resultante dessa incongruência entre objetivos e estrutura - fins e meios - é mais ou menos como querer que uma placa de circuito eletrônico continue a funcionar quando algumas de suas partes forem substituídas por componentes elétricos - fios, interruptores, isoladores e chaves manuais. Essa placa, sem dúvida, não só deixaria de funcionar como também deixaria de ser um circuito eletrônico. A escola, numa analogia simplista, seria esta placa que dificilmente se transformaria em "circuito sócio-cultural", como agência orgânica integrada na promoção da liberdade, da justiça social e da união das classes trabalhadoras e populares. O perfil institucional da escola brasileira, nos diferentes graus de ensino, apresenta algumas particularidades que, evidentemente, não são próprias aos processos educativos entendidos como entidades mediadoras entre o homem e o mundo. Destacam-se desse perfil os seguintes aspectos:

a) *Noção de competência gerencial*: prevalece entre os administradores de escola a idéia de que para ser um bom diretor é preciso conhecer toda a legislação sobre educação; ser rigoroso no cumprimento das normas fixadas pelos órgãos superiores; atender, nos prazos exigidos, as solicitações feitas pelos órgãos centrais do governo; controlar e fiscalizar a utilização de recursos financeiros e materiais; administrar os recursos humanos, observando o que preceitua a legislação

pertinente. Estas são as principais qualidades que o diretor deve ter para conseguir ser eficiente e empreender um processo realmente racional de administração. A qualidade administrativa se confunde com a qualidade dos processos e rotinas que devem funcionar segundo as diretrizes pré-estabelecidas. Ser competente, portanto, é não extrapolar o convencional, é saber cumprir e repassar as ordens que "descem" pela estrutura hierárquica e aplicá-las segundo o que tradicionalmente já vem sendo feito, ou seja, baseando-se, exclusivamente, na repetição dos padrões de execução;

b) *Relações de autoridade*: existe uma certa analogia entre as relações de autoridade que os tecnoburocratas da educação mantêm com os diretores e a que estes estabelecem com os professores, especialistas, pessoal de apoio e até com os pais e outros membros da comunidade. Isso significa dizer que a prática da autoridade na escola fica restrita à funcionalidade da estrutura tipo piramidal, onde à medida que se sobe na hierarquia diminui o número de integrantes e amplia a área de poder. Os conselhos, as associações de pais e mestres e os colegiados aparecem sempre como componentes da administração descentralizada e participativa, o que na verdade não ocorre. Cada uma dessas entidades é colocada mais como estrutura de apoio ao diretor não compartilhando efetivamente da tomada de decisão: acaba sim *"por transformar em simples anteparo de problemas apta somente a proteger decisões centralizadas e autoritárias e a homologar decisões à sua revelia"* (RODRIGUES, 1986:74). As decisões cabem enfim ao diretor; ele é o responsável pelo funcionamento da escola, portanto, nele reside a autoridade maior e a responsabilidade por todos os feitos administrativos. A ele também está reservado o papel de manter as relações entre a escola e os órgãos superiores;

c) *Especialização e parcelamento das atividades*: tudo o que ocorre na escola está ligado a uma área específica destinada a "tratar do caso", principalmente nas escolas públicas. São os especialistas em educação que hoje formam um verdadeiro emaranhado técnico-burocrático a dividir o processo educacional da escola. São orientadores, coordenadores, super-

visores, assistentes de direção, que dividem suas atividades com a do professor, exigindo do diretor um redobrado controle para tentar harmonizar todas essas ações realizadas por grupos distintos dentro da escola. Esta tarefa não tem sido fácil para o diretor porque cada uma dessas especialidades está ligada aos grupos centrais de sua respectiva área, dos quais recebe orientações e normas que deve cumprir no seu trabalho. Como a noção de competência gerencial é o fiel cumprimento das normas legais, o diretor atua como guardião do formalismo, preocupado exclusivamente em que todos trilhem o "caminho da legalidade". O seu desempenho, nesta tarefa, é também visto pelo escalão superior através do *"inspetor ou supervisor, encarregado de inspecionar e controlar o funcionamento da escola mas apenas no que toca ao cumprimento dos dispositivos legais"* (TEIXEIRA, 1986: 74). No final, a administração escolar transforma-se num círculo incessante de cobranças, reuniões e elaboração de relatórios, desligando-se do seu público e, conseqüentemente eximindo-se de suas responsabilidades para com ele;

d) *Clima organizacional*: o perfil institucional da escola é também caracterizado pela natureza das relações psicossociais que se formam entre as pessoas que participam do seu cotidiano. A conseqüência inevitável das relações de autoridade existentes e do excessivo parcelamento das atividades escolares é o surgimento de processos conflitivos permanentes. Gerados pela competição entre grupos em busca de maior área de influência, ou ainda pela existência de normas incongruentes a cumprir, os conflitos produzem um clima organizacional marcado pela desconfiança, ressentimentos, isolamento, descompromisso e desintegração. Assim, as relações inter e intra grupos tornam-se burocratizadas, excessivamente formais, onde o principal é cumprir a tarefa - isolada em suas particularidades técnicas - não importando o sentido político e pedagógico que essa tarefa tem nos processos educativos que a escola desenvolve. Evidentemente, esse clima se reflete no ensino/aprendizagem, vez que o professor faz parte desse contexto, por outro lado, os alunos percebem os desafetos entre as pessoas e os grupos dentro da

escola. Como então promover a indispensável integração entre os alunos? Como fazê-los sentir a força da coesão?

e) *Cultura organizacional*: cada um desses aspectos que acontece dentro de uma totalidade que envolve toda a dinâmica da instituição, contribui para que se consolide um sistema de valores, crenças e comportamentos, quer estejam as pessoas dentro da escola atuando como profissionais, quer estejam fora como seu usuário. A chamada cultura das organizações é, enfim, um complexo de comportamentos mais ou menos homogêneos, gerados pelos padrões e valores que são aceitos por todos. O clima psicossocial, bem como a idéia de poder no interior da escola, tem feito com que a sua comunidade interna desenvolva alguns sentimentos em relação a ela. Estes sentimentos, que permeiam o contato do profissional - professores, diretores, etc. - com a escola, criam alguns conceitos que se generalizam como percepções uniformes e aceitas. Não são raros os comentários a respeito da escola do tipo: *"a escola está falida; o trabalho docente é uma cachaca; minha escola é pobre; os pais não colaboram; os professores não querem nada"*. Afirmações dessa natureza demonstram o sentimento que os componentes da escola têm em relação a ela. Esse tipo estereotipado de cultura interna faz com que as relações entre pessoas e organização não ocorram como força interativa e pró-ativa, operando através da convivência e da empatia. O que ocorre, na verdade, é uma relação formal - contratual - pela qual as partes cumprem o acordado em um documento firmado. O formalismo da cultura interna prevalente na escola é um dos fatores que a impede de se tornar uma instituição orgânica, ou seja, vinculada à vida comunitária e à psicologia dos grupos em permanente interação. Esse perfil extrapola os seus limites e vai também consolidar-se na comunidade que dela se utiliza. Se, nem mesmo os componentes humanos internos - professores, diretor, técnicos - não a vêem como parte de sua vida, integrada ao seu cotidiano sócio-técnico, a comunidade externa também adota uma postura de rejeição à escola. O prédio escolar e as pessoas que a dirigem são entidades estranhas à vida local. A escola, construída sem a participação dos grupos comunitários, funciona, posteriormente,

como pessoas que chegam e saem segundo seus horários de trabalho. Desta forma ninguém é responsável pela escola e, por isso, ela não consegue mostrar-se como um "bem" social, mas como "território de ninguém", onde prevalece a lei do terror. Em todo o país as escolas públicas sofrem um tal processo de degradação que a cada dois anos necessitam de reformas gerais. Existem programas oficiais de reformas destinados exclusivamente à recuperação das escolas, que mais se desgastam pela ação depredadora do que pelo desgaste natural do uso e do envelhecimento de seus componentes arquitetônicos.

2 - O SUBSENTIDO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

A ação administrativa que produz e conserva o perfil institucional que acabamos de descrever traz consigo um significado especial, às vezes não expresso nas técnicas e procedimentos que utiliza. É neste subsentido que se revela o verdadeiro objetivo da administração escolar, enquanto atividade de aplicação das teorias gerais de administração. Para que possamos penetrar o subsentido da administração escolar não podemos nos limitar apenas a entender sua processualística técnica, é preciso analisar o que tem levado e justificado o uso continuado desse processo e dessas rotinas como modelo quase exclusivo de gestão da escola. Por que será que esse perfil institucional se mantém inalterado e, apesar das críticas e proposições de mudança, estas não conseguem interceptar a sua trajetória, nem mesmo enfraquecer os seus aspectos mais disfuncionais? As condições atuais tem nos levado a crer que a prática administrativa não inclui mudanças, mas, ao contrário, acirrada conservação.

O verdadeiro objetivo da administração escolar, cuidadosamente velado pela tecnoburocracia, e que justifica a aplicação das teorias fisicalistas na gestão dos processos educativos é o cerceamento social da escola. O entendimento desse objetivo pode nos revelar as origens de vários dos aspectos administrativos que caracterizam o perfil da escola brasileira. É

possível afirmar que a burocracia pública utiliza a administração escolar para dificultar que a escola estabeleça vínculos diretos com a sua ambiência externa. A natureza hierarquizada e formal dos processos administrativos utilizados coloca a escola numa posição social inédita: ela está na comunidade mas esta não representa a sua macro-estrutura. Não existem canais permanentes de comunicação direta com a comunidade. Localiza-se fisicamente nesta comunidade - enquanto espaço que ocupa - mas não se vincula à psicologia de sua população, nem mesmo aprende a dinâmica sociológica que reina entre os grupos e as pessoas.

Parece-nos importante acrescentar que os contatos que a escola mantém com a comunidade e vice-versa são relações burocráticas desprovidas de sentido participativo. Nada há que possa formar elos de convivência pró-ativa de maneira a se estabelecer uma união entre a população e a escola. A comunicação entre ambas é delimitada ora pela cobrança, ora pela reclamação, denúncia ou punição. A administração escolar está justamente no limiar dessa comunicação, fazendo desta seu mais forte instrumento de cerceamento da escola. Sabemos que as teorias da administração de empresa são utilizadas na administração da escola; ocorre, todavia, que toda e qualquer empresa está permanentemente em contato com seu ambiente externo e este constitui a sua grande referência. Qualquer empresa que queira sobreviver terá que se ligar diretamente com a sua comunidade-alvo, expressa com o nome de mercado consumidor. Os meios administrativos empregados pelas empresas têm em suas estruturas, organismos exclusivamente dedicados a firmar uma ligação direta com o mercado. Para isso desenvolvem métodos e técnicas de pesquisa destinados ao conhecimento e interpretação dos desejos coletivos, mudanças de hábitos, interesses, atividades de lazer, preferências culturais, etc. O mesmo não acontece com a escola; apesar de utilizar-se dos meios administrativos praticados na empresa, ela não se abre à comunidade; seus processos internos sejam eles administrativos ou pedagógicos são determinados por entidades que se colocam entre ela e a comunidade. Tais entidades são

verdadeiros "atravessadores administrativos", atuando como "cercas" a enclausurar a escola nos limites de sua área física e no formalismo de sua administração burocratizada. O acesso da escola à realidade social em que se localiza ocorre via estrutura hierárquica dos organismos governamentais. Não há condições de se chegar à população a não ser através dos órgãos regionais da educação, da própria secretaria de estado, ou por intermédio de algum outro organismo da administração indireta.

Esta intermediação é deliberada e planejada pelos tecnoburocratas que fazem da administração escolar o elo condutor de suas determinações. Observa-se pois, que administrar a escola não é levá-la à consecução de seus objetivos sociais, mas sim viabilizar internamente o formalismo técnico-burocrático. Isso faz com que a escola, fechada em si mesma, não se torne um organismo vivo, partícipe do cotidiano existencial daquela população, acolhedora dos seus padrões sócio-culturais predominantes e associada aos interesses dos educantes.

3 - AS EVIDÊNCIAS DE UM EXEMPLO

Tomemos um exemplo esclarecedor sobre as interferências formais no cotidiano da escola. No conjunto de normas legais referentes à administração da rede de escolas de Brasília há uma resolução, a de nº 06/85, do Conselho de Educação do Distrito Federal - CEDF, que autoriza a Fundação Educacional do Distrito Federal a instituir o sistema de administração colegiada, em caráter experimental, na direção dos estabelecimentos de ensino da Rede Oficial de Ensino. Segundo essa resolução, em seu artigo 2º, o sistema de administração colegiada consiste na instituição de um Conselho Diretor, em cada estabelecimento de ensino autorizado a participar da experiência. A mesma resolução estabelece todas as formas de composição do Conselho (artigo 3º); suas finalidades (artigo 4º); as competências e atribuições de seus membros (artigos 5º e 6º) e, por fim, no artigo 8º, determina-se que a experiência será devidamente acompanhada pelo Departamento de Inspeção do Ensino da Secretaria

de Educação e Cultura do Distrito Federal. Entende-se, perfeitamente, que, por se tratar de uma experiência, o acompanhamento torna-se necessário para que se conheçam os resultados alcançados, conforme enunciado do parágrafo único do artigo 8º, que trata dos relatórios circunstanciados que a Inspeção Escolar deverá elaborar para encaminhamento ao CEDF. O que, entretanto, não se entende é a ausência de orientação sistemática à experiência. Sabendo-se que a administração colegiada é uma modalidade de gerência substancialmente diferente daquela praticada segundo as estruturas hierarquizadas, haveria que se prever um contínuo processo de esclarecimento e apoio aos órgãos colegiados. Mesmo porque, os processos administrativos tradicionalmente em uso na escola, obedecem aos padrões formais de autoridade que são incompatíveis com um modelo colegiado, pois este exige o compartilhamento na tomada de decisão. É claro, pois, que com a administração colegiada não se está mudando apenas uma forma de operação, mas, também e sobretudo, muda a idéia e doutrina sobre os fundamentos da administração escolar. Isso não se dá sem preparação e, principalmente, sem o acompanhamento de processo onde a aprendizagem acontece durante a ação e na interação das pessoas participantes. Pela inexistência de um consistente trabalho de apoio e orientação corre-se o risco de mudar apenas a processalística da administração, sem, contudo, mudar a sua doutrina, ou seja, os valores e a ética que caracterizam e norteiam o comportamento dos administradores.

O Governo do Distrito Federal da época, que se apresentou à população como estimulador de processos democráticos de administração escolar, ao editar essa resolução, parecia, porém, não estar totalmente imbuído do correspondente espírito democrático que ela exigia. Isso porque está previsto no artigo 3º, alínea "a", que o Diretor-Superintendente será eleito pela comunidade escolar. Ao se estabelecer essa regra de escolha retira-se dos processos burocráticos e dos órgãos oficiais a indicação do diretor, transferindo-a para a comunidade escolar. Essa regra, que é democrática e consistente com o processo de administração colegiada, redefine a ação dos órgãos gover-

namentais - chamados de administração superior do sistema - na escola, uma vez que à comunidade compete agora o "referendum" sobre a indicação e a permanência do titular do Conselho-Diretor. Ocorre que, algum tempo depois de iniciada esta experiência, devido a uma recusa de alguns diretores eleitos a apoiar um programa do Governo, de discutível validade educacional, foram imediatamente afastados de suas funções, sem nenhuma consideração à comunidade que os havia escolhido, convocada que fora, por este mesmo Governo, a participar da escolha.

NOTA FINAL

Dessas situações fica a certeza de que o aparato legal cria uma situação contraditória aos diretores de escola, porque, enquanto são investidos oficialmente de autoridade máxima na estrutura hierárquica interna, encontram-se destituídos de qualquer autonomia para exercer essa autoridade aparente.

O cerceamento social imposto à escola, a pseudo-autonomia do diretor e a prática burocrática de sua administração formam um complexo de forças que, além de conservar as condições de reprodutora do saber, estruturada no maniqueísmo das formas academicista e profissional, conseguem promover um eficiente processo de dissimulação, fazendo com que toda essa situação fique imperceptível. A base dessas forças é o argumento da racionalização, permitindo que se mantenham escondidos os verdadeiros propulsores da irracionalidade administrativa da escola. Ou seja, a própria idéia de racionalização e modernização da gestão escolar tem em si as raízes da irracionalidade, porque é ela que oferece os fundamentos para uma escola alienada, afastada do real e ajustada aos ciclos e crises do regime econômico. Mas tudo isso vem revestido de um caráter de eficiência e produtividade, entendidos sempre como a maximização da capacidade escolar de formar bem, em quantidade e qualidade, o homem-operário. Por outro lado, a irracionalidade da escola desigual, insuficiente em seus padrões

qualitativos, limitada na expansão de novas vagas, presa às "grades" curriculares - fixadas autoritariamente pela tecnoburocracia - são interpretadas como elementos técnicos e apolíticos a serem tratados no âmbito das ciências pedagógicas. O diretor, visto como entidade organizacional neutra, age racionalmente quando é capaz de analisar cada problema à luz das ciências sociais e administrativas modernas. Essa postura comportamental do diretor vai aos poucos cristalizando-se como a condição humana e profissional desejável e apropriada para administrar a escola. A partir do momento em que esse comportamento é aceito e até mesmo auto-estimulado como padrão a ser seguido, instalam-se no diretor os valores da tecnoburocracia. Isso faz com que ele não consiga perceber que, em nome da racionalidade, age como promotor da escola elitista. Em função dessa inconsciência, o diretor tende também a não perceber o sentido que a escola tem de prestadora de serviço público e, por isso, passa a encará-la como uma instituição neutra, onde a organização e o funcionamento são vistos como fins da administração escolar.

Eis a realidade que se nos apresenta e nos condiciona como trabalhadores em educação. A sua permanência como processo administrativo consolidado em nossas escolas tem nos deixado como que atônitos, crescendo o sentimento de impotência diante dela. Mas, é certo que nem todos se entregam a este tipo de sentimento; muitos têm se colocado de forma reativa a esta realidade e muitas das mudanças já conseguidas são o produto de trabalho conjunto de enfrentamento e determinação. O nível de consolidação e permanência dessas condições administrativas na escola dependem em grande parte, de nosso nível de participação e envolvimento, num trabalho consciente de mudança que começa no interior de nossas próprias escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, G, Miguel. Administração da Educação, Poder e Participação. Revista Educação & Sociedade, 1 (2), Jan. 1979.

- FELIX, Maria de Fátima C. Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1985.
- PARO, Vitor H. Administração Escolar: introdução crítica. 2.ed. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma Nova Escola. 5.ed. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1986.
- TEIXEIRA, Maria Cecília S. Administração e Trabalho na Escola: a questão do controle. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 66(154), set./dez., 1985.

TRABALHO E EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: avanço e retrocessos na nova LDB.

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

RESUMO

O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre Trabalho e Educação concebida no projeto da nova LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação. O Estudo parte de uma análise retrospectiva sobre a legislação educacional e a formação profissional vigentes nas últimas décadas, para mostrar a submissão da política educacional brasileira às agências internacionais de cooperação, como a USAID e o BANCO MUNDIAL. Para sustentar o debate final é desenvolvido o tema Organização do trabalho Tecnológico e Educação. Busca-se, nesta parte, discutir a existência de projetos educativos diferenciados conforme os objetivos das classes sociais. A partir daí, procura-se caracterizar o projeto político-educacional dos trabalhadores e o conceito de politécnica. Por fim, faz-se um confronto entre o texto previsto na nova LDB e o projeto educativo dos trabalhadores, com a finalidade de avaliar se a concepção de Educação Politécnica prevista no texto do projeto de lei é avanço ou retrocesso.

ABSTRACT

This article discusses the relationship between Work and Education as conceived in the Brazilian Education Law-LDB, to be voted by the Brazilian Congress. The study starts with a retrospective analysis of the educational legislation and of the vocational education for the last decades, to show the dependency of the Brazilian educational policy to institutions such as USAID and Wold Bank. A discussion on Work Organization, Techonology and Education is developed to show the existence of different educacional projets according to social classes objectives. The political-educational project of the working class and the concept of polytechnism are characterised. Finally, a parallel is drawn between the new LDB text and the working class educational project, to evaluate whether the concept of polytechnic

Education, as it appears in the text, constitutes progress or backwardness to that social group.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido influenciada diretamente por instituições internacionais ligadas aos interesses econômicos dos grandes centros capitalistas. Especialmente a partir da década de 50, com a política de desenvolvimento que abriu os caminhos para a entrada do capital estrangeiro-transnacional e o desenvolvimento industrial daí decorrente, a ingerência sobre o sistema educacional brasileiro começou a se dar de forma mais direta.

Os chamados **Acordos MEC-USAID** - já exaustivamente examinados na literatura educacional - são exemplos claros dessa ingerência externa sobre nossos assuntos educacionais, realizada muitas vezes através de programas de cooperação e intercâmbio. É sabido que as reformas de ensino realizadas nos anos 60/70 (Leis 5540/68 e 5692/71) foram resultantes de políticas de "cooperação" desse tipo.

Tudo isso ocorreu por necessidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. O desenvolvimento industrial trouxe, dentre outros fatores, exigências de uma mão-de-obra preparada para atender ao modelo instaurado. Daí para cá, em termos educacionais, passamos pelo **ensino profissionalizante de II Grau compulsório** e pela **preparação para o trabalho**. Hoje estamos diante de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e temos que indagar quais as novas exigências de qualificação que estão colocadas para o mundo do trabalho neste final de século: O que as instituições internacionais de cooperação estão orientando em termos educacionais; somos, hoje, autônomos em relação aos assuntos educacionais; qual a educação que interessa aos trabalhadores e ao capital na atual organização do trabalho; como a nova LDB está tratando a relação trabalho-Educação; e será possível levar adiante, com

a nova LDB, um projeto educativo que interesse aos trabalhadores?

Estas são questões inquietantes em nossas cabeças. Este trabalho pretende desenvolver alguns argumentos que possam contribuir para a discussão hoje travada em torno de Trabalho, Tecnologia, Educação e LDB.

1- O TRABALHO, A EDUCAÇÃO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Nos anos 60 e 70 o Brasil teve um impulso de modernização e de evolução do seu parque industrial - hoje, em vários setores, obsoleto e pronto para ser sucateado - diretamente ligado aos interesses do capital internacional e submetido às regras de uma divisão internacional do trabalho que, evidentemente, deixou para os países subdesenvolvidos ou "em desenvolvimento" as indústrias menos desenvolvidas tecnologicamente e que empregavam grandes contingentes de trabalhadores. No Brasil, como em todo o 3º Mundo, além da abundância de mão-de-obra, o valor da força de trabalho era (e é) extremamente barato. Outro aspecto importante é que, regra geral, países como o Brasil constituem-se em cobiçados mercados de consumo.

A educação cumpriria um papel fundamental para que esses objetivos do capitalismo nacional e internacional se consolidassem. A necessidade de formar uma massa de trabalhadores minimamente preparada para atender os requisitos do modelo de modernização proposto justificava a implantação da reforma do ensino.

Instituições e programas de ajuda e cooperação internacional - tipo USAID, Banco Mundial, Aliança para o Progresso, BIRD, etc - foram responsáveis pelas estratégias de desenvolvimento das áreas sociais. No caso da educação no Brasil, não exclusivamente mas especialmente, a USAID desempenhou papel determinante nas linhas gerais das reformas do ensino superior e de I e II graus.

Com a Reforma do Ensino de I e II graus - Lei 5692/71- o trabalho "entrou" na escola sob a forma de **sondagem de aptitudes** e iniciação para o trabalho (I Grau) e **qualificação profissional obrigatória** (II Grau). O ensino voltou-se para uma preparação profissional que deveria atender às demandas evocadas pelo modelo político e econômico em andamento na época.

A legislação que encaminhou a reforma do ensino pressupunha certas condições básicas que podem ser resumidas em: existência de uma relação positiva e racional entre escola e mercado de trabalho; carência de técnicos de nível médio para o desenvolvimento do país; valorização do diploma (escolaridade formal) pelas empresas; possibilidade do sistema escolar assumir a tarefa de formação da mão-de-obra necessária para o mercado de trabalho; implantação de um ensino único de II grau para todo o país, baseado no princípio da educação integral - articulação entre **educação geral** e **formação especial** (Cury et alii, 1982).

Por trás desta reforma estão os pressupostos da Teoria do Capital Humano. Uma das idéias muito veiculadas por essa teoria e, certamente, ainda muito presente em nossa sociedade, é que através da escola, através de uma aprendizagem profissional, é possível mobilidade social, bons empregos e salários altos. Possivelmente um aluno trabalhador, ao ser indagado se considera importante o ensino profissionalizante, apresente uma resposta afirmativa. É claro que essa resposta pode ser interpretada de diferentes maneiras e, ao ser analisada mais profundamente, pode revelar outros significados como, por exemplo, um desejo de conhecimento mais profundo sobre aspectos científico-tecnológicos e sociais do trabalho. Mas, por outro lado, pode ser um interesse imediato na profissionalização, fruto em grande medida, de uma ideologia da profissionalização muito própria da teoria do Capital Humano.

O modelo educacional implantado pela Lei 5692/71, em virtude da crise econômica da segunda metade da década de 70 - falência do milagre brasileiro - esfacela-se e suas contradições

não podem mais ser camufladas. Além do modelo não ter conseguido atingir um dos seus mais propalados objetivos de forma razoavelmente satisfatória - a profissionalização -, o mercado de trabalho se mostrou incapaz de absorver toda a mão-de-obra "preparada" pela escola.

Quanto à profissionalização dada pela escola ficou claro que: **a)** a profissionalização visando resultados imediatos tinha por base uma concepção unilateral de educação, à medida em que buscava uma formação "técnica" do homem; na prática, a idéia de uma educação geral articulada com uma formação especial não ocorreu; **b)** a profissionalização na maioria das escolas foi implantada para cumprir um requisito legal e, assim, as habilidades mais inúteis que se possa imaginar foram implantadas (**1**); **c)** a qualidade da educação profissional, em particular, e da educação, em geral, nunca saiu da mediocridade e da ineficiência - apesar de propalar a eficiência; **d)** as condições materiais para implantação de um modelo profissionalizante tal qual proposto na legislação nunca existiram, mesmo nas escolas técnicas tidas como de qualidade, como as Escolas Técnicas Federais, p. ex.; **e)** por fim, mesmo as escolas consideradas de qualidade, por mais modernas e avançadas tecnicamente, jamais conseguiriam acompanhar os avanços tecnológicos e científicos implantados pelo capital, especialmente na indústria, já que há, por parte das empresas, um investimento grande em pesquisa para o desenvolvimento tecnológico - o que não ocorre nas escolas.

Todos estes pontos demonstram que o projeto de ensino profissionalizante da Lei 5692/77 não só estava equivocado nos seus princípios e natureza (coerente na lógica do capital) mas também em sua aplicabilidade. Por outro lado, o sistema educacional já havia cumprido um dos objetivos da reforma que era oferecer um "exército industrial de reserva", capaz de manter os salários em nível baixo, mesmo naquelas funções tidas como especializadas, como o técnico industrial de nível médio, por exemplo.

Todo esse quadro acima exposto pode hoje ser visto com

mais clareza. No entanto, o sistema enxergou suas próprias debilidades bem antes do que se pudesse imaginar.

Ao se analisar os Pareceres 45/1972 e 76/1975 (2) do Conselho Federal de Educação, pode ser percebido que o conteúdo central da Lei 7044/82, já estava sendo formulado, mesmo que ainda de forma nebulosa e imprecisa, no Parecer 76/1975. Já nos primeiros anos de reforma do ensino a idéia contida no Parecer 45/1972 da profissionalização obrigatória para o II Grau, baseada num modelo técnico-industrial, e a conseqüente assimilação dos egressos do II Grau pelo mercado de trabalho dada pela articulação (linear) entre a escola e trabalho, são negadas pelo Parecer 76/1975 que "relaxa" a profissionalização obrigatória ao falar da profissionalização enquanto educação geral. Este é, a meu ver, o eixo central da Lei 7044/82 que altera a Lei 5692/71.

O Parecer 76/1975 surge para "consertar" a interpretação dada à Lei 5692/71 pelo Parecer 45/1972. Enquanto este entendia a profissionalização como união entre a atividade intelectual e a atividade produtiva, aquele propõe uma visão mais teórica dessa formação. Segundo Warde *"a unidade teoria-prática (...) pressupõe uma racionalidade e flexibilidade do mercado de trabalho, assim como a unidade entre a escola e a produção - inexistentes nas formações sociais capitalistas"* (Warde, 1983:86). Ora, o que o Parecer 76/1975 fez nada mais foi do que concretizar em termos de legislação a dicotomia que existe na realidade da produção, da escola e da vida numa sociedade capitalista. Ao cumprir essa finalidade prevista no parecer - dicotomizar teoria e prática - a escola cumpre uma de suas funções, ou seja: *"... inculcar a ideologia dominante ('transmitir o humanismo do nosso tempo') para poder qualificar adequadamente para o trabalho e se articular à anarquia do mercado."* (Warde, 1983:87).

A Lei 7044/82 transformou este conteúdo do segundo parecer do CFE em Lei. Esta lei, ao introduzir o conceito de **preparação para o trabalho** em substituição ao de **habilitação profissional e qualificação para o trabalho**, veio reforçar e

trazer de volta a idéia de um ensino propedêutico e, portanto, dicotômico no que se refere a relação teoria-prática. Apresentada como corretora dos problemas existentes na educação desde a implantação da Reforma do Ensino de I e II Graus, esta lei altera parte da lei anterior muito mais para mascarar os problemas do que para solucioná-los.

A educação a que se chegou com a **preparação para o trabalho** da Lei 7044/82 não seria, na prática, a educação preconizada, em linhas gerais, pelo capitalismo no Brasil? Em outros termos: a profissionalização da legislação anterior estava servindo ao modelo de desenvolvimento capitalista de nosso país? Qual é a formação para o trabalho que as empresas estão a exigir?

Para responder a essas questões é preciso entrar numa análise de nova LDB. Como a nova L.D.B. está vendo a questão do trabalho e educação, mais especialmente, a questão da formação técnico-profissional? A última versão do texto da Lei, versão aprovada pela Câmara dos Deputados, quando trata desta problemática, inclui como princípio norteador a **Politecnia** (3).

Algumas preocupações advêm desta definição da legislação: o que significa constar o princípio da Politecnia nesta Lei; é um avanço real ou pura ilusão; o conteúdo geral da Lei é compatível com essa definição; as outras definições quanto ao ensino tecnológico e profissional são coerentes com os princípios de uma educação politécnica; quais as reais condições da aplicabilidade dessa determinação legal?

Antes, porém, de discutir este problema, é necessário debater algumas questões sobre o mundo do trabalho contemporâneo (organização do trabalho, processo de trabalho e inovações tecnológicas) e sobre a educação dos trabalhadores (qualificação, desqualificação, requalificação). Esta discussão é de fundamental importância para se pensar qual a educação demandada pelos trabalhadores, por um lado, e pelo capital, por outro, e quais as implicações da nova LDB na definição de um projeto educacional para o país neste momento.

2- ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Como se podem encarar as modificações tecnológicas que ocorrem no mundo do trabalho?

Duas posições costumam ser tomadas frente à tecnologia: uma otimista ou apologética e outra pessimista ou apocalíptica.

A perspectiva otimista entende que as inovações tecnológicas são benéficas para o homem em todos os sentidos, pois favorecem a melhoria da qualidade de vida, já que podem facilitar o trabalho desde o lar até a fábrica. Entende-se, de acordo com essa tendência, que os avanços da ciência e da tecnologia são irreversíveis e seria inútil tentar obstaculizá-los. Mais do que isso, não só seria inútil como também pouco inteligente, já que com as inovações tecnológicas é possível produzir **mais** com **menos** trabalho; é possível resolver problemas fundamentais da humanidade; é possível eliminar as tarefas mais pesadas, insalubres, desgastantes, etc. etc... Os problemas ecológicos, p.ex., decorrentes da implantação dessas inovações, são fruto de sua má aplicação e, portanto, podem ser solucionados tecnicamente.

A visão pessimista também considera a aplicação de tecnologias avançadas como inevitável. A diferença em relação ao ponto de vista anterior é o caráter negativo conferido à tecnologia e à ciência, o caráter desumanizador e degradante conferido ao trabalho. Cai-se, aqui, num certo fatalismo que tem por base a idéia da inevitabilidade da sociedade consumista, onde o trabalho é cada dia mais desqualificado, rotineiro, desinteressante. Qual a saída possível? A solução apontada por esta tendência não deixa de ser um pouco rousseauniana, romântica, ao propor um "retorno às raízes", uma volta ao passado, à natureza, aos movimentos verdes. É de certa forma uma negação de toda a sociedade tecnológica.

Marx já havia se defrontado com essas duas visões. Em relação à primeira visão uma análise crítica aponta que o

problema não está na tecnologia e na ciência. Há que se compreender que numa sociedade capitalista a ciência e a tecnologia são forças dominadas e incorporadas pelo capital. Assim, o objetivo da ciência e da tecnologia não é facilitar a vida dos homens, nem criar empresas ou terminar com os trabalhos insalubres e desgastantes, mas sim aumentar o lucro. Quanto à segunda visão, Marx destacava o trabalho humano como elemento transformador da natureza e da sociedade, criador de tecnologias. Através da transformação da natureza é possível desenvolver a vida. As contradições existentes hoje entre homem e natureza não são um problema técnico, mas da forma de organização do trabalho e da sociedade e, conseqüentemente, do uso que é feito da tecnologia.

Essas duas formas de encarar a realidade são fetichizadas. A superação dessas visões míopes não significa, no entanto, esquecer as formas degradantes que o trabalho assume na sociedade de classes.

Qual o impacto das inovações tecnológicas na sociedade atual e quais as conseqüências para a educação?

O trabalho desde o surgimento do capitalismo tem tido um desenvolvimento espetacular, passando por várias formas de organização. Sob o domínio do capital essas formas visaram sempre o controle e a exploração do trabalho com a finalidade da valorização do capital. Nesse processo pode ser identificado o fenômeno da desqualificação. A evolução do sistema produtivo pela modificação da base técnica da produção se dá pela incorporação de um saber sobre o trabalho que é próprio do trabalhador qualificado. Quanto mais o processo de trabalho se aprimora, com novas tecnologias e máquinas cada vez mais autônomas, mais o trabalho se desqualifica, já que estando sob o controle do capital este incorpora à ciência e tecnologia o saber e as informações que antes pertenciam àquele.

A análise do desenvolvimento do processo de trabalho capitalista mostra que desde a corporação simples e a manufatura, passando pela maquinaria, chegando hoje à automação, o capital desenvolveu estratégias para melhor con-

trolar o trabalho, aumentar a exploração de mais-valia e expropriar o saber do trabalhador.

Alguns trabalhos conhecidos mostram o desenvolvimento desse processo. Braverman (1987) estuda o processo de trabalho capitalista neste século e analisa o aumento das áreas de serviços e comércio, com a redução drástica da mão-de-obra no campo e em setores da indústria. O processo de desqualificação é discutido e são apontadas algumas questões sérias para a educação. Palloix (1982) demonstra que há uma tendência do processo de trabalho capitalista em ir criando uma massa de trabalhadores desqualificados e uma parcela cada vez menor de trabalhadores hiperqualificados. Mesmo funções tidas numa determinada fase como qualificadas, como analistas de sistema-computação, tendem a passar pelo mesmo processo de desqualificação.

Quanto mais a máquina evolui mais o trabalho se torna simplificado. Hoje boa parte dos trabalhos - especialmente em setores desenvolvidos - não são mais difíceis de aprender do que o manejo de um automóvel, por exemplo. Seria essa, portanto, nossa sina? Parece que não, pelo menos enquanto possibilidade. Enguita (1988) mostra que as alternativas encontradas pelos capitalistas para a organização do trabalho nem sempre são as únicas possíveis e, muitas vezes, são escolhidas por finalidades políticas de controle sobre o trabalho mesmo quando não se mostram mais produtivas e rentáveis. Enguita cita três exemplos: laminação; máquina ferramenta de controle numérico/MFCN; e o da rede hospitalar - para demonstrar que dentre funções que poderiam aumentar a produtividade, desde que modificadas, as escolhas sempre são feitas com a finalidade de aumentar o controle e eliminar a força de trabalho mais qualificada. Para melhor esclarecer essa questão parece importante citar na íntegra, apesar de um tanto longo, um dos exemplos fornecidos por Enguita: *"Suponhamos um equipamento de laminação. Em sua forma mais simples, ele pode ser manejado por três trabalhadores: um alimenta-o, um segundo controla, mediante dispositivos, a posição dos objetivos a laminar, introduz e retira-os dos tanques que contêm as soluções, regula a temperatura e o*

tempo de imersão, etc., e um terceiro descarrega-o. Qualquer dessas fases é, em princípio, automatizável: e, qualquer que seja a opção, postos de trabalho serão eliminados se o produto permanecer constante. Há, porém, diferenças substanciais entre automatizar uma fase ou outra: se se automatizam o carregamento e/ou o descarregamento, conserva-se o trabalho de controle e regulação do processo de laminação, que é o mais qualificado dos três e o que permite aos trabalhadores influir sobre o ritmo de produção; se, pelo contrário, se automatiza o controle da própria laminação, supprime-se o posto de trabalho mais qualificado e se obriga aos trabalhadores que carregam e descarregam a fazê-lo segundo o ritmo do dispositivo automático. Qualquer dessas opções pode ser defendida em termos de produtividade, mas a segunda é a mais provável de ser adotada, porque elimina a força de trabalho mais cara e reforça o controle empresarial". (ENGUITA, 1988:45)

Fica claro que a implantação de novas tecnologias e processos de automação nos processos produtivos não é "naturalmente" desqualificadora. Há estratégias de exploração e controle dos capitalistas sobre os trabalhadores quando organizam a produção sob seus critérios, os quais nem sempre são os mais produtivos, "tecnicamente" falando.

Este é um lado do problema. Outro aspecto indica que a imposição dessas estratégias de controle e desqualificação não é realizada tranquilamente. O processo de produção não é constituído somente de máquinas, materiais-primas e padrões. Os trabalhadores, como importantes atores do processo de produção, lutam e resistem para impedir a desqualificação do seu trabalho. Há uma luta de classes em desenvolvimento; os objetivos do capitalismo, portanto, dependerão da capacidade e disposição de luta dos trabalhadores na imposição dos seus objetivos e anseios.

Frente ao processo de automação nos locais de trabalho os sindicatos e os trabalhadores tem obtido algumas conquistas. Essas conquistas podem ser identificadas em alguns países com a Noruega, Alemanha, Austrália, Japão, França e outros. Em

vários acordos coletados os trabalhadores vêm conseguindo, quando da implantação de novas tecnologias, garantias de emprego, retraining, comissões para discutir onde e como implantar a automação, seguro-desemprego, etc. (ESPINDOLA, 1985).

No entanto, as perspectivas de acelerações da automação são reais e trarão sérios problemas para a sociedade, particularmente para a classe trabalhadora. Segundo dados de uma Central Sindical européia, em dez anos (anos 2000) *"... a população economicamente ativa estará dividida em três segmentos: 25% trabalhadores permanentes, protegidos e com altos salários, 25% trabalhadores periféricos, com empregos precários, baixos salários e 50% desempregados, semi-empregados e excluídos"* (CASTRO, s.d.). O impacto da incorporação na produção de processos automatizados e informatizados sobre o emprego e as condições de trabalho são profundos e poderão resultar em graves problemas sociais. Vários estudos procuram detectar esses impactos e discutir alternativas (SCHAFF, 1990; ESPINDOLA, 1985; CORIAT, 1988).

Essa revolução tecnológica esbarra em alguns limites que devem ser considerados: 1) limites sociais - uma sociedade não poderá funcionar com índices tão alarmantes de desemprego e tão más condições de trabalho sem que o Estado intervenha, através de políticas sociais, para garantir as condições de vida (salário-desemprego, escolas, alimentação, saúde, criação de empregos, etc.) - essa situação coloca em questão toda a política neo-liberal; 2) limites políticos - a participação política da sociedade terá que ser discutida, pois os trabalhadores estão em movimento, resistindo e lutando contra as consequências da "sociedade informática" e certamente este problema se colocará para o conjunto da sociedade; 3) limites econômicos - se o futuro da automação é retirar o trabalhador da produção, já que as máquinas e os robôs não lutam nem fazem greve, de onde sairá a mais-valia? Mesmo que se argumente que muitos setores ainda dependem do trabalho (principalmente países do terceiro mundo) a fábrica totalmente automatizada não deixa de ser uma possibilidade real. Pode ser argumentado também que a

produtividade deste tipo de produção é tão grande que o acúmulo ocorreria pela quantidade. Sabe-se, no entanto, que a reprodução do capital se dá pelo acúmulo do sobre-trabalho, do trabalho não pago, enfim, da mais-valia. É claro que a exploração de mais-valia em setores mais atrasados tecnologicamente pode custear os setores mais avançados, mas onde fica o fim do túnel? Parece que essa questão deve ser mais aprofundada e aqui está colocada como especulação. Outro aspecto a ser considerado é que esses processos de mudanças tecnológicas no setor produtivo provocam uma acentuada diminuição do número de trabalhadores nos setores primário e secundário da produção, aumentando o setor terciário da economia, ou seja, ocorre o processo denominado **terceirização da economia**. No entanto o setor de serviços também poderá ser - e está sendo - automatizado.

Se por um lado o desenvolvimento tecnológico traz em si vários aspectos que ressaltam uma negatividade, por outro abre uma série de possibilidades que ressaltam uma positividade. Ninguém deseja um retorno às formas primitivas de produção, mas também não é desejável que as atuais formas de organização do trabalho e da produção se perpetuem. Ao contrário, é necessário que sejam transformadas. Contudo, é preciso entender qual é esse desenvolvimento tecnológico que está ocorrendo, qual sua positividade, e como se coloca a educação do trabalhador.

Para tanto é preciso entender que os processos produtivos em todos os setores (primário, secundário e terciário) se assentam sobre os mesmos princípios científico - tecnológicos. Há um processo de homogeneização das bases científico - técnicas: *"um amplo uso da padronização, normalização e unificação (...). Os princípios de funcionamento dos equipamentos automáticos e dos computadores possuem, em todos os setores, idênticas bases científico-técnicas. Com o desenvolvimento da técnica, são cada vez menos as ações especificamente características de um dado setor e aumentam as que interligam diversas áreas industriais. Eliminam-se também as diferenças existentes quanto à complexidade de trabalhos (tendência à homogeneização do*

trabalho) e o nível de qualificação dos trabalhadores. A comunhão das bases científico-tecnológicas da produção leva à integração do trabalho e das profissões, os operários podem agora alterar regularmente as suas funções, muda o conteúdo e o caráter do seu trabalho" (Batychev, 1987 - apud FRIGOTTO, 1989).

A homogeneização científica dos processos produtivos impõe a necessidade de uma polivalência. A polivalência exige a formação de um trabalhador mais qualificado, capaz de dar conta de várias funções, podendo desenvolver habilidades para diferentes atividades laborais. Essa polivalência é possibilitada pelo desenvolvimento científico, e aí é que precisamos detectar a positividade da atual organização do trabalho para a formação do trabalhador (4).

Para o capital essa polivalência pode significar um maior controle sobre o trabalho na medida em que pode dispor do trabalhador em várias funções e, assim, deslocá-lo para diferentes postos de trabalho evitando um profunda compreensão dos princípios científicos e técnicos, além de, fracionando a estrutura de trabalho, manter o poder sobre os trabalhadores.

Para os trabalhadores a polivalência permite, contraditoriamente, uma penetração mais diversificada nos diferentes setores da produção, o que pode possibilitar uma compreensão mais global da produção. Para estes, no entanto, não interessa uma formação "ilustrada" resultante do somatório de algumas informações que os capacite tão somente para o desempenho de variadas atividades, sem que dominem os princípios, as técnicas, os mecanismos dos avanços da ciência. Para os trabalhadores é preciso mais do que isso. É necessário uma formação politécnica.

3- A EDUCAÇÃO NA ÓTICA DOS TRABALHADORES

A forma como o capitalismo organiza o trabalho apresenta algumas características que são importantes para a análise da

educação. O trabalho capitalista, baseado na divisão social e técnica, impõe um modelo alienado, fragmentado, dividido, rotineiro. Esta forma de organizar o sistema produtivo é baseado na divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Quanto mais esse modelo se desenvolve, mais se aprofunda essa divisão. Mesmo que o desenvolvimento tecnológico coloque como necessário um trabalhador polivalente, do ponto de vista da burguesia e do capital a concepção de homem é unilateral.

A perspectiva educativa do capitalismo, baseado na unilateralidade, mesmo quando eventualmente relaciona a educação com o trabalho - de acordo com suas conveniências, oferece aos trabalhadores um aprendizado que não ultrapassa os rudimentos de noções científicas e sustenta-se num treinamento de habilidades necessárias somente para a execução de determinadas atividades. Inclui, também, essa educação, a aquisição de valores e atitudes disciplinadoras e doutrinárias para que o trabalhador seja dominado ideologicamente.

Se a forma como sistema produtivo capitalista está organizado traz em si elementos que podem caracterizar uma negatividade do trabalho, apresenta também, como foi visto, um desenvolvimento científico e tecnológico capaz de proporcionar uma série de avanços para a humanidade, que são do interesse dos trabalhadores. Enfim, existe uma positividade do trabalho que deve ser aprofundada e desenvolvida.

O trabalho em sua dimensão positiva aparece como manifestação da vida, como forma dos homens transformarem a natureza e a vida e as relações entre si mesmos. Marx já anunciava que uma educação para os trabalhadores deveria iniciar desde a infância, unificada com o trabalho real, concreto, ligado ao sistema produtivo. Para tanto, apontava a politecnia como uma concepção educativa capaz de ser articulada com os avanços da ciência e da tecnologia e que englobaria uma formação multifacetada, onilateral.

O que vem a ser Politecnia? "A palavra grega **TECNIA** é

empregada no sentido de técnica, mas também se refere à construção. Dessa forma, o conceito de politecnia tem sido entendido como aquele que permite o domínio de várias técnicas, mas, quando se pesquisa o seu real entendimento, se verifica que é o segundo significado da palavra **TÉCNIA** a que é preciso ressaltar. Assim, o ensino politécnico seria aquele que permitiria a construção múltipla do homem, o seu desenvolvimento onilateral, ou seja, nos seus vários lados". (MACHADO, s.d.: 28).

A educação politécnica coincide com uma visão onilateral de homem. A concepção onilateral baseia-se "(...) na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo, 'natureza', individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social: um ser de necessidades imperativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se fundam suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade)." (FRIGOTTO, 1989:25).

A Politecnia, enquanto projeto educativo, abrange três eixos que devem ser norteadores: a) uma visão de homem construída na perspectiva da **onilateralidade**; b) uma educação articulada com a **produção real**, buscando a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual através da unidade teoria-prática; c) ter como objetivo o **domínio** das bases científicas e técnicas do sistema produtivo.

A literatura educacional brasileira enfrenta essa questão da politecnia e alguns trabalhos têm se preocupado seriamente com ela (ARROYO, s.d.; 1990; MACHADO, 1989; NOSELLA, 1990). Dentro dessa discussão um ponto que se destaca é o conteúdo da educação politécnica, principalmente pelo fato de alguns setores da sociedade desejarem essa temática na nova LDB. Lucília Machado consegue uma boa síntese dessas preocupações quando busca precisar que os objetos de estudo numa perspectiva politécnica se referem: "a) às bases das ciências contemporâneas, com seus conceitos, princípios e leis, que servem de alicerce aos diversos tipos de inventos e soluções; b) aos princípios gerais das técnicas e da tecnologia,

de caráter operacional e funcional, que expressam o uso das leis científicas, e que informam sobre os meios de trabalhos, os tipos e características dos materiais, as formas de energia, etc.; c) às particularidades dos métodos tecnológicos que envolvem, entre outras atividades, o controle, o diagnóstico, a montagem, a instalação, a calibragem e o ajustamento, a invenção, a planificação, etc.; d) aos princípios da organização da produção e da economia, analisando-se o trabalho humano, suas formas sociais, a estrutura social, os principais ramos da produção, as normas sociais, a base geográfica das relações sociais, os impactos sobre a natureza e qualidade da vida humana, etc." (MACHADO, s.d.:29) (Grifos meus).

Essa formação, segundo a autora, deverá incluir ainda a aquisição: "a) *de habilidades físicas e mentais, entre as quais as que permitem o uso de recursos como mapas, gráficos, tabelas, medidas, documentação técnica, etc;* b) *do manejo de instrumentos básicos, iniciando-se nos mais simples e elementares, presentes na maioria dos processos de produção, passando-se pela sua localização como partes integrantes dos mecanismos complexos, até a utilização dos recursos oferecidos pela moderna computação;* c) *da capacidade de orientação no sistema da produção social, de tal forma que permita ao indivíduo compreender as questões relativas à sua inversão no trabalho social, os problemas éticos e as formas de participação social*".(MACHADO, s.d.: 29).

Essa é a perspectiva de educação que os trabalhadores historicamente têm procurado construir. Ela é obra da luta dos trabalhadores e sempre esteve presente, mesmo que, às vezes, de forma imprecisa, nas organizações sindicais e partidárias de tradição popular. Essa idéia de uma formação múltipla persegue os trabalhadores e foi construída em oposição aos princípios educativos da burguesia, que ela sempre quis impor como universais.

A formação politécnica tem o trabalho como princípio educativo. Mas não qualquer trabalho. O trabalho real, concreto, que inclui a análise dos processos produtivos, da organização

do trabalho e das relações sociais que daí advêm. Esta concepção difere daquela da burguesia, que busca vincular a educação e o trabalho com a finalidade de fornecer aos trabalhadores uma educação que prepare para o mercado, para uma profissionalização que, mesmo mediata, nada tem a ver com uma formação que permita a compreensão global da realidade.

4- A EDUCAÇÃO NO PROJETO DE LEI E A EDUCAÇÃO NA ÓTICA DOS TRABALHADORES.

O texto da LDB aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desportos - é, sem sombra de dúvida, o resultado de um esforço da sociedade civil organizada. Através do Fórum Nacional de Educação as entidades preocupadas com a questão educacional puderam discutir, encaminhar e gestionar, junto ao Congresso Nacional, para que os propostas surgidas deste movimento de educadores, cientistas e sindicatos fossem contempladas no texto final. O texto inegavelmente traz a marca deste movimento.

No entanto, nem todas as propostas foram garantidas como se desejaria e, tampouco, havia consenso em torno de algumas das principais problemáticas. De qualquer forma o texto expressa o resultado do embate entre muitos interesses que estavam em jogo. O texto é, afinal, o que o movimento social conseguiu fazer dele, considerando-se todas as mediações necessárias entre congresso e sociedade. É preciso, pois, continuar discutindo no sentido de avaliar o que foi feito e por onde se poderá avançar em certas questões que podem se mostrar equivocadas.

A questão da **Politecnia** é uma dessas problemáticas em torno da qual não havia consenso, tanto no sentido de incluí-la (ou não) no texto quanto no sentido da definição de seu conteúdo.

Uma das primeiras considerações que devem ser feitas a este respeito é, como alerta FRIGOTTO, que: "*Uma das*

estratégias de esvaziamento de conceitos ou categorias, no campo educacional, tem sido a sua apropriação formal e anacrônica pelas instâncias burocráticas. Um exemplo elucidativo disto tem ocorrido com a categoria trabalho como princípio educativo, e pode ocorrer com a concepção de politécnica". (FRIGOTTO, 1989: 24- 25)

No artigo 53 do texto da nova LDB está expresso que *"assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de uma educação profissional"*.

Em primeiro lugar, é preciso indagar: não teríamos embarcado naquilo a respeito do que FRIGOTTO alerta no texto acima? Ou seja, a inclusão do termo " educação tecnológica e politécnica" não poderá significar um esvaziamento do significado real de politécnica - concepção esta tão cara para o movimento dos trabalhadores ao longo de toda a sua história?

É preciso entender que por estar incluída num texto de lei a politécnica não estará garantida, mas poderá ser uma letra morta, opacizada pela política educacional do Estado. Não será também por não estar, neste momento, incluída na legislação, que uma educação politécnica deixará de ser realizada. O que vai definir o alcance desta concepção é a luta de classes, o processo histórico, enfim, a luta teórico-prática que os trabalhadores conseguirem empreender. Não basta desejarmos a politécnica e escrevermos lindas palavras em alguma lei. A educação dos trabalhadores será o que eles conseguirem fazer dela na luta contra o capital, com todas as contradições daí decorrentes.

Em segundo lugar, o texto da lei separa a "educação tecnológica e politécnica" da "educação profissional". O capítulo XI, quando trata da Formação Técnica-Profissional, diz no art. 56, parágrafo 2º, que essa formação será dada predominantemente fora do sistema de Ensino regular, ficando a cargo de instituições

especializadas (SENAI, SENAR, etc.) ou no próprio local de trabalho.

Ora, além de fragmentar a educação entre formação técnico-profissional e educação geral - com bases tecnológicas e politécnicas - privilegia que aquela formação seja dada, na prática, por quem hoje já a oferece; ou, ainda, que seja oferecida nos locais de trabalho, deixando assim livre para que os empresários organizem a formação de seus empregados. Esta é a educação politécnica proposta?

A definição dessa educação aparece no artigo 51 do texto. "*O ensino médio (...) terá os seguintes objetivos específicos:*

I- O aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental:

II- A preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

III- O desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo;

*IV- A **compreensão** dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica".* (Grifo meu).

Ao tratar do currículo do ensino médio o artigo 52 diz que este: "*I- destacará a educação tecnológica básica, a **compreensão** do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania: (...)*" (Grifo meu).

Como costuma dizer Miguel Arroyo, não há possibilidade da Poli-TECNIA realizar-se sem TECNIA. Se observarmos a definição e implicações da politecnica utilizadas antes neste trabalho e as empregadas no texto da lei, poderemos identificar

diferenças substanciais. A politecnia - com tecnia - pressupõe o **domínio**, o **manuseio**, a **apropriação** dos mecanismos e princípios da ciência e da tecnologia. A legislação fala sempre em **compreensão** dos conhecimentos científicos. Do outro ponto de vista dos trabalhadores a **compreensão** é necessária mas insuficiente.

Mesmo que a lei seja aprovada como está já se pode identificar que a educação com base no trabalho pode continuar sendo uma educação que interessa para o capital, e ainda corremos o risco de ver esvair-se como "água entre as mãos" um conceito que historicamente foi muito pelejado pela classe trabalhadora.

Há, como se pode ver, a possibilidade de que o ensino a ser implantado pela LDB continue dicotômico, tendo de um lado uma educação "ilustrada" - chamada de politécnica - e de outro a formação técnica-profissional.

Essa possibilidade é muito real. Não estamos vendo fantasmas onde não existem. No atual desenvolvimento do capitalismo, com todos os avanços científicos e tecnológicos já considerados, qual a educação que convém desde a ótica do capital? Em matéria da Folha de São Paulo, de 29 de abril de 1990, sobre um relatório confidencial do Banco Mundial, fica muito claro quais são, hoje, os objetivos para educação preconizados por este tipo de agência de cooperação internacional.

Este relatório refere-se a uma parte de estudos confidenciais realizados periodicamente e que possuem a finalidade de *"orientar a concessão ou não de empréstimos a países do Terceiro Mundo"*. O relatório faz uma análise do ensino de 2º grau no Brasil e aponta para a sua falência. Segundo o jornal, para o Banco Mundial, *"investir em cursos técnicos ou profissionalizantes é uma opção caduca de educação - ou nas palavras dos analistas do Banco, uma 'falta de visão estratégica'". O que as indústrias e empresas exigem cada vez mais são trabalhadores com sólida - mesmo que básica - formação em matemática, língua e ciência. Com esse 'repertório' é possível treinar o indivíduo no trabalho com qualquer máquina". (SINGER, 1990)*

O Banco Mundial e seus técnicos sabem muito bem que os processos produtivos estão se homogeneizando e que o trabalho está cada vez mais simplificado. Para eles isso é importante pois se torna fácil "treinar" trabalhadores para atuar em diferentes setores. Daí que, para eles, a profissionalização estreita não serve mais como serviu há algumas décadas, quando da industrialização no Brasil referida no início deste texto.

Certamente os educadores brasileiros consideram que a profissionalização específica e imediata é inadequada e não atende às necessidades dos trabalhadores. Contudo, não se trata de buscar uma formação "geral" que possibilite melhor "treinar" a força de trabalho para desempenhar variadas funções. O sentido de uma educação global, politécnica, multifacetada, como já foi exposto, é muito mais ampla do que isso.

O que se quer discutir é se a formulação que encontramos no texto da nova LDB abre ou não espaço para uma compreensão de ensino próxima daquela que o Banco Mundial prega para os países do Terceiro Mundo.

Queremos entender que sim, principalmente porque o Estado brasileiro atual rege-se pela cartilha dos agentes internacionais. Muitos interesses estão em jogo, e as novas políticas tecnológicas e industriais mostram que a orientação educacional para o Brasil pode seguir a orientação dos países centrais do capitalismo.

Por fim, é preciso dizer que a luta não está perdida. Como já foi colocado, a luta dos trabalhadores, o processo histórico, é que irão definir todo esse processo. É possível, porém que ao imaginarmos que estávamos avançando o que efetivamente ocorria era uma reacomodação do aparelho de Estado para novas realidades. Perdemos talvez a chance de resguardar a politécnica enquanto conceito historicamente construído. Mais do que fazer uma legislação com uma terminologia apropriada, seria melhor se tivéssemos conseguido um conteúdo apropriado para a legislação. Isto os movimentos sociais ainda não conquistaram e, como se sabe que as transformações não são feitas por leis mas estas é que são uma expressão das transformações sociais

e políticas, cabe aos trabalhadores construir um processo de luta que contemple seus anseios e reivindicações nestas novas realidades da organização do trabalho, da ciência e da produção.

CONCLUSÃO

Para concluir este trabalho é importante retornar às indagações iniciais. Os estudos e as argumentações desenvolvidas até aqui nos permitem dar ênfase aos seguintes pontos:

1. As análises do atual desenvolvimento do trabalho, da ciência e da tecnologia nos mostram que, cada vez mais, é preciso entender que tanto para os trabalhadores quanto para o capital há uma necessidade objetiva de modificar a educação.

Pela ótica do capital há necessidade de uma educação capaz de criar um trabalhador adequado para os novos processos produtivos. Essa educação deve ser dentro e fora dos locais de trabalho. A escola deve favorecer uma formação profissional não mais imediata e estrita, mas uma formação que prepare um trabalhador "volante" capaz de exercer diferentes funções em diferentes ramos de atividades. Nos locais de trabalho, não exclusivamente mas especialmente, são desenvolvidas estratégias de controle através da própria organização do trabalho. Isto se dá por meio da hierarquia, das opções adotadas na organização do processo de trabalho, da expropriação do saber do trabalhador sobre o trabalho, e de outras formas de disciplinamento e controle já conhecidas.

Enfim, este projeto educativo visa a valorização do capital, apesar de apresentar-se muitas vezes como um projeto de educação integral do homem.

Para os trabalhadores a complexidade do mundo do trabalho atual, apesar de apresentar uma negatividade - pelas formas degradantes e desqualificadoras com que se concretiza, permite uma positividade que deve ser aprofundada, já que abre uma série de possibilidades para o desenvolvimento humano. Este

desenvolvimento está obstaculizado pelas formas como o trabalho, a ciência e a tecnologia estão organizados e empregados sob o controle do capital.

A educação adequada para o trabalhador enfrentar a realidade atual do trabalho deve se basear numa formação onilateral, politécnica, que tenha o trabalho como princípio educativo. Não se trata aqui de uma formação polivalente - que treine o trabalhador para variados desempenhos, nem tampouco de uma formação diluída, propedêutica, baseada em noções gerais, que não permita uma apropriação real dos princípios e mecanismos da técnica, da ciência e da tecnologia. Para essa conquista não será suficiente um melhoramento dos conteúdos - mais ou menos críticos - ou uma formação diversificada que trate de várias modalidades de ciências e ramos de trabalho. A politecnia é mais do que isso; significa uma compreensão de educação e de homem que leve em conta o indivíduo enquanto uma totalidade concreta e, assim sendo, não poderá ser conquistada somente com um melhoramento dos conteúdos e da qualidade da escola, mas sim como resultado dos processos sociais e políticos em andamento. Pela ótica dos trabalhadores este projeto é, no fundo, um projeto de classe.

2. De acordo com o já citado relatório do Banco Mundial, fica claro que o capitalismo está construindo um projeto educativo para atender seus interesses.

A análise histórica das políticas educacionais elaboradas por órgãos deste tipo mostra que elas são impostas, especialmente aos países do Terceiro Mundo, e desenvolvidas segundo as orientações dos grandes centros. Essa imposição ocorre através de pressões econômicas e políticas, incentivos e boicotes de produtos e mercado e, em alguns casos, até mesmo por imposição militar.

A visão de educação do Banco Mundial, esboçada na matéria da Folha de São Paulo, parece ser o conteúdo educativo de uma nova ofensiva - política e educacional - que sofreremos por parte do capitalismo central.

3. Conforme discussão anterior, a questão é saber se a nova LDB, no que se refere ao ensino técnico-profissional, é um avanço para a luta dos trabalhadores por uma educação voltada para os seus interesses.

Sabemos que o conteúdo da educação dos trabalhadores será, muito mais do que um texto de lei, o resultado da luta que hoje se trava na sociedade. No entanto, parece que o conteúdo dado no texto da proposta de lei para a politécnica não corresponde ao conteúdo atribuído historicamente pelos trabalhadores. É preciso, pois, destacar, para que tenhamos clareza de onde estamos pisando, que ao pensarmos que estamos avançando numa perspectiva politécnica poderemos estar caminhando pelas trilhas de uma educação "politécnica" esvaziada tal qual a educação proposta pelo Banco Mundial.

A margem que separa um projeto educativo do outro é, para o senso comum, muito pequena. Esperamos ter dado uma pequena contribuição para o debate desta temática, que está exigindo maior aprofundamento.

NOTAS

(1) Por um lado, as habilitações eram obtidas por cursos que não preparavam os alunos para a complexidade do trabalho no mundo contemporâneo e, por outro lado, muitas habilitações "preparavam" alunos para funções inexistentes ou saturadas no mercado de trabalho da região onde a escola estava situada, como, auxiliar de laboratório, auxiliar de escritório, decorador, etc...

(2) Para uma análise mais detalhada e profunda sobre estes pareceres ver WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social: A Profissionalização em Questão**. São Paulo, Moraes, 3ª ed. rev. 1983.

(3) Trata-se aqui do texto aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto - junho de 1990, não sendo,

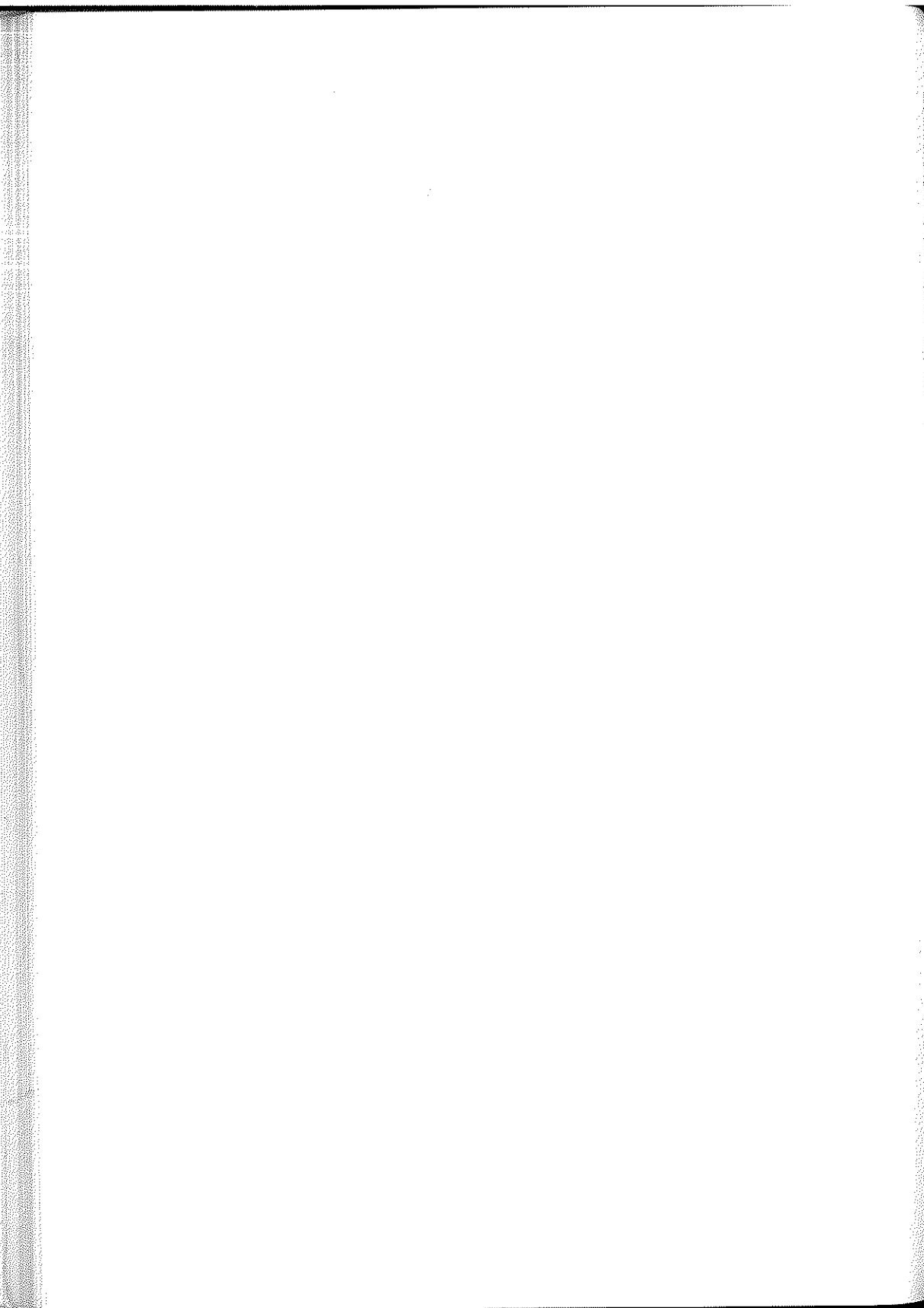
portanto, a redação definitiva. O Senador Marco Maciêl (PFL) já retirou essa versão e poderá apresentar um outro projeto. A versão aqui discutida, contudo, será a primeira, pois é a que reflete o que a sociedade civil organizada conseguiu elaborar através de suas entidades e organização.

(4) Enguita no trabalho citado trata também dessa questão. O autor emprega, no entanto, o termo polivalência, não fazendo uma distinção precisa polivalência e politecnia.

BIBLIOGRAFIA

- ARROYO, Miguel G. Trabalho, Educação Escola e LDB. *Revista de Educação* - APEOESP. São Paulo, s.d.
- _____. O Princípio Educativo: O trabalho ou a resistência ao Trabalho? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.1. 1990.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista - a degradação do trabalho no século XX*. 3ª.ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987.
- BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultural e Desportos, Brasília, jun, 1990.
- CASTO, Ramon Peña . *Formação de Recursos Humanos e Organização do Processo de Trabalho*.s.l., s.d. (datil)
- CORIAT, Benjamin. *A Revolução dos Robôs; o impacto sócio- econômico da automação*. São Paulo, Busca Vida, 1988.
- CURY, Carlos Roberto Jamil et alii. *A Profissionalização do Ensino na Lei n.5692/71*. Brasília. INEP, 1982.
- ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 13(1):39-52, jun/jun. 1988.
- ESPÍNDOLA, Célio. Automação e Emprego: uma visão geral. In: BENAKOUCHE, Rabah (org.) *A Informática e o Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-Educação e Tecnologia: Treinamento Polivalente ou Formação Politécnica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 14(1):17-28. jan./jun. 1989.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Trabalho, Tecnologia e Ensino politécnico. *Revista de Educação - APEOESP*, So Paulo, n.4, s.d.
- _____. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.
- NOSELLA, Paolo. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Trabalho, Educação e Prática Social. Por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- PALLOIX, Christian. O processo de trabalho: do Fordismo ao Neofordismo. In: TRONTI, Mário & PANZIERI, Raniero (colab.). *Processo de Trabalho e Estratégia de classe*. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática; as conseqüências da Segunda Revolução Industrial*. São Paulo, UNESP/Brasiliense, 1990.
- SINGER, Suzana. Banco Mundial aponta falência do ensino brasileiro de segundo grau. *Folha de São Paulo*. São Paulo, C I, 29/04/1990.
- WARDE, Miriam Jorge. *Educação e Estrutura Social: a Profissionalização em questão*. 3ª ed. rev. São Paulo, Moraes, 1983.



PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM OS DEMAIS NÍVEIS DE ENSINO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR - NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ADMINISTRADOR DA EDUCAÇÃO *

Flávia Obino Corrêa Werle **

RESUMO

A integração dos diferentes níveis e graus de ensino é discutida a partir da prática em uma IES do RGS. Destaca a formação do administrador de educação como necessária dentro da racionalidade prática e a defende em nível de pós-graduação strito sensu, caracterizando esta alternativa como predominantemente adotada no estado do Rio Grande do Sul.

ABSTRACT

This paper discusses the integration between the different levels and grades of teaching, issuing from the practice of one educational institution of the state of Rio Grande do Sul. It emphasizes the formation of the educational administrator as necessary in the practical rationality, advocating that it should be offered in graduate courses, characterizing this alternative as predominantly adopted in the state of Rio Grande do Sul.

"A experiência foi das melhores possíveis, aprendi tanta coisa que parece que dei aula durante um ano".

"Foi de maior relevância, visto que ao pôr os pés pela primeira vez como educador na sala de aula, todas as minhas

* Trabalho apresentado no II Encontro da Administração da Educação da Região Sul do Brasil - Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul. Promoção ADEGS, ANPAE/ Região Sul AAESC, Porto Alegre, 10/10/1990.

** Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutoranda em Educação pela PUC-RS

teorias de universidade caíram aos meus pés, a prática é diferente e sem igual".

"A validade está em podermos analisar mais realisticamente a disfunção desta escola em nossa sociedade".

"Foi um dos trabalhos mais marcantes de minha vida, principalmente por ser a primeira vez que exerci esta função (a de professor). Como resultado constatei que me frustrei muito pois a prática e a teoria se encontram muito distantes. Talvez eu tivesse que me frustrar para poder avaliar os resultados. Mas por outro lado foi uma das "cadeiras" que mais conhecimento me propiciou".

"Foi minha primeira experiência com crianças nesta faixa etária. Trouxe muita tranquilidade quanto ao curso que optei; o trabalho de professor é gratificante e compensador pois se está aprendendo também".

"Foi como um vestibular. Tenho certeza de ter conseguido a melhor experiência e também a confiança de mais tarde ser uma boa profissional".

"A extensão e a profundidade da presente experiência foi tal que, certamente, fazer uma avaliação agora seria um tanto apressado. Mas posso dizer que foi excelente, pena que foram poucos dias".

"Aumentei minha consciência histórica e pude ver a importância dos educadores como um instrumento de mudanças sociais".

Estes depoimentos são de universitários e datam de 1983-84.

Na época a Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, participando do Programa de Integração da Universidade com o Ensino Básico, desenvolveu o projeto: Uma Proposta de Ação Integrada para a Educação Básica, desencadeando uma reflexão participativa das necessidades, demandas, expectativas e perspectivas da educação municipal de São

Leopoldo. Para tanto, foi organizado um seminário para docentes municipais abrindo espaço no dia-a-dia do professor para todos aqueles que desejassem reunir-se e discutir com colegas questões e aflições do fazer e saber educativo.

Este trabalho que envolveu quase duzentos professores exigiu que o afastamento dos docentes de sala de aula não implicasse em prejuízo para os alunos de 1º Grau. Para que as escolas municipais continuassem funcionando normalmente, foi composta uma estratégia de substituição no que colaboraram os alunos da Universidade e da habilitação para o magistério de duas escolas de 2º grau da cidade. Estes "professores substitutos" eram orientados na Universidade e entravam em contato com o professor de turma recebendo deste diretrizes para a continuidade do trabalho.

Os depoimentos acima expressam o valor da vivência para os universitários decorrente desta atividade de substituição.

Este trabalho teve desdobramento em 84 em dois outros projetos. Um propunha um processo alternativo de recuperação para alunos da 1ª a 3ª série do 1º grau, e o outro, abrangendo 237 professores municipais, tratava a alfabetização como um compromisso a ser assumido por toda a escola e não só pelo professor que atua na 1ª série.

As atividades do programa da SESu/MEC, realizadas com os professores da rede municipal de São Leopoldo, alimentaram o debate sobre a formação do educador, já instalado na UNISINOS e articulado com outras IES, através da AESUFOPE. Foi portanto uma primeira etapa do processo de integração entre os três graus de ensino e teve repercussões na continuidade dos trabalhos realizados na Universidade. Considerando os desdobramentos deste programa podemos destacar:

1. Florescimento e desenvolvimento do Laboratório de Educação Matemática, como uma proposta veiculada e sustentada através de seminários, cursos, assessorias, publicações com representação junto a professores e alunos dos três graus de ensino, trabalho este que ultrapassou a região da UNISINOS.

2. Desenvolvimento de estudos relacionados à alfabetização que contribuíram para a formação, especialização e atualização de professores e assessoria aos alfabetizadores em serviço.

Dentre estas iniciativas podemos citar:

1.1. Definição do novo projeto de currículo do curso de Pedagogia, voltado para a preparação e titulação de professores das séries iniciais do 1º grau, juntamente com a habilitação de professores das disciplinas pedagógicas da escola do Magistério de 2º Grau.

Aqui denominamos de "novo currículo" não uma simples alteração de base curricular, mas uma fundamentação explicitada no projeto pedagógico (Silva & Bohn, 1990), e as atividades executadas para viabilizar e concretizar a proposta. Estas atividades envolvem alunos e professores e, no cotidiano do curso, chegam às redes de ensino e retornam à Universidade, principalmente através da Prática de Ensino e do Trabalho de Conclusão.

1.2. Realização de cursos, seminários e assessorias para professores de todas as redes de ensino, apoiadas em dados da realidade, encaminhados à Universidade por administradores de redes municipais de ensino ou de escolas estaduais ou particulares.

Estas atividades notoriamente extensionistas, na quase totalidade, integram o Programa de Ação Integrada-PRAI, da Secretaria de Educação, coordenado pelo DAU/SE RS, envolvendo convênio de professores do sistema estadual para com as IES do Rio Grande do Sul. Na 2ª Região Escolar este projeto tem contribuído positivamente para a articulação entre as instituições responsáveis pela formação de professores e as Escolas de 1º e 2º graus, futuro campo de trabalho destes profissionais.

3. Implantação de um curso de pós-graduação a nível de especialização (360 horas) cuja proposta volta-se para a melhoria do processo de alfabetização.

4. Realização de pesquisa envolvendo a problemática da alfabetização para subsidiar o planejamento de medidas coerentes com as necessidades detectadas.

Muito há a aperfeiçoar, busca-se agora a viabilização de um estudo interdisciplinar sobre alfabetização, de maneira que, promovendo a articulação interdepartamental, a alfabetização passe a ser discutida pelos professores de matemática, ciências, história, educação física e psicologia.

Na medida em que a graduação em Pedagogia mais e mais se voltava para a formação do alfabetizador e do professor de alfabetizadores, continuavam na Universidade reflexões e propostas ligadas à formação e aperfeiçoamento de especialistas.

Nos já citados projetos desenvolvidos no início dos anos 80 os professores da Universidade atuavam junto com a equipe de técnicos da SEMEC/SL, envolvendo-os desde a fase de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos seminários, dos quais também participavam os supervisores.

O projeto de pesquisa "Acompanhamento da Prática Educativa de Alfabetização", desenvolvido em 89/90, conta com a indispensável mediação de supervisores e especialistas das escolas que comunicam e "traduzem" interesses, dificuldades, significados, expectativas entre os envolvidos: professores e alunos da Universidade, professores e alunos das escolas municipais.

Acreditamos que, apesar do enfoque de formação permanente e assessoramento às escolas, a tarefa do professor deve ser compartilhada com um maior número de especialistas, com professores de apoio, com um sistema mais cooperativo e menos compartimentado.

Propomos assim um curso de formação de especialistas com enfoque na "co-responsabilidade da comunidade educativa" e que, no processo de formação, a interdisciplinaridade e o trabalho cooperativo e de equipe sejam contemplados.

Portanto, crendo que a escola necessita do especialista para enfrentar mais ampla e profundamente os problemas da qualidade de ensino e para fazer seu dia-a-dia mais satisfatório, foi organizado em 1987 o Curso de Pós-Graduação lato-sensu em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Educacional, com base no Parecer 604/82 do CFE.

Neste relato breve a riqueza da realidade fica desfigurada, mas alguns elementos que o caracterizam podem nos fazer refletir sobre a formação do professor e a articulação com o ensino de 1º e 2º graus.

Na situação descrita há um elemento peculiar e importante: o ensino como força propulsora e articuladora das funções da universidade, como carro-chefe da extensão e da pesquisa. A grande diversidade e a amplitude do trabalho relacionado ao ensino da alfabetização dos dias de hoje, surgiu da preocupação constante com a formação e o aperfeiçoamento do professor da escola de 1º grau. O trabalho que inicialmente envolvia apenas alguns docentes foi ganhando adesões dentre os demais professores da Pedagogia, impregnando toda a proposta curricular, e, progressivamente, afastando-se da supervalorização das disciplinas teóricas de formação específica frente à Prática de Ensino, e da concentração do saber prático apenas no final do curso.

Demonstra, ademais, a vinculação estreita entre a necessidade de melhoria da formação do professor com a melhoria da escola e a compreensão de que o fortalecimento da posição do professor é fundamental para reforma educativa (ZEICHNER, 1988) e que este fortalecimento não se opõe ao fortalecimento do especialista e de suas associações.

É um exemplo que apresenta a extensão não como uma função isolada das demais da Universidade, mas uma extensão justificada pela produção do grupo de docentes. É uma extensão que brota, que floresce pelo conteúdo que é produzido em equipe, porque há um grupo que tem para dar, que propõe-se a expandir sua área de atuação para além das classes de

graduação e que intercambia com especialistas da mesma área no âmbito nacional.

É um exemplo em que a pesquisa se dá com e pelo ensino. É uma produção que não se reduz ao espaço de encontros e seminários de pesquisadores, mas que corre junto com a preocupação de divulgação junto aos praticantes diretamente envolvidos com a escola pública. É uma pesquisa que se justifica e se interliga com o ensino e com a extensão, é uma pesquisa que se divulga e socializa.

Evidencia-se neste exemplo que a articulação da Universidade com o Ensino de 1º e 2º graus ocorre no interior de organizações formais, buscando espaços, ampliando-se, procurando apoio, superando resistências e incompreensões, comunicando sua proposta.

A Universidade, como organização formal, neste caso, foi só aos poucos dando apoio e espaço para este trabalho. Como sabemos, com a estrutura departamental, muitas dificuldades precisam ser enfrentadas; há quem diga até que a Universidade está estruturada para a desintegração (SBPC 1984: 4). A coordenação de curso, neste contexto departamental e segmentado precisa adquirir materialidade e receber credibilidade na medida em que se constrói através do tempo. No exemplo dado a sua ação foi fundamental.

A Universidade como organização formal, que no início dos anos 80 não valorizava a extensão, esquecendo-a mais do que encarando-a como função sua, foi, com o tempo, institucionalizando-a.

Os órgãos administrativos do sistema de ensino como organizações formais, tanto como a Universidade, ora tolhem as iniciativas criadoras, ora as valorizam e estimulam. No caso acima, deve-se destacar que o programa desencadeador do projeto de 1983 foi um primeiro impulso pois representava "a" ou "uma das" primeiras vezes em que o Departamento de Educação recebia recursos externos para apoiar uma iniciativa extensionista.

Se por vezes o Sistema de Ensino, por suas instituições formais, pressiona de cima e de fora as instituições educativas privilegiando forma (atividades meio) sobre conteúdo (atividades fim-educativas), impondo exigências burocrático-administrativas, isto nem sempre ocorre. Suas propostas podem absorver pressões de baixo e de dentro das unidades escolares, pressões de conteúdo educativo originárias de escolas de 1º e 2º graus e de Instituições de Ensino Superior, como ocorreu com o Programa de Ação Integrada.

Esta experiência demonstra também a intensidade que a vivência de escola tem para o aluno dos cursos de formação de professores.

"Aprendi tanta coisa que parece que dei aula durante um ano". Neste depoimento, evidencia-se a riqueza da prática frente a outras experiências curriculares. O tempo gasto na escola é tão mais vivo e preenchido, tão denso de vivências e aprendizagens que o relógio e o calendário são insuficientes para acompanhá-lo. A interação simultânea dos múltiplos fatores e condições da situação concreta da escola dão um superdimensionamento ao tempo empregado na ação. É o gosto, a paixão de ensinar que só na prática podem se revelar.

"Me sinto agora mais seguro sobre minha vontade-capacidade como educador". A prática é mobilizadora de todas as forças do indivíduo e fundamental para a identidade do profissional.

Colocar-se frente à frente com um grupo de alunos na situação de professor põe em cheque decisões e opções anteriores, envolve cognições e afetos, põe em discussão a própria visão de mundo.

"Todas as minhas teorias de Universalidade caíram aos meus pés ... a prática e a teoria encontram-se muito distantes". No concreto do dia-a-dia da escola se desenvolve um processo de diálogo com a situação no qual o indivíduo examina, retoma as teorias, princípios e aprendizagens realizadas e as confronta com o cenário psico-social vivo, mutável, imprevisível das

relações sociais. Há como que uma "conversação com a situação concreta", processo em que se corrigem, modelam e depuram os conhecimentos.

" *Foi um vestibular*". Esta expressão revela que este aluno antes de confrontar-se com o concreto da escola percebe-se como numa outra dimensão, do lado do abstrato, do imaginário, e que a passagem para o lado dos fatos reais representa um momento de provar sua capacidade de ler as singularidades das situações concretas, de lidar com incertezas e com a complexidade das relações sociais e pedagógicas.

As situações de prática dentro da formação do professor devem ser constantes e diversificadas: "*É muito importante para alunos de Licenciaturas curtas e plenas terem experiências com as séries iniciais do 1º Grau*". Vê-se que o discurso da integração e da interdisciplinaridade adquire materialidade e mais claro significado a partir de vivências concretas dentro do sistema escolar.

E ainda pode-se considerar que a prática, mais que um teste formal, deve encaminhar-se como um momento de valorização e de promoção da percepção referente ao "sentir-se útil socialmente" no desempenho da função de professor. Sem dúvida a prática desempenha uma importante função política pois é uma oportunidade para promover a consciência histórica dos universitários.

Nos depoimentos acima indicados fica claro como a situação concreta da escola favorece a percepção das relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, e fez com que os universitários se sentissem agentes de transformação da realidade, capazes de assumir, assim seu compromisso histórico (AESUFOPE, 1983: 5).

A prática não pode ser tratada como o polo oposto da teoria. A prática, a vivência com a situação concreta da escola, é vida, é força que atrai e mistura outras polarizações que possam haver no currículo da formação do professor; é momento de

articulação da dimensão profissional, da dimensão política e da dimensão de aprofundamento de conhecimento (1).

Esta experiência portanto traz a concepção de que a formação do professor encerra:

- a necessidade de uma consistente coordenação de curso nas licenciaturas;
- a importância e necessidade da articulação teoria-prática;
- a integração, concomitância e superposição das funções de ensino, pesquisa e extensão;
- a compreensão de que a formação do professor não se encerra, mas se acrescenta e aperfeiçoa sobre uma base inicial;
- a necessidade de utilização e não de atrelamento ou desconhecimento das estruturas formais;
- a compreensão de que a articulação da Universidade com o 1º e 2º Graus caminha passo a passo com a reflexão e o aperfeiçoamento que precisamos manter para com o nosso próprio ensino como professores de cursos de formação de professores;
- o profissional da educação de qualquer nível de ensino se constrói sobre uma base de experiência e convivência dentro do sistema educacional;
- as preocupações com a formação de professores não devem restringir-se a cursos formais de graduação, mas desboba-se em formas de assessoramento, cursos de extensão e pós-graduação, como laboratórios da educação local, onde se pensa a educação, seus problemas, contradições, soluções, de forma imaginativa e consistente.

Não cremos que o especialista seja dispensável no atual contexto da educação brasileira, pois os que argumentam em favor de sua exclusão apoiam-se numa forma de racionalidade: a racionalidade técnica.

A racionalidade instrumental ou técnica, como epistemologia da prática, traduz uma visão positivista que encara o profissional como aquele que aplica princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da pesquisa. Nesta perspectiva cabe aos cursos de formação profissional ensinar as bases científicas da ação a partir do estabelecimento, em teoria, das competências, dos papéis e natureza das funções espelhando-as no conteúdo e na estrutura dos programas educativos. Os programas de formação de professores assim estruturados preocupam-se com a crítica ao empirismo, mas a sua formalidade produz a separação entre a pesquisa e o ensino, a teoria e a prática.

A realidade concreta em tais cursos não é o elemento nuclear do currículo. A prática situa-se no final do curso, após as disciplinas de fundamentação teórica e de conhecimento científico aplicado, não se constituindo num ponto de partida e de cotejo/revisão das demais disciplinas do currículo, nem em elemento importante/colado aos processos de investigação. A prática é vista apenas como um momento em que o indivíduo reúne/utiliza os conhecimentos adquiridos no curso e aplica rigorosamente teorias e técnicas científicas em "situações reais" como se fossem "situações gerais".

Esta visão instrumental desenvolve uma postura pouco crítica, condicionando os indivíduos a aceitarem as metas como definidas externamente e as situações como dadas.

Esta racionalidade instrumental dentro da escola separa a pessoa da instituição, parcializando todas as funções. Parcializa e separa as funções dos professores de "técnicas" das dos de "conhecimentos gerais", parcializa e segmenta o currículo criando barreiras e incompatibilidades entre docentes do currículo por atividades, entre os professores do 2º grau e os do 1º grau, entre os que atuam no supletivo e no ensino regular, entre professores e pessoal administrativo, entre professores e especialistas.

O indivíduo aprende sob a racionalidade instrumental que existe uma solução correta para cada problema e que todo o problema tem uma solução.

É, portanto, uma perspectiva ingênua, que despoja a pessoa de sua capacidade de julgamento, unidimensional, ao limitar a livre e genuína comunicação entre os seres humanos, e desfiguradora da vida social, por não evidenciar o caráter repressivo das relações sociais e as distorções da comunicação que ocorrem muito constantemente.

Ao contrário, se usarmos a racionalidade prática, o indivíduo aprenderá a construir e a contrastar novas estratégias de ação, novas formas de investigação, novas explicações, novas categorias de compreensão, elaborando de forma idiossincrática seu próprio conhecimento profissional.

Nesta perspectiva a reflexão não é um processo psicológico individual a ser estudado por esquemas formais independentes de conteúdos. Ao contrário, a reflexão implica na imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de valores, condições, afetos, interesses sociais e intercâmbios simbólicos. Esta imersão exige uma percepção totalizante (holística) de múltiplos fatores, uma intervenção criativa e não padronizada, uma ação-reflexão muito pessoal, dependente das crenças, sentimentos e conhecimentos dos atores.

Cabe entretanto uma ressalva. Entender o fenômeno educativo como realidade socialmente construída e potencialmente alterável e entender o pensamento reflexivo, não como um conhecimento regrado por princípios técnicos, mas como uma orientação para a ação, não significa dizer que se administrará a educação por ensaio-e-erro, ao sabor da situação, à deriva, sem rumo.

Sem sólida formação, a atuação administrativa das escolas públicas pode ser percebida como de tumulto e desorganização. A ausência de professores, as carências de toda a ordem são vivenciadas como uma ameaça individual e uma fonte de incertezas, agravada muitas vezes pelo isolamento da direção em relação aos professores e a pouca participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar no cotidiano da administração escolar. Há como que um sentimento de

"incompetência desorientada" que faz o indivíduo envolvido com questões administrativas perceber a situação mais como uma falha ou um risco individual seu, do que como um elemento do contexto, ou o resultado de sua restrita compreensão a respeito.

A racionalidade prática implica em conhecimentos. Inicialmente envolve um "saber fazer" um saber que se ativa na ação. Entretanto esta reflexão se aprofunda, fazendo-se na ação e durante a ação, estabelecendo-se um diálogo com a situação e sobre a interação que resulta da intervenção na situação. Por fim, numa terceira fase, ocorre uma reflexão a posteriori, sobre a ação e sobre a reflexão da ação, oportunidade em que se analisa e reavalia o que foi feito, em que se procede a uma auto-reflexão da inteligência humana e sua história. Portanto, a racionalidade prática é adquirida pelo esforço e pela reflexão constante.

Nesta percepção construtivista da realidade os processos de direção de escola não são processos técnicos, mas um ato de construir uma realidade organizativa, respeitando que cada instituição tenha a sua maneira de pensar coletiva que dá forma e sentido aos processos administrativos.

As atividades diretivas não são atividades de controle burocrático, mas atividades de coordenação de seus membros dando-lhes sentido de identidade e propósito.

As metas não são dadas por aceitas, mas seu estabelecimento decorre de um processo político de análise, discussão, negociação que vai sendo construído na e durante a ação, entre todos os implicados e refletem o poder relativo que pode mobilizar os envolvidos.

O planejamento não se constitui numa simples antecipação do que se espera que aconteça, ou algo ocasional, ou arbitrário, ou aleatório. Implica, outrossim, numa vontade explícita e positiva de fazer com que certas propostas aconteçam conforme a situação e o contexto de cada escola, contando com a participação dos envolvidos em todos os momentos. O planejamento não é visto como um simples instrumento para a ação, mas como um processo que favorece a criação de espaços

sociais em que todos os segmentos da comunidade escolar participam e discutem seus interesses e buscam relações interpessoais auto-gratificantes.

Portanto, o que se deseja não é excluir o especialista mas dar-lhe uma formação pautada por uma estrutura de pensamento que destaque processos interativos e construtivos, os quais ativam conhecimentos, afetos, experiências e são por estes ativados.

Nesta proposta de racionalidade prática a experiência anterior é sempre considerada e básica no processo de reflexão/ação.

Há 30 anos atrás, a importante base de experiência era considerada na discussão sobre a formação do educador no Brasil.

"A administração de ensino ou de escola, não é carreira especial para que alguém se prepare, desde o início, por meio de curso especializado, mas uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho e cuja especialização somente se pode fazer em cursos pós-graduados. (...)"

Deste modo a carreira de educador compreenderá na base o professor, que ao longo de seu ministério poderá especializar-se em supervisor ou professor de professores, em conselheiro ou orientador ou guia dos alunos, ou em administrador escolar" (Teixeira, 1964:11-3).

Se na década de 70 praticou-se, generalizadamente, o inverso desta proposta, pois os cursos de Pedagogia formavam junto o especialista e o professor das matérias pedagógicas do 2º grau e, muitas vezes, era pela função de especialista que o conculinte iniciava sua vida profissional, já os anos 80 fomentaram a revisão, o rendimensionamento e a proposição de outras alternativas para a formação de especialistas e uma outra amplitude para os cursos de Pedagogia.

A década de 80 constitui-se num período de ampla

discussão da formação do professor, envolvendo dentre outras questões:

1. a proposição de uma Base Comum Nacional da Formação do Educador que não fosse um rol de disciplinas, mas o indicativo de dimensões orientadoras para esta formação;

2. a docência como base da identidade profissional de todo o educador;

3. a concepção de que a formação do professor não é uma discussão restrita às escolas de 2º grau magistério e aos colegiados das licenciaturas, nem uma discussão que se faz ao lado das do curso de Pedagogia, pois entende-se que se deva aprofundar a relação entre a Pedagogia e as demais licenciaturas, visando sua efetiva articulação;

4. o aprofundamento das discussões sobre as habilitações, situando-as numa visão mais globalizante frente à redefinição do próprio curso de Pedagogia;

5. a concepção de que as preocupações com a formação do professor abrangem também a formação e a prática pedagógica dos professores de 3º grau (Goiânia, 1986, recomendações 1.5, 1.6, 1.9, 1.10).

Várias IES do Rio Grande do Sul têm ensaiado alternativas para a formação do especialista. Muitas se encaminham no sentido da formação em curso de pós-graduação lato sensu, com formação profissional consistente, conferindo registro profissional.

A base legal destas propostas é o Parecer 004/82 do Conselho Federal de Educação, que respondendo uma consulta da UnB considerou plausível a formação profissional em curso de pós-graduação, exigindo, dentre outras coisas, o estágio correspondente.

A partir desta possibilidade organizaram-se alguns cursos, quais sejam:

1. A iniciativa pioneira foi da Universidade de Passo

Fundo-UPF/RS que, em 1984, obteve aprovação para as habilitações de Orientação Educacional e Supervisão Escolar (Parecer CFE 241/84);

2. Em 1985, a União Brasileira de Educação e Cultura/DF tem aprovada a habilitação de Administração Escolar (Parecer CFE 816/85);

3. Em 1986, a Universidade Federal de Santa Maria/RS recebe aprovação para as habilitações de Administração/Supervisão Escolar e Orientação Educacional (Parecer CFE 818/86);

4. Em 1987, a UNISINOS/RS recebe aprovação para o oferecimento das habilitações de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar (Parecer CFE 341/87);

5. Em 1988 a UFSM/RS oferece o mesmo curso fora da sede, em São Luiz Gonzaga (Parecer CFE 886/88);

6. Em 1989 a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS obtém aprovação para oferecer as habilitações de Inspeção Escolar e Orientação Educacional (Parecer CFE 223/89);

7 e 8. Em 1989 mais duas IES, uma localizada em São Paulo (Faculdades da Zona Leste de São Paulo, Parecer CFE 830/89), e a outra do Rio de Janeiro (Faculdade Integrada de São Gonçalo, Parecer CFE 930/89) obtêm aprovação para as habilitações de Supervisão e Administração e para Supervisão, respectivamente.

Até o início do ano de 1989, dos seis cursos que existiam no Brasil apoiados pelo parecer CFE 604/82, cinco eram de IES do Rio Grande do Sul.

Além de ser um estado pioneiro na discussão e implantação da formação de especialistas em pós-graduação, os cursos oferecidos pelas IES do Rio Grande do Sul são todos com maior carga horária do que os de IES de outros estados, o que é um

indicativo da busca de seriedade com que esta formação é encaminhada. Considere-se inclusive que muitos cursos de pós-graduação "strito sensu" apresentam duração menos ampla do que a destes cursos de especialização. Na UFRGS, por exemplo, o mestrado em Educação conta com 495h e o doutorado com 675; na PUC RS, o mestrado tem 630 h e, na UFSM o mestrado é 870 h (RGS/SE/DAU, 1989).

Cumprе salientar que estes cursos de especialização que formam o especialista são oferecidos apenas por Universidades, tanto públicas como particulares, que anteriormente já ofereceram estas habilitações em nível de graduação, e que, portanto, estas propostas resultam de um amadurecimento e de uma revisão da experiência obtida em iniciativas de formação de especialistas em educação.

Identifica-se assim a pós-graduação "lato sensu" como uma nova perspectiva para a formação do administrador de educação. Uma perspectiva que se abre para profissionais da educação com experiência docente e oriundos de qualquer licenciatura plena, constituída de uma organização curricular flexível e ajustada às propostas das Instituições de Ensino Superior e às exigências dos sistemas de ensino.

A validade dessa perspectiva explicita-se nos depoimentos (2) que seguem, ao mostrarem como um curso de pós-graduação que objetiva formar especialistas numa perspectiva de trabalho em equipe proporciona experiências ricas e favorecedores de entendimentos mais significativos e profundos a respeito das escolas, dos colegas e da educação como um todo.

"Quando eu procurei esse curso, eu tinha uma proposta inicial: descobrir coisas sobre a educação, às quais eu nunca tinha chegado através do meu curso inicial. Eu considero que atingi todas as minhas expectativas nesse sentido".

"A colega X com Educação Física! De repente algumas pessoas não entenderam Educação Física e Orientação Educacional. Eu achei que era o que mais se encaixava, porque

é difícil numa escola a gurizada não gostar de Educação Física e não ser com o professor de Educação Física que eles tem mais chance de estar até em contato físico pelo tipo de atividade que é proposta. Então, por colocações que a colega X fez, assim de experiências com os alunos dela, a colaboração que ela pode trazer foi excelente. Coisas que, de repente, eu sendo professora de Biologia, não dando aulas na mesma situação que ela, mas eu podia também aproveitar e pensar em cima disso aí".

"Uma coisa que eu gostaria de acrescentar foi no sentido da questão de colegas de outros cursos que participaram aqui e que não tinham curso de Pedagogia. Eu achei impressionante a contribuição que essas colegas conseguiram dar sem ter o curso de Pedagogia. Eu me senti, muitas vezes, tendo o curso de Pedagogia, não conseguindo chegar ao nível delas. Eu acho que foi impressionante e eu não tenho a visão delas, das professoras que têm um outro curso. Foi fora de série a contribuição que essas colegas nos deram" (Werle), 1990:29-30)

"Agora 'especialistas' eu não sou. Eu sou agora uma educadora com "N" pontos de interrogação, muito mais do que eu tinha quando entrei na pós... Eu me sinto dentro de uma escola de 2º grau como alguém que questiona. Eu questiono a minha prática e, sem perceber, eu questiono toda a escola".

NOTAS

(1) *"Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer.*

Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do

educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração do saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado" (II Encontro Nacional da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador - Documento Final, Goiânia, 1986).

(2) Depoimentos colhidos na avaliação final dos Cursos de Especialização em julho de 1989, na UNISINOS. A avaliação foi oral, em grande grupo, tendo sido integralmente gravado e posteriormente transcrito, por isso, os depoimentos que finalizam este artigo apresentam uma informalidade e características de linguagem falada.

AGRADECIMENTO

Registro aqui um agradecimento especial à professora Janira Aparecida da Silva, minha colega na UNISINOS pela discussão, sugestões e redação quanto à parte inicial deste texto em que se recupera parte da história da IES em que atuamos.

BIBLIOGRAFIA

AESUFOPE. Documentos referentes aos Seminários Estaduais das Licenciaturas: Santa Maria, São Leopoldo, Caixas do Sul, Passo Fundo,...

_____. Boletim Informativo, 1983.

CADERNOS CEDES, Nº 2,6,17 Campinas, UNICAMP.

II ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR - *Documento Final*. Goiânia, 1986.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano II, nº 5, Brasília, 2º sem. 1980.

GÊNERO, Alcides. A Base Comum Nacional Unitária na Formação do Educador

- e documentos apresentados na Assembléia Geral da AESUFOPE dia 30/8/1990. Porto Alegre, AESUFOPE, 1990. (mimeo).
- GÔMEZ, Angel Pérez. El Pensamento práctico del professor: implicaciones en la formación del professorado. IN: VILLA, Aurélio (coord). *Perspectivas y Problema de la Función Docente*. Madrid, Narcea, 1988:128-148.
- GUERREIRO RAMOS, Alberto. *A Ciência das Organizações: uma reconstituição da Riqueza das Nações*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1981.
- HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa, Edições 70, 1987.
- MATN-MORENO CERRILLO Quintina (cord). *Organizaciones Educativas* Madri, UNED, 1989.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação, Departamento de Assuntos Universitários. *Estatísticas Básicas do Ensino Superior RS- 1988*. Porto Alegre, DAU/SE, 1989.
- SANCHEZ, Aurélio Villa. La formación del professorado en la encrucijada. IN: VILLA, Aurélio (coord). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid, Narcea, 1988: 24-38.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre o papel do Diretor de escola. *ANDE- Revista da Associação Nacional de Educação*. Ano 4, nº 7, 1984: 52-55.
- SBPC - 36 Reunião Anual. *Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Avaliação da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador)*. São Paulo, Julho 1984. mimeo, 6p.
- SCHMITZ, Egídio F. *Didática Moderna: Fundamentos*. Rio de Janeiro, LTC, 1986.
- SILVA, Janira Aparecida & BOHN, Mariasinha Beck. O Curso de Pedagogia da UNISINOS. *Estudos Leopoldenses*, São Leopoldo, UNISINOS, Vol 26, nº 117, maio/julho 1990: 47-57.
- TEIXEIRA, Anísio Spindola. *Natureza e Função da Administração Escolar*. Cadernos de Administração Escolar I -Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, ANPAE, Salvador, 1964 (16p)
- UNISINOS, Centro de Educação e Humanismo. Departamento de Educação. *Alfabetização: um Desafio para a Escola de 1º grau - Vol. III: Atividades de Substituição Realizadas por Alunos em Escolas Municipais de São Leopoldo*. São Leopoldo. UNISINOS, dez. 1984 (41p)
- _____. *Uma Proposta de Ação Integrada para a Educação Básica*. Relatório. Vol. IV: Registro de Atividades de Substituição Realizadas por

Alunos da UNISINOS em Escolas Municipais de São Leopoldo. São Leopoldo, UNISINOS, dez 1983, 78p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Especialista em Educação e o Curso de Especialização em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar da UNISINOS. *Estudos Leopoldenses*. São Leopoldo, UNISINOS, vol 26, nº 117, Maio/ Julho 1990: 21-34.

ZEICHNER, Kenneth. Estratégias Alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del professor: tendencias actuales en Estados Unidos. IN: VILLA, Aurélio (coord) *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*. Madrid. Narces, 1988: 110-127.

Impresso na Imprensa Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina
em Maio de 1993
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

