

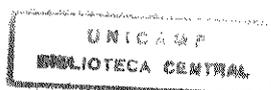
CLARA GERMANA DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO

## Gestão Educacional e Formação de Professor

Tese de Doutorado apresentada ao  
Departamento de Administração e  
Supervisão Educacional da Faculdade  
de Educação-UNICAMP.

Orientador: Prof. Dr. Newton Antonio  
Paciulli Bryan.

Campinas  
1997



9705442

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
V. E.	N 17g
TOMBO BC/	30289
PROC.	281197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	25/05/97
N.º CPD	

CM-00098059-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

N17g

Nascimento, Clara Germana Sá Gonçalves  
Gestão educacional e formação de professor / Clara Germana  
Sá Gonçalves Nascimento. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Newton Antônio Paciulli Bryan.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Faculdade de Educação.

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Trabalho. 4.  
Ensino. 5. Gestão da qualidade. I. Bryan, Newton Antônio Paciulli.  
II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

**CLARA GERMANA DE SÁ GONÇALVES NASCIMENTO**

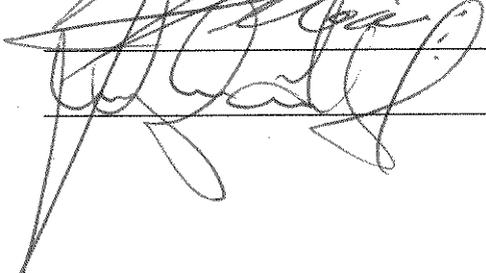
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Clara Germana de Sá Gonçalves Nascimento e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 06.02.97

Assinatura: 

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan.

Comissão Julgadora:

KL.  
  
  


Para  
Paula e Germana, minhas filhas,  
e Vitor, meu neto,  
com muita esperança.

À memória de  
Emílio e Maria, meus pais,  
com muita gratidão.

ABSTRACT: This thesis discusses the relationship between the school management processes, the professor formation and his educative skills. We will not discuss the general graduation process, but its connection with social relations that exist in a specific working process: the pedagogic work. We will explain how the educator's qualification and formation process will be shaped under the real conditions in which they happen. If we take the educator's skills for granted, this will obligate us to re-discuss not only the fundamentals of the practical school knowledge but the educator's role as a professional and the formation contents and methods.

RESUMO: Esta tese examina o vínculo entre a gestão dos processos escolares, a formação do professor e a sua prática educativa. Não trataremos aqui da formação em geral, ou seja, separada de suas determinações concretas, mas da formação articulada à relações sociais que se instituem num processo de trabalho específico: o processo de trabalho pedagógico. Trata-se de explicar, dentro do possível como a formação e a qualificação do profissional da educação vai sendo gestada nas condições concretas em que ela se efetiva. Leva em consideração a prática educativa do professor obriga-nos a repensar não só a natureza dos saberes mobilizados na escola mas também, o papel do professor como profissional, seus princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO 1

### 1. CAPÍTULO I A Formação e qualificação do professor 7

- 1.1. Formação, qualificação e profissão 10
- 1.2. A formação como meio privilegiado de ação 13
- 1.3. As condições de trabalho na escola 26
- 1.4. As condições de trabalho e as escolas de periferia 38
- Notas 46

### 2. CAPÍTULO II A organização do trabalho na escola 52

- 2.1. A importância da organização do trabalho pedagógico 57
- 2.2. A organização informal do trabalho 69
- 2.3. A autonomia e liberdade no trabalho 73
- 2.4. As exigências no exercício da profissão 80
- 2.5. A intensificação do trabalho: o stress 85
- 2.6. A questão da remoção 88
- Notas 97

### 3. CAPÍTULO III O papel da gestão na escola 100

- 3.1. Gestão e o processo social de trabalho 100
- 3.2. A importância da gestão escolar 104
- 3.3. Identificação dos diretores com a gestão escolar 109
- 3.4. A gestão escolar: a percepção dos professores 113
- 3.5. O processo de decisão na escola 117
- 3.6. Poder e conflito na escola 122
- 3.7. Mudar as práticas de gestão 129
- Notas 132

## CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

## BIBLIOGRAFIA 138

## INTRODUÇÃO

Um dos aspectos fundamentais que nos chamam a atenção hoje nas escolas de ensino básico dos Estados e Municípios brasileiros é a obrigatoriedade que as mesmas têm de atender a uma clientela bastante diversificada. Este, aliás, foi o princípio que prevaleceu na Constituição Federal de 1988 e nas Leis Orgânicas municipais e que parece ter sido sintetizado na proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em tramitação no Congresso.

Tal obrigatoriedade tem provocado significativas transformações sob o efeito conjugado de múltiplos fatores. Entre estes, podemos citar o aumento do número de crianças e sua heterogeneidade, a exigência da população pela qualidade da escolarização, as mudanças na forma de tratar o saber e o ensino etc. Curiosamente, as autoridades educacionais, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, não conseguiram priorizar uma política concreta de educação fundamental, nem traçar para esse novo contexto social estratégias de adaptação, sobretudo no que diz respeito a currículos e programas de formação de professores para esse nível de ensino, assunto que continua a requerer discussão profunda nos meios educacionais.

Pensar em formação e qualificação do professor como algo de imprescindível à própria atividade de ensino implica, entre outras coisas, reconhecer a escola, fundamentalmente, como sendo um *locus* que possibilita a disseminação e organização dos conhecimentos sistematizados e da produção do saber, necessários à compreensão e à participação consciente nos rumos da sociedade em que a escola se situa. Significa entendê-la, ao mesmo tempo,

como conquista histórica resultante das próprias lutas e movimentos dos profissionais da educação em favor da melhoria da qualidade do ensino oferecido.

A questão central à qual procuramos responder inicialmente, ao definirmos o objeto da nossa pesquisa, foi a seguinte: – como a formação e qualificação do professor vai sendo gestada nas condições concretas em que se efetiva? Ao elegermos a questão da formação, estamos privilegiando a reflexão sistemática da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, bem como a gestão dessas práticas e da própria escola. Neste contexto, a formação de professores, e a gestão dos processos escolares tem um aspecto político, além do pedagógico, cuja dimensão exige uma séria reflexão.

Procuramos sistematizar algumas questões de modo a ressaltar o que consideramos fundamental para refinar a compreensão de que a formação e a qualificação de professores, bem como a gestão dos processos escolares, não poderiam sequer ser pensadas satisfatoriamente, sem que se levasse em conta a situação de trabalho concreta para a qual o professor é formado. Assim, procuramos mergulhar na realidade do ensino de 1º grau em Campinas a partir de depoimentos de educadores que, comprometidos ou não com a sua prática específica, vêm se envolvendo em experiências pedagógicas tentando enfrentar o grande desafio deste nível de ensino.

Esta explicitação do objeto de estudo orientou a nossa opção metodológica pela realização de entrevistas gravadas. Realizamos entrevistas com profissionais situados nas diversas faixas da hierarquia escolar a saber: professores, diretores, assistente de direção, orientadores pedagógicos e supervisores. A escolha dos professores a serem entrevistados não obedeceu a

nenhuma regra, implicou tão somente a disponibilidade da pessoa selecionada, o que não era previsível antes de um primeiro contato. Foi uma seleção aleatória em função das atividades desenvolvidas no âmbito de sua prática. Por esta razão, envolvemos profissionais que apresentavam diferenças de formação e atitude com relação à sua prática concreta. O nosso contato com os professores entrevistados se deu também através da sala de aula; ela possibilitou a sistematização de novos questionamentos tanto em relação ao objeto de estudo quanto ao nosso desempenho como educadora.

Optamos por utilizar a entrevista gravada como um instrumental indispensável para a captação imediata da informação desejada. Como é sabido, o pesquisador não pode realizar entrevistas à base da intuição nem apenas do bom senso, pois correria o risco de captar o vazio da fala ordinária. As informações foram obtidas a partir de uma colocação inicial da problemática, o que possibilitou uma seqüência de perguntas e respostas derivadas do objeto da pesquisa. Por esta razão, elaboramos um roteiro de entrevista semi-estruturado que inclui os seguintes temas: formação, trajetória profissional, condições de trabalho na escola, organização do trabalho pedagógico e gestão escolar.

Os depoimentos foram colhidos no local de trabalho e, somente algumas vezes, na casa dos professores entrevistados. Os resultados foram trabalhados dentro da seguinte sistemática: transcrição das entrevistas gravadas, leitura de todo material e anotações das questões sugeridas pelos dados empíricos coletados. Posteriormente, analisamos as diferenças e as semelhanças, tendo como meta a construção das categorias fundamentais de análise que refletissem a percepção dos entrevistados. Foi com esse ir e vir dos dados, que buscamos

um refinamento das categorias, em um processo dinâmico de construção do conhecimento.

Alguns meses foram dedicados à realização de entrevistas gravadas individualmente. Através delas, obtivemos uma gama de informações significativas referentes à prática pedagógica dos profissionais entrevistados. Para este estudo, realizamos um total de 58 entrevistas com profissionais desenvolvendo atividades pedagógicas e de gestão nas escolas da rede municipal de Campinas. Este total de entrevistas foi determinado pelo volume de informações coletadas, pois o nosso objetivo, desde o início, era nos basear nas informações que queríamos derivar dos fatos. Dentre os 58 entrevistados, ouvimos 7 (12,07%) diretores de escolas, 2 (3,45%) assistentes de direção, 3 (5,17%) supervisores, 3 (5,17%) orientadores pedagógicos e 43 (74,14%) professores. Destes, com idade entre 25 a 45 anos, apenas 2% eram homens. Boa parte dos professores frequentou o magistério de 2º grau e em seguida o curso de Pedagogia e a metade deles (37,07%) já detinha mais de cinco anos de magistério. Atualmente, alguns trabalham em cursos noturnos, acumulando dois períodos e os demais trabalham apenas no diurno mas, em geral, em mais de uma escola. A maioria é responsável por apenas uma classe mas existe o caso daqueles que mantêm atividades com todas as turmas de 1a. a 4a. séries do 1º grau, como é o caso do professor de educação física.

O presente trabalho foi dividido em três partes: A primeira (Cap. I) privilegia a formação e a qualificação do professor, vinculada às condições concretas em que se efetivam. Existe no debate pedagógico dominante uma tendência a responsabilizar o professor em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, tendência esta que reflete a realidade de um sistema

educativo centrado na figura do professor. O que tentamos mostrar é que a prática pedagógica depende do professor mas, não se resume a ele.

A segunda parte (Cap. II) examina a organização do trabalho pedagógico na escola. Procurei verificar porque as escolas dedicam tão pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, ou seja, de pensar as tarefas de planejamento, concepção e avaliação. A explicação para esta situação pode estar na lógica burocrática da organização do trabalho educativo. Levantamos a hipótese de se criar condições para que uma cultura de organização do trabalho colegiada e participativa, se desenvolva. Nesse ponto, os dirigentes escolares podem e devem ter um papel determinante na estrutura organizacional.

É neste sentido que a terceira e última parte (Cap. III) desta análise vem complementar as anteriores com o estudo da gestão dos processos escolares. Procuramos aqui, examinar o papel que os gestores vêm desenvolvendo na escola. Explicitamos que a gestão pode ser uma componente decisiva para garantir o funcionamento dos processos escolares configurados pela sua organização. É assim que a gestão escolar tem um papel crucial na implementação das mudanças, embora tais mudanças não resultem apenas trabalho de cúpula.

Meus débitos intelectuais e afetivos são enormes e diversificados. Deixo registrado aqui o meu agradecimento à contribuição inestimável de alguns amigos e companheiros de trabalho que, de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização deste estudo.

Pronta a primeira redação (apresentada no Exame de Qualificação), recebi sugestões e críticas que me foram valiosas para aperfeiçoar a versão que ora apresento. Agradeço, por isso, a Maria Inês Rosa e a Luiz Carlos Freitas que compuseram a banca examinadora juntamente com o orientador Newton Antônio P. Bryan a quem agradeço muito particularmente pela orientação competente e amiga.

Agradeço também a contribuição inestimável dos meus alunos do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP que trabalham atualmente na rede municipal de ensino que, com suas percepções e interpretações da realidade educacional, contribuíram de forma significativa para ampliar minha visão da educação e da prática pedagógica. Em particular, agradeço a Virgílio Anderson Moraes da Silva que contribuiu como bolsista do FAEP na coleta de dados e transcrição de entrevistas.

Outra grande contribuição veio de outros professores e dirigentes entrevistados, também pertencentes a rede Municipal, que dispuseram algumas horas de suas vidas a esta pesquisa, respondendo ao roteiro de entrevista, cuja duração variou de uma a três horas. A eles, os meus agradecimentos

A Rogério Massa Ribeiro que pacientemente forneceu conhecimentos de informática para que este trabalho se tornasse possível e a certeza de que essa solidariedade somente dignifica e engrandece.

Ao Departamento de Administração e Supervisão Educacional - DASE da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas por ter permitido o meu afastamento da docência durante um semestre letivo possibilitando-me assim a realização de parte desta pesquisa.

## CAPÍTULO I

### FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR

A formação e qualificação do profissional que atua em escolas públicas de 1º grau de Campinas é o objeto central deste capítulo.<sup>1</sup> Não trataremos aqui da formação em geral, ou seja, separada de suas determinações concretas, mas da formação articulada às relações sociais que se instituem num processo de trabalho específico: o processo de trabalho pedagógico. Esta análise vai privilegiar, portanto, as condições do trabalho pedagógico como o eixo para se entender a formação e qualificação do professor-educador.<sup>2</sup> Trata-se de explicar, dentro do possível, como a formação e a qualificação do profissional da educação vai sendo gestada nas condições concretas em que ela se efetiva. O que se pretende mostrar é que da mesma forma que a formação de professores não pode se dissociar da produção do saber, também não pode se dissociar da intervenção efetiva no terreno profissional.

Tomando como pressuposto que a instrução é igualmente educação, aceitamos a inspiração de Gramsci<sup>3</sup> quando nos alerta para o fato de que "a insistência exagerada nesta distinção foi um grave erro da pedagogia idealista, cujos efeitos já se vêem na escola reorganizada por essa pedagogia. Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um "recipiente mecânico" de noções abstratas, o que é absurdo." Ainda sobre o nexa instrução-educação, Jaeger<sup>4</sup> afirma: "são componentes fundamentais da natureza humana. As palavras com que as

designamos não têm importância em si, e é fácil ver que as raízes das palavras são as mesmas (...) Na escola de hoje, o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor.

Consideramos este um debate importante, porque não coloca em causa apenas a formação do professor, mas uma formação articulada às condições concretas do trabalho na escola. Por esta razão, esta análise vai se basear nas práticas pedagógicas efetivas que os professores realizam no dia a dia do seu trabalho. Por práticas pedagógicas,<sup>5</sup> estamos nos referindo aqui àquelas práticas sociais (de ordem prática e de ordem teórica ou saberes científicos) que são da responsabilidade imediata dos professores, e que configuram os seus espaços educativos: a sala de aula.<sup>6</sup>

A questão da formação, portanto, tem que incluir no seu inventário uma análise dos problemas que os professores encontram no cotidiano da escola e no ajuste entre a formação a que é submetido e as situações sociais que o obrigam à tomada de decisões de grande complexidade, de imensas diferenciações, de singularidades e de conflitos. Como veremos, vincular a formação de professores às condições concretas de trabalho reverte em proveito de uma formação reflexiva e dinâmica que passa pela produção de saberes (sejam eles sistemáticos, teóricos ou não) e de valores que dão corpo a uma prática autônoma da profissão. Na perspectiva aqui adotada, conhecimentos e competências não têm valor em si mesmos e não assumem sua plena dimensão senão enquanto vinculados às condições concretas em que se efetivam. Estaremos assim introduzindo uma abordagem no debate sobre a formação de professores, deslocando-a de uma perspectiva centrada nas dimensões acadêmicas (disciplinas, currículos, área de conhecimento) para

uma perspectiva que se dá também a partir da produção de saberes emergentes da prática profissional e da experiência de vida.<sup>7</sup>

## 1.1 - Formação, qualificação e profissão

A formação e qualificação do professor são as condições necessárias para que ele possa ser inserido em uma instituição, instituição que por sua vez assegura a sua existência profissional. Entendemos que o conceito de qualificação que o conhecimento escolar legitima está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função da realidade social. "A qualificação define uma posição particular do profissional no mercado de trabalho e também uma posição particular no processo de trabalho. Num e noutro caso, segundo Segrestin, a qualificação não é só a condição para que o professor (trabalhador assalariado) seja reconhecido profissionalmente, mas é a condição da sua reprodução e da sua existência material e social."<sup>8</sup>

Nas abordagens teóricas e empíricas da Sociologia do trabalho é clássico distinguir dois aspectos da questão: a qualificação do posto de trabalho e a qualificação do profissional que o ocupa. Segundo Kergoat,<sup>9</sup> "é preciso não confundir a qualificação de um posto de trabalho com a qualificação do trabalhador. A primeira se refere ao conjunto das qualificações exigidas pelos empregadores à mão de obra, por ter o posto de trabalho a oferecer e é sobre ela que se fundam as classificações (daí as diferenças de salários). Quanto à qualificação do trabalhador, esta nos remete à formação e à experiência que ele coloca em prática para efetuar o seu trabalho, pois este pode possuir, e normalmente possui, capacidades, conhecimentos e habilidades que não necessita nem pode aplicar em seu trabalho." Não é possível, portanto, tomar como indicador da qualificação do posto de trabalho as credenciais educativas exigidas ou possuídas pelo trabalhador. As regras a que o posto de trabalho do professor está submetido encontram-se definidas antes mesmo que

ele inicie seu desempenho profissional como acontece com o trabalhador de empresa.

O professor é um trabalhador assalariado habilitado ou qualificado para dar aulas.<sup>10</sup> É importante observar que, enquanto trabalhador, o professor não é explorado diretamente segundo a relação capitalista dominante. A partir das análises de Marx, Poulantzas<sup>11</sup> assinala que "os professores de escola pública, trabalhadores assalariados, prestadores de serviços públicos, o capital não intervém diretamente para subsumir a força de trabalho. O capitalista está presente não como capitalista, mas como comprador de serviços ... O capital servindo-se indiretamente do Estado, submete esses agentes ao salário e ao seu controle."

Trata-se, portanto, do caso particular, de um trabalhador assalariado remunerado sob a forma de salário "que não se integra diretamente no processo de trabalho coletivo objetivado no produto, ou seja, trabalho objetivado nas mercadorias que permite à força de trabalho subsistir e se reproduzir."<sup>12</sup> Singulariza-se assim, no processo de trabalho o lugar social do professor (do ponto de vista da sua localização institucional) em determinadas condições e relações sociais. "Aqui o trabalho é, desde o início, posto como trabalho social. Por isso, qualquer que seja a forma que ele crie ou ajude a criar (não é um produto particular) é uma determinada cota da produção social."<sup>13</sup>

A organização de um saber específico constitui a normalização da formação do educador e da sua integração a um posto de trabalho determinado.<sup>14</sup> O professor qualificado é aquele profissional que faz uso de seu saber, de sua competência, no cotidiano da escola. Estamos utilizando a noção de saber como o faz Hutmacher,<sup>15</sup> num sentido lato, que abrange crenças,

sabedoria, representações, idéias e conhecimentos formulados explicitamente sob a forma de saber-fazer, de técnicas, competências ou de práticas. É este sentido que pretendemos examinar a questão da formação e qualificação do professor a partir da sua experiência viva em seu local de trabalho.

Vejamos então, a nível das diferentes escolas do Município, alguns exemplos de como os professores se referem ao ajuste desses dois processos; o da formação e qualificação do professor e o da sua prática pedagógica, ao falar de si, da sua competência profissional e da de seus pares. Da visibilidade do trabalho efetuado por cada professor emerge a inteligibilidade do seu saber-fazer, por isso é útil precisar melhor aqui esses fazeres que se desenvolvem no interior da sala de aula onde tem lugar a maior parte das atividades do professor.

## 1.2 - A formação como meio privilegiado de ação

Que formação é necessária dotar aos professores para que possam desempenhar bem a sua prática pedagógica? Certamente não é uma formação "in abstrato" ou de modelos prescritivos de formação, mas sim de um corpo de saberes e de saber-fazer que permita ao professor-educador agir eficazmente num domínio específico. É importante assinalar que o saber-fazer como estamos entendendo não é vazio de fundamentação teórica, mas sim cheio de contradições que a própria realidade social origina. É no interior das condições concretas do trabalho pedagógico que surgem conhecimentos sobre a singularização dos modos operatórios, dos saber-fazeres e das habilidades individuais. Nesse sentido, o saber-fazer do professor constitui os conhecimentos e capacidades que cada um utiliza na sua prática, (experiência) ou ainda, constitui a sabedoria acumulada através da sua prática pessoal e coletiva. Isto nos leva a pensar, como faz Habermas,<sup>16</sup> que "o indivíduo aprende pelas conseqüências que o seu saber opera no real." Estamos falando aqui de um real que não se confunde com a universalidade ideal de um pensamento puro.

Esta questão da formação do professor pressupõe, portanto, um conjunto de saberes, mas, mais ainda, uma preparação para arquitetar como aplicá-los na prática. Evita-se aqui, qualquer discussão sobre a hierarquização entre teoria e prática. Essa hierarquia de relações, como a entendemos, não privilegia nível algum, na medida em que se dá nos dois sentidos. Contudo, é necessário que se diga que atualmente não se sabe com rigor como, a partir da formação acadêmica, desenvolvem-se as competências e as qualificações desejadas, ou ainda, se os modelos de formação existentes privilegiam o nexo

teoria e prática. Sabe-se apenas e com certeza que nem todo professor que sai de um curso universitário adquire tais competências. Vejamos o depoimento de uma professora com formação universitária e com experiência de sala de aula sobre a importância da formação adquirida e como a mesma incidiu sobre a sua prática:

*"A minha formação não se deu apenas na universidade. Eu tinha uma boa experiência de sala de aula quando ingressei no curso de Pedagogia. Nele, entrei em contato com teorias em função do trabalho que já vinha desenvolvendo nas escolas da rede... aí, selecionei o que para mim era essencial em função da minha prática pedagógica"*

É indiscutível que a formação universitária tem um peso na prática dos professores. Ela parece ser um meio privilegiado de ação, ou seja, um meio privilegiado de por a teoria em prática. Estamos supondo que foi através da formação adquirida que a professora conseguiu analisar a sua prática e o seu próprio desenvolvimento profissional. Observe-se que o que está em jogo é a forma como o professor mobiliza seus saberes na ação educativa que cada situação exige. Supõe-se que no processo de formação universitária, a professora conseguiu manter uma relação ativa com os saberes (ou seja, inter-relações conceituais) em função da renovação das práticas pedagógicas que vinha desenvolvendo.

A transposição dos saberes para a prática não nos parece um processo fácil, porque não comporta apenas uma dimensão técnica, mas implica num trabalho pessoal de construção de estratégias de ação ( métodos) ou ainda,

numa busca de relações com acontecimentos de outra ordem, seja técnica, econômica, social ou política. O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. A leitura que o professor faz da sua prática não a vemos como uma leitura empírica e espontânea do real, mas a partir de uma problemática construída (no seu plano de curso pelo menos). Uma construção significativa do conhecimento talvez resida na ruptura com um modo de pensar prescritivo vigente e que necessariamente vai exigir que se integre a relação entre a teoria aprendida e a realidade imediata. Esta realidade imediata, portanto, tem que dar lugar ao conhecimento construído.<sup>17</sup> Conhecimento construído aqui é um trabalho de construção teórica, situado na particularidade de uma prática determinada: a prática pedagógica. Esta visão do conhecimento construído, contraria a visão de um conhecimento elaborado diretamente sobre um real já dado.<sup>18</sup> Ao perguntarmos a uma outra professora se a formação adquirida incidiu sobre a sua prática pedagógica na sala de aula, ela nos disse:

*"Sim, na medida em que é esta formação adquirida que torna o trabalho pedagógico eficiente. Eu procuro fazer o possível para colocar em prática tudo o que aprendi e o que julgo necessário para aprendizagem do aluno."*

Esta professora começa enunciando a importância da formação adquirida para um saber-fazer educativo. Estamos falando de um saber-fazer tanto do ponto de vista da teoria quanto da reflexão sobre a prática (experiência). A prática portanto, é possível a partir da teoria, e como prática é

a própria teoria, ou seja, é parte de sua estrutura específica. Fizemos a mesma questão a uma outra professora com formação universitária e ela nos disse:

*"A universidade dá o embasamento teórico para trabalhar o pedagógico, o problema está quando se enfrenta a realidade de uma dessas escolas de periferia, aí, as coisas se complicam, parece que a gente não consegue aplicar nada do que estudou na prática."*

O que percebemos é que os problemas dos professores são problemas de natureza práticos, que requerem abordagens específicas devido a forte vinculação com os fatores contextuais. Contudo, o embasamento teórico é indispensável na formação do professor e seria absurdo pensar que as práticas pedagógicas possam prescindir da teoria. É a prática que pode mostrar como os professores tentam resolver os problemas que enfrentam no cotidiano do seu trabalho escolar. "Se entendemos aqui a teoria como conhecimento construído, a expressão relativa no plano do conhecimento do que ocorre no plano real, o inventário teórico significa, sobretudo, averiguar de que forma se está dando conta, na realidade social, desta relação."<sup>19</sup> É importante observar que é só a partir dos problemas concretos que o conhecimento teórico pode tornar-se útil e significativo para o professor. Será que tudo que os professores aprendem nos cursos de formação podem aplicar na prática? Tem-se melhor a percepção da formação como meio privilegiado de por as idéias em prática quando uma professora nos diz:

*"É quase impossível utilizar imediatamente toda teoria aprendida na universidade. A minha formação vem acontecendo diariamente na sala de aula. Eu já senti muitas dificuldades, mas, hoje, consigo fazer um trabalho mais a longo prazo na escola. Mas isto não aconteceu de imediato, foi construído no dia a dia no meu local de trabalho"*

Observe-se, aí, a consciência da formação como algo que se constitui no cotidiano do processo de trabalho, um processo construído na prática efetiva. Portanto, o professor não se torna qualificado apenas devido à escolarização obrigatória, mas se faz qualificado no curso e em função do que concretamente é capaz de realizar no cotidiano da sua sala de aula e da escola. Sob estas condições, os conhecimentos se constroem na ação e só são realmente úteis se forem mobilizados em situações de ensino.<sup>20</sup> Assinalamos o depoimento de uma professora que, diferentemente da anterior, não teve nenhuma experiência de sala de aula antes da sua formação acadêmica mas que conseguiu sair do simples consumo dos meios de ensino:

*"Quando entrei na universidade não tinha experiência nenhuma de ensino. Ao ingressar na rede passei alguns anos perdida, repetindo receitas, parecia que toda aquela teoria que tinha estudado não servia para nada. Mas, depois de algum tempo (um ano mais ou menos) pude resgatar o que tinha estudado."*

Estamos insistindo no fato de que só os conhecimentos acadêmicos (teóricos, científicos e técnicos) não constituem a garantia do saber fazer em

sala de aula. Contudo, muito da aprendizagem adquirida pelo professor sem experiência de ensino anterior à sua formação acadêmica pode depender de repetição de 'receitas' que lhe permitem sobreviver em sala de aula.<sup>21</sup> Admitimos que boa parte das atividades de um professor iniciante são desta natureza. Aliás, combater de frente esta tendência seria não compreender a lógica da prática de um professor seja ela inicial ou continuada.

Repetir receitas pode até levá-lo a tomar consciência da sua própria aprendizagem, ou seja, pode levá-lo a aprender, a compreender o que tais receitas significam ou o que há de mais essencial nelas como o exemplo que assistimos na própria escola da professora entrevistada, em que ela lê com os alunos da 4a. série as questões de uma prova escrita antes deles começarem a respondê-las. O que esta professora faz não é senão aplicar uma receita tida como um processo que se supõe garantir a compreensão da tarefa a realizar. Nas situações de rotina, como a descrita, a satisfação pessoal do professor surge precisamente porque ele sente que consegue fazer com que as coisas aconteçam na sala de aula. A mesma professora diz:

*"O professor que nunca trabalhou sente dificuldades em sala de aula. Só quando alguma coisa quebra a rotina, a gente abandona as receitas, e é justamente a partir destas situações novas que o professor aprende."*

A professora, então, sai da rotina, das receitas, na medida em que se depara com problemas novos. Na verdade, o que acontece é que ela passa efetivamente a dar menos importância às receitas, e a prestar mais atenção ao emprego dos conhecimentos teóricos, aos materiais pedagógicos, a partir dos

quais tenta criar sua própria prática. São situações que implicam um aprender fazendo que a professora muitas vezes começa a vivenciar antes mesmo de compreender o que deve fazer. Contudo, o que importa assinalar é que são as pessoas que aprendem, que reconstróem os saberes (mesmo os saberes que não têm estatuto de cientificidade) e que, por isso mesmo, dão a direção do seu saber-fazer. Uma professora com formação universitária e que considerava importante ter se dedicado aos estudos acadêmico chama a atenção sobre a importância da prática:

*"Não perdi tempo estudando, fazendo universidade, mas foi a prática em sala de aula que definiu o que eu devia fazer: o que se quer fazer define-se na prática."*

Não dá para subestimar a força da prática na representação do professor tal como é dada na experiência e não admitir que a constituição dos saberes se dá também através das atividades que ele desenvolve na sala de aula. A forma como o professor trabalha cada situação pode colocá-lo numa posição não apenas de saber fazer, mas de compreender o que faz e porque faz. A formação certamente só poderá influenciar as suas práticas em situações de ensino bem determinadas e dentro de certos limites que se dão ao nível da representação. Talvez por isto a teoria tenha aparentemente, e, só aparentemente, pouco peso em relação à prática desenvolvida. Os saberes constituídos no processo de formação podem ser e, certamente, são indispensáveis, mas plenamente estéreis se não forem mobilizados na ação, combinados com saberes intuitivos. O dia a dia do professor depende desse tipo de conhecimento que ele mobiliza e elabora durante a sua própria

atividade. Esse tipo de conhecimento é o que Polanyi<sup>22</sup> designa de conhecimento "tácito," espontâneo, intuitivo, experimental. Veio-nos à mente, outro depoimento de uma professora que vem dedicando bons tempos de sua vida ao magistério:

*"Só senti que minha formação teórica refletiu na minha prática depois que passei por muitas situações de ensino, adquirindo ao longo dos anos outros conhecimentos que não foram passados pela universidade, mas pela vida de trabalho."*

O importante na reflexão é que ela é tematizada a partir dos conhecimentos teóricos, aprendidos não só no processo de formação acadêmica mas também da inter-relação de saberes que se dá ao longo das experiências de vida. Esta experiência pessoal é o que assegura ao professor, em meio a atividades definidas e diferenciadas, uma consciência mais concreta e imediata da tarefa a executar. Esse é um tipo de conhecimento que provem do contato com a prática, da experiência concreta e, por isso mesmo, está vinculado à experiência pessoal. Sabe-se, no entanto, que a consciência desenvolvida na experiência cotidiana é uma consciência empírica e fragmentada, que não pode chegar por si mesma à apreensão das contradições sociais, políticas e econômicas que perpassam a realidade social. Essa experiência tem o privilégio de ser o resultado do vivido, todavia exige uma passagem pelo teórico, apesar do difícil processo de sistematização. Uma outra professora nos diz:

*"Inicialmente, não dá para seguir tudo o que se aprende, além disso, a Faculdade nos dá uma imagem muito idealizada do ensino. É só na sala de aula que a gente vai entendendo as dificuldades das crianças e começa a reinventar atividades de ensino mais adequadas".*

Já observamos que a reflexão sobre a prática acontece no momento em que o professor é colocado em situações de ensino problemáticas, e muitas delas complexas, para as quais as soluções poderão ou não surgir. Também observamos, que alguns professores não são mal preparados no domínio dos saberes, o que lhes falta é a idéia precisa do modo de estruturá-los e torná-los acessíveis aos alunos de diferentes níveis. Vejamos outro depoimento que ilustra como a consciência profissional (da qual a qualificação é uma componente) incide significativamente na prática pedagógica do professor.

*"Eu encaro todo o meu trabalho como um trabalho pedagógico. Para mim, o pedagógico é mais amplo que passar conhecimentos sobre a matemática, sobre a escrita, etc. Eu trabalho com as crianças muito em grupo. Nós estruturamos o nosso trabalho juntos, temos uma rotina combinada, e tudo isso leva muito tempo. Quem vê de fora não entende e pensa : 'você perde muito tempo com essa roda no início da aula,' mas eu não acho. A roda é um momento muito bom, é onde eles decidem os assuntos que lhes interessam, expressam o que gostam, e eu também proponho algo."*

Essa entrevista mostra alguns aspectos importantes da consciência que a professora tem do trabalho pedagógico e da sua própria atividade profissional.

Ela é uma professora de pré-escola com habilitação em Administração e Supervisão escolar. Existe por parte dela uma vinculação toda especial com a classe e com as crianças. Um dos aspectos que podem ser ressaltados na atividade específica que ela desenvolve é a autonomia relativa para determinar seu ritmo de trabalho, seus movimentos, o que trabalhar, e como trabalhar. A característica principal da atividade educativa, que a professora entrevistada realiza em sala de aula reside no fato de que a criança também decide as atividades que são desenvolvidas, ou seja, ela participa do processo de aprendizagem, dos métodos, dos elementos de cultura literária, da política, das normas sociais, enfim, de tudo que a leva a uma consciência crítica, dada a participação que tem nesse processo de ensino. Por atividade, aqui estamos entendendo "o processo através do qual se faz efetiva uma determinada atitude da pessoa com relação ao meio, as demais pessoas e com os problemas que a situação coloca."<sup>23</sup> Quando perguntamos o que ela faz para promover a participação das crianças em sala de aula, ela nos disse:

*"Eu utilizo a "roda" (disposição de todos em círculo) e procuro me remeter a conceitos e representações que as crianças já possuem, buscando conduzi-las a relacioná-los com novos conhecimentos e com os já trabalhados em outras situações."*

Quando a questionamos sobre o momento em que a criança começa a pensar ativamente, ela responde:

*"quando surge nela a necessidade de contestar, questionar,"*

No entanto, a professora deixa assinalado que nesta idade (pré-escola), as crianças desejam encontrar respostas somente para as perguntas relacionadas com objetos e com fatos que conhecem e que estão em seu entorno. Suscitar esta necessidade significa colocar o objetivo do trabalho intelectual (passagem para o abstrato) e este é o ponto difícil da atividade do professor. É através dessa atividade que a criança percebe a importância do que faz e toma consciência do seu papel ativo em sala de aula. Segundo a entrevistada, nesse processo, as crianças vão conhecendo a realidade que as circunda não apenas de forma espontânea, mas sob a sua orientação

Note-se que o professor entrevistado realiza na sala de aula um trabalho que ele mesmo organiza, superando assim o papel de simples executor, pois a prática pedagógica supõe o emprego de capacidades cada vez mais desenvolvidas incompatíveis com o papel de puro executante. Em boa medida o processo de trabalho pedagógico é amplamente confiado ao professor, à sua capacidade, aos seus critérios e às suas decisões. Na sala de aula, ele põe o seu saber, suas habilidades, enfim sua experiência na tarefa de educar. Numa escola os professores compõem a maior parte da força de trabalho e por isso deveria haver muito pouca dispersão das suas atividades específicas. Isto porém não acontece e trás muitas implicações para as atividades pedagógicas. A professora faz referência à distância entre a formação adquirida e a realidade da escola em que trabalha:

*"A gente aprende muito na universidade, só que é uma formação que não leva em conta a realidade das escolas, da clientela e das famílias."*

Observe-se que não é apenas a questão da autonomia intelectual que o exame da formação do professor coloca, mas da atividade concreta em função da sua experiência e das circunstâncias de trabalho nas quais se encontra situado. Também é interessante observar que o confronto com a realidade de sala de aula mostra não somente os verdadeiros problemas da escola e do ensino, como fornece as próprias respostas para eles. Temos o depoimento de uma professora que nos diz o que pensa sobre a sua formação e o período de iniciação no ensino fundamental:

*"No início da carreira a gente sente muita insegurança e despreparo ao perceber que a escola e a prática de sala de aula não tem nada ver com os esquemas teóricos nos quais se foi formada. O impacto que tive quando enfrentei uma escola foi muito grande."*

Os professores, em geral, têm consciência do seu despreparo inicial para dar conta da prática exigida pela sala de aula. Tem-se que reconhecer que os programas atuais de formação de professores ajudam muito pouco a conciliar a formação inicial com as condições reais da prática. E, queira-se ou não, alguns modelos de formação existentes retardam, ou mesmo podem colocar em risco a capacidade que um professor na sua fase inicial tem para usar a sua criatividade. Diga-se mesmo que no início da carreira quando ingressam no sistema de ensino, eles não possuem o domínio cognitivo das estruturas de ensino em seus diferentes níveis, o que os leva a considerar o mundo profissional tal como se lhes apresenta. Mas, no momento em que vão modelando a sua identidade profissional, tendem a manter-se de forma mais defensiva diante dos saberes que conseguem dominar e/ou dos que são

veiculados pelos "manuais" criados para auxiliar o desenvolvimento profissional do professor. Contudo, cabe a ele, professor, melhorar a sua capacidade de agir, de sair do simples estado de reproduzir, sem criar nada. Quais seriam então as condições reais a partir das quais um professor conseguiria por em prática as teorias adquiridas no processo de formação? Vejamos em seguida como os desafios da formação de professores, situando-nos a nível do institucional, perpassam as condições concretas do trabalho na escola.

### 1.3 - As condições de trabalho na escola

A forma como as práticas pedagógicas vêm sendo realizadas nas várias escolas do Município não são obviamente iguais, visto que as escolas são diferentes na sua estrutura física e organizacional. Também, as normas burocráticas que determinam estas atividades não levam em conta as atividades curriculares e pedagógicas que os diferentes professores minimamente planejam, nem a falta de condições concretas de trabalho (espaço físico, número de alunos, material pedagógico etc.) existentes nas várias escolas. Pode-se ver isso examinando um exemplo particularmente importante captado na preocupação de uma professora quando diz:

*"A minha formação universitária foi muito boa, mas quando fui trabalhar numa escola de 1º grau, me surpreendi com a falta de condições físicas da escola, com a clientela e suas famílias, elas não tinham as mínimas condições de vida."*

Chama-nos a atenção neste depoimento o fato de que os professores não vêm sendo preparados para se confrontarem com a diversidade de culturas, de ideologias, de modos de vida e de interesses. O que nos parece é que a prática de formação das instituições universitárias vem se apresentando limitada para um determinado tipo de situações sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Esta limitação, contudo, tem que ser e deve ser atualizada pelo professor como já observamos. É importante, no entanto, que ele não perca de vista o tipo de

saber escolar que necessita construir em diálogo com a situação social em que está inserido.

Insistimos na tese de que o professor precisa construir o seu próprio conhecimento profissional da realidade educativa, o qual poderá incorporar ou transcender os conhecimentos emergentes da racionalidade acadêmica. Vejamos um depoimento de uma professora com mestrado, atualmente responsável por uma 3a. série, que consegue refletir a relação entre o seu processo de conhecimento e as condições de trabalho em que atua:

*"Eu acho que tenho qualificação para fazer até mais do que faço. O que me deixa chateada é que na escola em que trabalho, não existem atividades organizadas em que se aproveite a formação das pessoas. Eu, por exemplo, não precisava ter a formação que tenho. Eu podia saber menos, propor menos, desenvolver muito menos coisas. Inclusive, isto acaba sendo um problema porque cada vez que proponho algo ou desenvolvo alguma atividade nova, todo mundo fica falando... para que isso? Na verdade, não faço melhor, ou como deveria, devido à falta de organização e às condições de trabalho na escola."*

O professor experiente sente muito claramente que a escola não reconhece nem aproveita de forma efetiva as suas experiências nem o saber adquirido no processo de formação. Sem dúvida isto tem uma explicação histórica: o valor do professor, nem sempre foi reconhecido no contexto da escola, em particular, e da sociedade, em geral. Essa autovalorização de sua formação decorre não só dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua

formação acadêmica, mas das práticas escolares elaboradas socialmente a partir do seu trabalho concreto e das relações sociais que estabelece na produção de sua existência. Observe-se também como a tendência para desenvolver atividades novas ameaça o sistema regulador da escola, e pode levar o professor a entrar em um conflito inevitável com seus pares e possivelmente com a escola em seu conjunto.

A falta de condições de trabalho que a professora se refere, é definida aqui não só pela escassez de recursos materiais mas recursos humanos que vem caracterizando o sistema de ensino municipal. Este é um problema que se caracteriza como sendo de ordem estrutural, cuja solução poderia em muito contribuir para auxiliar os professores na sua tarefa de construir e organizar os procedimentos adequados que deverão adotar na sua prática profissional. A questão da competência pode ser melhor percebida examinando-se um exemplo particularmente importante captado na preocupação de outra professora com formação universitária quando diz:

*"Julgo-me competente sim pois tento trabalhar da melhor forma possível em sala de aula apesar das limitações que a escola impõe. Eu trabalho em condições muito precárias."*

No depoimento a professora reafirma sua competência profissional valorizando, inclusive, os saberes que detém. A competência profissional é necessariamente um fenômeno social e como tal, pressupõe um certo acordo sobre os efeitos ou os resultados da atividade que exerce. Contudo, a ênfase na competência do trabalho que desenvolve em sala de aula, (porque julga-se um

bom profissional) enuncia o reconhecimento do trabalho concreto que foi se constituindo a partir da formação acadêmica adquirida e das relações sociais que estabelece na produção de sua existência pessoal e profissional. Um professora preocupada com a dificuldade de se trabalhar em condições adversas diz:

*"Trabalho com uma classe de 1a. série que foi planejada para 30 alunos, mas a sala hoje tem 35. Como ficam os trabalhos a serem feitos? É um desespero: aluno pisa nos desenhos do outro, destrói os jogos que passamos horas construindo, andam por cima das mesas porque não há espaço entre elas. Eu não consigo trabalhar bem assim."*

A formação acadêmica neste caso, parece que ajuda muito pouco o professor a lidar com problemas de natureza estrutural como os apresentados. Os problemas de disciplina e de organização da classe são os mais agudos em qualquer fase do exercício da profissão. De fato, é uma situação que excede a capacidade criativa de interação e diálogo com a complexidade da sala de aula. A falta de condições concretas de trabalho pode se constituir num obstáculo à prática pedagógica e não deixa de ser um grande desafio para o professor. Contudo, parece não ser de bom tom estabelecer relações de causalidade linear entre as precárias condições de trabalho que a escola oferece e as atividades educativas que aí podem se efetivar. Poderíamos questionar aqui até que ponto as práticas pedagógicas dependem da falta de condições de trabalho? Observe-se a preocupação de uma professora:

*"Eu tenho muita vontade de trabalhar com as crianças dessa escola, mas as condições físicas que ela oferece são mínimas, e isto me faz pensar seriamente se estarei aqui daqui a 2 ou 3 anos ou se vou continuar a ensinar. Eu me sinto bastante desgastada."*

De novo a referência à falta de condições de trabalho na escola. Uma relação linear nos mostraria que a prática educativa do professor dependeria diretamente das condições materiais de trabalho. Mas nenhuma conclusão segura é possível a este respeito. A relação entre as práticas pedagógicas e as condições de trabalho é afetada por inúmeros fatores que, em cada escola ou cada sala de aula, combinam-se ou não, das formas mais diversas. Os dados da nossa pesquisa sugerem que a diversidade seja a regra, e portanto, melhores condições de trabalho não parecem ser sempre uma condição suficiente para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Observe-se ainda que na situação de trabalho a professora diz se sentir desgastada. O que nos parece é que o desgaste surge da dispersão de suas atividades e daquelas que ela não pode realizar ou das que não pode fazer melhor. Observe-se nos depoimentos que seguem uma insistência para que as escolas façam e possibilitem mais aos que nela estudam e trabalham:

*"A escola não tem as mínimas condições físicas para funcionar: as salas são pequenas, faltam armários para se guardar o escasso material pedagógico, falta um pátio decente para a recreação das crianças. Até o acesso à escola é difícil. A gente tenta fazer de tudo, mas nada acontece. O desânimo é muito grande."*

É impossível não reconhecer que grande parte dos professores enfrentam circunstâncias adversas que os obrigam a fazer mal o seu trabalho e ainda têm que suportar a crítica generalizada daqueles que, sem conhecer as adversidades das circunstâncias em que eles trabalham, consideram-nos responsáveis pela baixa qualidade do ensino. É preciso reconhecer que tais dificuldades (físicas, materiais) podem travar o diálogo do professor com a situação concreta na qual atua. O seu saber, seus métodos de ensino, etc., podem ser empobrecidos, com a penúria de recursos, tornando ineficaz a sua intervenção no cenário educativo. É preciso reconhecer também que os professores apresentam certa dificuldade em organizar o seu trabalho pela falta de convicção de que é necessário um projeto educativo individual capaz de dar sentido às práticas de ensino que desenvolvem.

Se levarmos em conta uma visão de conjunto sobre a situação de trabalho atual do professor, veremos que ele dispõe de muito pouco tempo para organizar e tornar discutível (no sentido de pôr em debate) parte das representações que atravessam a sua prática pedagógica. Neste sentido, nem todos os professores conseguem compensar o desânimo que sentem diante do trabalho, ou seja, o cansaço e as angústias que dele resultam. Diferentemente dos depoimentos nos quais a falta de condições de trabalho parece impossibilitar a atividade pedagógica e a falta do debate no interior da escola, temos o depoimento de uma professora responsável por uma 2a. série:

*"Eu trabalho numa escola em que as condições de trabalho não chegam a ser boas, mas, há um mínimo e aí, dá para se pensar em desenvolver alguma atividade."*

É possível que a estrutura atual de boa parte das escolas do Município não encoraje os professores a investir nas atividades educativas. Mas é preciso ter claro que, tanto numa sala de aula como na escola em geral, os recursos materiais, humanos, os desgastes de energia e de idéias, são elementos que é necessário compor. Por esta via preferimos acreditar que tanto a formação como as condições de trabalho são determinantes para que o professor possa realizar suas atividades educativas. Uma outra professora com formação universitária diz:

*"Lá na escola, as condições de trabalho são boas: temos bastante material, há envolvimento de grupos, a diretora não é aquele "chefe autoritário, "mas há um problema: o ensino não avança, parece que estabiliza, fica rotineiro."*

Observe-se que mesmo nas escolas em que em que as condições de trabalho são boas, a entrevistada confirma que o ensino parece que estabiliza, ou seja, o ensino tende a obter níveis semelhantes aos verificados nas escolas em que as condições físicas são ruins. Este fato sugere que as condições de trabalho na escola não nos permitem prever melhora no ensino, se elas forem tomadas independentemente dos processos escolares. Embora os dados empíricos da nossa pesquisa não permitam tirar conclusões definitivas sobre as condições de trabalho e a qualidade do ensino, eles sugerem que em escolas com recursos equivalentes os professores podem ter desempenho diferente. Uma professora habilitada em Administração e Supervisão escolar e com mestrado concluído nos diz:

*"A Prefeitura diz que não tem verba para material. As crianças são muito carentes. Para poder trabalhar, eu pego papel em tudo quanto é canto, sucata de tudo quanto é jeito. Lápis de cor, às vezes eu compro algumas caixas, mas como são muitas crianças, elas consomem muito rápido, aí, eu não tenho condições de manter o tempo inteiro. Tudo na escola é desestimulador."*

Quando os dirigentes educacionais fazem prevalecer uma política reformista e como consequência, não alocam os recursos necessários para a melhoria da qualidade do ensino, o que se vê é a apatia, aceitação ou resistência (embora não organizada) por parte da maioria dos professores. Na realidade, eles têm se mantido sob o impacto da ineficácia estrutural das políticas de educação no Município e aceitam serem seus executantes. É importante notar que os orçamentos das escolas tornam-se cada vez mais escassos, e nunca há dinheiro disponível para a compra de materiais didáticos e curriculares ou para substituí-los caso venham a se deteriorar. O fato é que a Prefeitura já há algum tempo, conforme o testemunho do professor, não vem valorizando a compra desse material pedagógico e conseqüentemente a escola também não. Ao testemunhar este fato, a professora faz uma reivindicação no sentido de se utilizar realmente os recursos públicos do Município para melhorar as condições de trabalho e a qualidade do ensino. A mesma professora diz:

*"Atualmente, qualquer dinheiro que a escola faz (através de festas juninas ou eventos de outra natureza) acaba indo para material de uso ocasional (vídeos, TVs etc.) que ficam habitualmente sob sete chaves, quando*

*não caem em desuso, ou vão para consertos na própria instituição como é o caso das portas, carteiras, lâmpadas quebradas e outras coisas mais. Os materiais de consumo regular, como giz, papel jornal, papel sulfite, etc., quando o Município os distribui, são meticulosamente racionados."*

Estes fatos fornecem uma imagem mínima das reais condições em que a grande maioria dos professores de 1a a 4a série trabalha. Com relação à questão dos recursos públicos para a educação, é importante que se observe que este é um problema de ordem estrutural, e não o da impossibilidade de se encontrar um profissional com formação e qualificação adequada para o posto de trabalho que o ensino de 1º grau necessita. Hoje em dia percebe-se que um ensino de qualidade, quando existe, é resultado mais da vontade do professor que das condições de trabalho adequadas às tarefas educativas. A professora com curso de Pedagogia e com habilitação em Administração faz críticas à falta de condições de trabalho na mesma linha das anteriores:

*"A escola não prioriza material pedagógico. Essa organização que eu tenho com as crianças tem o objetivo de mexer com coisas as quais eles ainda não tiveram acesso...ir sistematizando, fazendo relações... então meu trabalho é tudo isso, social, emocional, político. Para isso eu trabalho muito no início do ano fazendo jogos , letras, números. Alguma coisa eu comprei com meu dinheiro. Esse material que eu comprei é meu. A escola não comprou, eu comprei e está lá na minha sala. E eu sei que se eu não tivesse comprado não ia poder trabalhar".*

Melhores condições de trabalho implicam um maior envolvimento profissional nas questões diárias, tanto a nível da sala de aula, como da escola em seu conjunto. É interessante observar que as condições de trabalho, nas quais alguns dos professores são colocados, os levam-nos planejar de modo mais eficaz suas atividades de sala de aula e a criar constantemente novos procedimentos. Com isso, ele busca suprir desesperadamente as deficiências que estas mesmas condições de trabalho impõem. Esse esforço, no entanto, pode levar o professor a diminuir a qualidade de seu trabalho, pois cada vez mais lhe é exigido um número maior de responsabilidades. Ele então esforça-se para fazer o mínimo possível, condenando aquele aluno que vivenciará poucos anos de escola, "a correr o risco de não desenvolver o seu imaginário além de não participar da cultura elaborada."<sup>24</sup> A professora de terceira série segue a mesma postura crítica ao analisar o seu trabalho:

*"Só existe uma cobrança da escola sobre os professores: que no final do ano não tenha muita repetência. Este é um problema para o professor, mas eu reprovu muitas crianças. Se eu recebo uma criança que não sabe ler nem escrever na 3ª série, o que vou fazer? Eu até tento alfabetizar essas crianças, mas é complicado, porque tenho que dar ao mesmo tempo o conteúdo da 3ª série. As crianças até melhoram um pouco, mas não têm condições de ir para a 4ª série. Aí, eu reprovu."*

De modo geral, os professores orientam-se cada um a sua maneira para proceder a uma apreciação periódica do rendimento efetivo do aluno, utilizando-se para isso dos dados obtidos no trabalho cotidiano da sala de aula. Observe-se no depoimento da professora responsável por uma 3ª série, que

existe a vontade de criar uma situação para que a criança aprenda no limite de suas potencialidades. No entanto, para adequar o que se ensina às possibilidades individuais dos alunos, os professores têm de estar de prontidão com o estado cognitivo desse aluno e, portanto, com as condições específicas de sua aprendizagem. Há indícios de uma postura cuidadosa com o aluno quando a professora diz:

*"Eu gostaria de dar reforço aos alunos, realizar atividades culturais, fazer reuniões de esclarecimento com os pais, mas a escola não oferece condições para isso... Não há nem mesmo sala disponível para reunir as crianças, e os pais, quando vêm, eu os atendo no pátio da escola."*

O empobrecimento das tarefas no local de trabalho é definido pelo processo individual de pensar suas atividades, de produzir continuamente situações que vão além das que ele é obrigado a enfrentar no cotidiano da sala de aula. É por esta via que se pode entender também como a consciência profissional pode se desgastar. O fato é que o professor, não realizando uma atividade com a qual possa identificar a sua atividade pessoal, tende a perder o interesse e a satisfação pelo trabalho. A insatisfação no trabalho aparece vinculada à impossibilidade concreta de realizar atividades educativas. Nesta situação os professores podem se opor a toda e qualquer inovação, sobretudo por descrédito. Ao perguntarmos a uma professora o que faz para reverter essa situação da falta de condições de trabalho, ela demonstra não saber fazer coisa alguma:

*"Na situação atual da escola, a gente não se sente mobilizado para fazer nada: como não há recursos, não há espaço físico para um trabalho minimamente decente, não há rendimento, nem nada daquilo que poderíamos fazer."*

De fato, muitos dos professores têm se colocado diante de desafios aos quais nem todos têm sabido responder com criatividade. Nestas condições, como pudemos perceber, há professores que se sentem desanimados e incapazes de se organizarem para intervir na busca da melhoria e da qualidade do ensino. Na seqüência vamos examinar os problemas que os professores vêm apontando, de falta de recursos e condições de trabalho nas escola da periferia.

#### 1.4. As condições de trabalho e as escolas da periferia

Os depoimentos que seguem tenta mostrar como a escola e os professores não dispõem de recursos e apoio para obter o desempenho satisfatório de alunos pertencentes à famílias de baixa renda. Fazemos aparecer, nos depoimentos portanto, a relação estrutural que a escola guarda com o contingente social mais desfavorecido. Uma professora responsável por uma 3a. série numa escola de periferia de Campinas diz:

*"O meu trabalho é numa escola de periferia e o problema desta escola não é só pedagógico. Se se trabalha bem com essas crianças, elas aprendem. A escola hoje tem que dar condições para que a criança aprenda. Eu sinto que não se está fazendo nada por essa clientela desprivilegiada economicamente".*

Esse tema da pobreza não é novo nem é o objeto deste estudo, mas a passagem por ele é particularmente importante devido ao fato da maioria das escolas de 1º grau de Campinas estarem situadas na periferia da cidade e atenderem a uma clientela pertencente a um segmento populacional caracterizado pela sociologia como segmento social de baixo poder aquisitivo. "A periferia significa o *locus* de armazenamento da força de trabalho barata."<sup>25</sup> Neste sentido, o contingente de baixo poder aquisitivo, ao contrário do que pode aparentar, "são elementos do processo de assalariamento e exploração do trabalho em geral, por isso, estão subsumidos pelas próprias relações capitalistas."<sup>26</sup>

A afirmação que a entrevistada faz sobre o problema da escola não ser só pedagógico nos remete a Snyders quando afirma que: "não há solução pedagógica, simplesmente pedagógica para os grandes bloqueios escolares e não pode haver mesmo igualdade de oportunidades na escola enquanto ela estiver mergulhada num mundo de desigualdades.<sup>27</sup>" De forma quase generalizada considera-se a escola atual em crise, e a crise da escola está vinculada à crise geral do sistema capitalista ou a projetos de sociedade que buscam consolidar relações sociais fundadas na exploração do trabalho. Em outra entrevista, uma professora aponta para as dificuldades de se trabalhar com crianças de periferia:

*"A clientela da escola é formada por crianças que vivem em condições precárias de habitação, alimentação, organização familiar e de classe. Para se trabalhar com essas crianças deveria-se estar levando em conta estas características. O que a escola que está aí não tem claro é como, para e porque educar aquelas crianças."*

O fato que queremos destacar no depoimento acima é que crianças, filhos de pais de baixa renda, fracassam e tornam-se impopulares junto aos professores sobretudo porque não satisfazem às exigências da escola. Sabe-se também que elas apresentam não só maiores dificuldades para obter desempenho satisfatório na escola como não dispõem dos recursos e apoio que alunos de classes mais favorecidas. Aparece aí a questão da seletividade à luz da origem sócio-econômica dos alunos que freqüentam a escola pública municipal nos seus diferentes níveis de ensino. O ponto central desta questão, como mostra a literatura no assunto, está em compreender que a escola não

gera as desigualdades, estas são originadas fora da escola.<sup>28</sup> E a mesma professora aponta para as precárias condições da escola onde desenvolve suas atividades pedagógicas:

*"Não existe nenhum material pedagógico na escola, só apagador e giz. Quando some apagador e giz, não tem mais nada. Fica muito difícil trabalhar assim; além disso, as instalações da escola estão em péssimo estado. Tudo está ruindo. Ela foi construída com material barato, aí não tem mais chão, as paredes estão caindo, a escola é imunda o tempo inteiro ... é terra, poeira, papel no chão, as paredes todas rabiscadas com as coisas mais absurdas que nem banheiro de estação. As crianças são muito sujas e a escola não tem água...nessa época de verão os banheiros estão todos entupidos."*

Cabe aqui perguntar se para trabalhar com classes de baixa renda a escola não deveria está suprindo o mínimo de condições para trazer as crianças a participarem da vida social, política e profissional da sua região, do seu país. Ou ainda, se não seria necessário que a escola considerasse essa criança como cidadã e como representante de uma cultura, de uma história e por isso os ajudasse a progredir em relação à satisfação cultural escolar.<sup>29</sup> Nesse contexto, a escola não teria que se ampliar e descobrir meios de ajudar as crianças a exercitarem a sua inteligência e a serem reconhecidas e respeitadas como tais? Será que não está na hora de subverter a função social da escola, ou seja, reconstruir uma escola a partir de uma gestão social que de fato transforme o ensino atual e não apenas o modo de administrá-lo?

A escola que está aí não propicia isto. Ao contrário, vai exigir desta classe economicamente desfavorecida segundo Snyders, a mais forte submissão: primeiramente porque ela não repele a cultura escolar na qual está mergulhada, depois, e principalmente, porque aceita permanecer em seu lugar, adaptar-se a seu lugar.<sup>30</sup> Portanto, o que está institucionalizado nas escolas para a massa daqueles tradicionalmente discriminados, não é o êxito, mas o fracasso. Contudo, é importante ter em mente que historicamente o processo educativo tendeu a ser diferente conforme a classe social de origem das crianças, daí, a relação estrutural que a escola guarda com o contingente social mais desfavorecido. A mesma professora diz:

*"Me incomoda muito na escola essa prática de se trabalhar com crianças de periferia como se fossem um grupo homogêneo. Usa-se a cartilha padrão que além de não levar em conta a realidade sócio-econômica dessas crianças, também não leva em conta as suas experiências de vida, nem a cultura que elas trazem do seu meio."*

Pedagogicamente, o professor, a escola, precisam evitar essa hierarquia entre as culturas (cultura primeira e cultura elaborada).<sup>31</sup> A vivência de uma longa e diversificada prática educacional influi de maneira decisiva na forma como o professor sintoniza a cultura dos alunos e todos os outros aspectos da situação em que eles estão inseridos, alguns dos quais estão acima do seu controle imediato (política de educação para os Municípios, por exemplo). Sabe-se que há formas de cultura que nascem da experiência direta da vida, que são fruto do trabalho e que são absorvidas sem que o indivíduo perceba. Contudo, não se ajuda pessoas a progredir obstinando-se a persuadi-las de que

não há nenhuma ligação entre o que elas sentem, desejam e o que seria a significação do real, o valor real de seus desejos, de sua existência.<sup>32</sup> Vejamos o depoimento de uma professora preocupada com os escassos recursos materiais das escolas:

*"Atualmente, qualquer dinheiro que a escola faz (através de festas juninas ou eventos de outra natureza) acaba indo para material de uso ocasional (vídeos, TVs etc.) que ficam habitualmente sob sete chaves, quando não caem em desuso, ou vão para consertos na própria instituição como é o caso das portas, carteiras, lâmpadas quebradas e outras coisas mais. O material de consumo regular quando o Município distribui, como giz, papel jornal, etc., são meticulosamente racionados."*

Estes fatos fornecem uma imagem mínima das reais condições em que a grande maioria dos professores de 1a a 4a série trabalha. Considerando a redução dos recursos públicos destinados à educação, fato que vem ocorrendo já há alguns anos de história na sociedade brasileira, torna difícil, senão impossível, possibilitar a melhoria das condições de trabalho no interior das escolas. A exigência de uma adequada preparação para o profissional da educação esbarra portanto, com as condições concretas de trabalho na escola. Hoje em dia, percebe-se que um ensino de qualidade quando existe, é resultado mais do voluntarismo do professor do que da consequência de condições de trabalho adequadas às tarefas educativas.

Destacamos ainda que as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas nas várias escolas do Município não são obviamente iguais visto que as escolas

são diferentes na sua estrutura física e organizacional. As normas burocráticas das escolas que determinam estas atividades não levam em conta as atividades curriculares e pedagógicas que os diferentes professores minimamente planejam, nem a falta de condições concretas de trabalho existentes nas várias escolas. Vejamos mais um exemplo captado na preocupação de outra professora responsável por uma terceira série:

*"Minha preocupação maior é garantir que as crianças aprendam algo ...elas não aprendem porque quando chegam em casa não têm a quem recorrer."*

Aqui, reaparece, a referência ao padrão de vida que tais crianças recebem das famílias e a conseqüente marginalização dos processos culturais interferindo nas práticas escolares dessas mesmas crianças. Nessa perspectiva, não é só o aluno o responsável pelas dificuldades que apresenta, mas a família e o seu grupo social que não favorecem o desenvolvimento das suas habilidades.<sup>33</sup> Num outro momento da entrevista, a professora aponta para o fato de que toda tentativa que faz para reorientar as práticas pedagógicas é subestimada por aqueles que são os responsáveis pela gestão das condições do trabalho para o conjunto da instituição escolar. Esta é uma situação que demonstra claramente a ausência do elemento que possibilite e articule as várias instâncias de trabalho e que reivindique às instâncias superiores melhores condições para a instituição considerada no seu todo, assunto que voltaremos a tratar mais adiante.

Os dados empíricos da nossa pesquisa revelaram que a qualidade do trabalho pedagógico não depende exclusivamente da aquisição de conhecimentos. É fundamental que haja condições concretas de trabalho para que as atividades educativas e curriculares ocorram. A vivência e a diversificada prática educacional, como já mencionamos, influi de maneira decisiva na forma como o professor se relaciona com a escola e com a possibilidade de levar à aprendizagem à crianças que vivenciam os problemas da realidade histórica atual. A prática educativa como vem acontecendo é bastante complicada, desordenada e cheia de contingências difíceis de prever. Dada a relativa autonomia que possuem em sala de aula, o professor pode muito bem fechar a porta da sala as interferências de seus pares. Como entender esse isolamento do outro e essa fuga do aprofundamento de suas atividade ?

Pudemos constatar que os professores ocultam as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, elas são até confidenciados entre eles mas, não são assumidos no coletivo escolar. Muitas vezes os mais novos procuram apoio com os professores mais antigos de forma discreta, mas diante de situações complexas, o professor reproduz o modelo repetitivo, rotineiro, pobre e sem qualidade na sala de aula. É interessante observar que as condições de trabalho nas quais alguns dos professores são colocados, os leva a planejar de modo mais eficaz suas atividades de sala de aula e a criar constantemente novos procedimentos. Com isso, ele busca suprir desesperadamente as deficiências que estas mesmas condições de trabalho impõem. Esse esforço pode, no entanto, levar o professor a diminuir a qualidade de seu trabalho, pois cada vez mais lhe é exigido um número maior de responsabilidades. Ele então se esforçar para fazer o mínimo possível

condenando aquele aluno, que vivenciará tão poucos anos de escola, a não desenvolver o seu imaginário e a não participar da cultura elaborada.

Para a apreensão da problemática em estudo recorreremos, como já mencionamos, à percepção dos professores relativa à prática escolar desenvolvida ao longo da sua experiência nas escolas de 1º grau em Campinas. A todo momento fomos levados a perceber que uma formação inicial, não é garantia de um desempenho satisfatório e regular para o profissional do ensino. Todos gostaríamos de acreditar que um professor "bem formado" se adaptaria bem à sua função e, acima de tudo, seria competente do ponto de vista das aprendizagens realizadas pelos alunos. É freqüente se ouvir que quando se é um bom professor, toda situação de ensino pode ser dominada.

No capítulo seguinte faremos uma análise da organização do trabalho pedagógico nas condições de em que as escolas se encontram. O que nos parece importante nessa parte do trabalho é mostrar qual a organização do trabalho que existe, e como os responsáveis pelo gestão desse processos escolares, particularmente, os especialistas, (diretor, supervisor, coordenador e orientador pedagógico) fazem para restituir ao professor a possibilidade de realizar suas capacidades individuais e coletivas através do trabalho pedagógico.

## NOTAS

1. Estamos entendemos a formação como um processo que dê condições ao professor para agir na prática, ou que o prepara para articular continuamente teoria e prática em situação. "Formar e qualificar professores significa prepará-los para decidir, observar e agir em situação, tendo em conta o conjunto dos objetivos que caracterizam a ação pedagógica na sala de aula": Perrenoud, op.cit,p.157. Mas não basta dizer que a formação deve preparar para uma ação eficaz, é necessário se ter claro para que sistema de ensino se está formando.
2. Sobre a expressão "professor-educador;" Antônio Gramsci, *Os intelectuais e a organização da cultura*, 1978, p. 131; Ver também, Philippe Perrenoud, *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas*. 1993, p. 144, que diz: "o professor é hoje em dia um educador, mesmo que tal não seja nem a sua vocação nem a sua formação."
3. Antônio Gramsci, op. cit., p. 131
4. Werner Jaeger *Paidéia: a formação do homem grego*, 1989, p. 19-20;
5. A prática pedagógica dos professores, desenvolvida na sala de aula (contexto de interação entre atores sociais), é a expressão de um determinado saber transformado em prática e tendo por referência uma racionalidade discursiva. Ver, Jaques Therrien. *Trabalho e Saber: a interação no contexto da pós-modernidade*, 1996, p. 57;
6. Gimeno Sacristán. 1991. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*, p. 69; Segundo este autor, "a sala de aula é o contexto imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maioria das atividades dos professores e alunos"; e na p. 70: "a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mais também de aprendizagem para o docente." Ver ainda sobre sala de aula, Philippe Perrenoud. 1993, op. cit., *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*; "a sala de aula é um local onde a resolução dos problemas não tem prazos."
7. Acreditamos que só a partir dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode se tornar útil e significativo para o futuro profissional

da educação. Acreditamos também como Angel Pérez Gomes, que “em qualquer programa de formação de professores o conhecimento teórico deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e questionamentos que surgem no diálogo com as situações do cotidiano educativo.” *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. 1995, p. 16-32.

8. Ver, Denis Segrestin. 1984, *Le metier, communauté sociale*, p.16-18; esta é uma visão de qualificação e das funções que lhe são determinadas para o sistema produtivo. Mas, se a noção de qualificação para o profissional da educação não é, propriamente, econômica, ela depende do econômico e é marcada por ele. Por esta razão, pedimos emprestado ao autor a concepção que ele usa para o profissional do setor produtivo. Ainda sobre o tema da qualificação em sua relação com o processo de trabalho, consultar: Braverman, *Trabalho e Capital Monopolista. A Degradação do trabalho no séc. XX*. 1977, Rio de Janeiro, Cap. 20 p.359-79; Mirreill Dadoy. *Qualification et Structures Sociales*, 1984, p. 54, CADRES,CFDT.

9. Daniëlle Kergoat *In: Masculin/Feminin: Division sexuelle du travail et qualification*, 1984, p. 26-28; Segundo a autora, "a classificação dos postos de trabalho que os capitalistas decidem, dependem mais da política de gestão de pessoal do que dos imperativos tecnológicos." Acreditamos que se pode aplicar essa mesma concepção de qualificação para o trabalhador do ensino.

10. Em seu artigo *Tendências na formação de professores*, 1995, p. 12, Iria Brzezinski, faz referência ao "profissional da educação como aquele que foi preparado (formado) para o domínio do trabalho pedagógico. Desse modo, diz a autora, o que define o profissional da educação são as relações que ele estabelece na prática pedagógica e na prática social para satisfazer as necessidades para as quais foi formado."

11. Nicos Poulantzas, *As Classes Sociais no Capitalismo de Hoje*. 1978, p.233-34; Ver também a respeito, Marx, p. 70-72, *O Capital*, 1978. Liv.I, *Capítulo VI (inédito)*,

12. Claudio Napoleoni, 1981, *Lições sobre o Capítulo VI (inédito) de Marx*, p.21

13. Napoleoni, op.cit., p.39; "O trabalho é posto como imediatamente social e constitui diretamente a sociedade, sem o recurso necessário a mediação das coisas, sem a necessidade, portanto, de que os produtos sejam valor de troca."

14. Michel Foucault, *Microfísica do Poder*. 1986, p.83; Na sua análise, o autor refere-se a normalização do ensino médico e, sobretudo, ao controle do Estado, dos programas de ensino e da atribuição dos diplomas. A medicina e o médico são, portanto, o primeiro objeto da normalização posta em aplicação no século VIII e início do séc. XIX. A literatura aponta também neste mesmo período (séc. VIII), para organização de um saber pedagógico por meio do qual os agentes educativos passam a justificar seus discursos e suas práticas.

15. Walo Hutmacher, *A escola em todos os seus estados*, 1995, p.63; Conviria precisar aqui a distinção que o autor faz entre "saberes escolares constituídos pelos saberes a ensinar e a aprender implícitos nos currículos e definidos pelas autoridades escolares, a partir de políticas educativas, e os saberes pedagógicos, que visam as práticas de ensino e de aprendizagem."

16. Jürgen Habermas, 1987; *Conhecimento e Interesse*, 1987, p.45; Para Habermas, o saber é diretamente transmitido pela ação inter-subjetiva.

17. Gaston Bachelard, 1970. *La Philosophie du non*, p.144; O autor, nos adverte que "conhecimento construído é um trabalho de construção teórica, situado na particularidade de uma prática determinada" no nosso caso, a prática pedagógica; Ver também sobre o assunto, Pierre Dominicé, 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*, p.149-150, onde explica que a "formação passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais"; Ver ainda, Japiassu, *Introdução ao Pensamento Epistemológico*, 1977, p.173, que afirma "o conhecimento construído não é um simples conhecimento de um dado. Supõe uma iniciativa e uma decisão de ordem metodológica, necessária porque a idéia do saber, enquanto conhecimento crítico, engloba o reconhecimento do caráter ilusório da experiência imediata."

18. Hilton Japiassu, 1977, op.cit., p.147.

19. Consultar Michel Foucault, *Microfísica do poder*, 1986, op. cit., p. 71, que afirma: “Uma teoria é com uma caixa de ferramentas (...) é preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, ... ela não vale nada. ... Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas; Ver ainda a respeito da teoria Bachelard, 1978, op. cit. p. 96, coloca: “Os instrumentos não são outra coisa senão teorias materializadas. Isso decorre dos fenômenos que levam consigo por todos os lados a marca teórica.”

20. Em o *Novo Espírito Científico*, 1978, p. 95, Bachelard coloca que não é contemplando, mais construindo, criando, produzindo, que o conhecimento torna-se operativo. Assim sendo, em todas as circunstâncias, o conhecimento é uma operação.

21. Philippe Perrenoud, op.cit p. 37; Uma "receita" é, por definição um procedimento codificado, transmissível, para se chegar a um resultado determinado: Ver também, Antônio Gramsci, *Os Intelectuais*, op.cit p.174,:"a repetição paciente e sistemática, é um princípio metodológico fundamental mas não a repetição mecânica, obsessiva, material."Nos parece que esta afirmação de Gramsci não está afastada do que outros autores estão chamando receitas, modelos, etc.

22. Michel Polanyi, *The tacit Dimension*, 1967; estamos aqui nos referindo como faz o autor, ao conhecimento tácito, espontâneo, implícito, pessoal e não sistemático que qualquer profissional ativa na sua ação.

23. Ver, Alcira L. Arismend. *Pedagogia y Marxismo*. 1965, p.178. Segundo a autora este conceito é empregado quando se fala da "atividade do homem; neste caso, atividade se entende a) como a interação entre o sujeito e o mundo que o circunda, e b) é empregado também em fisiologia, aplicado não ao sujeito, mas sim a um órgão (atividade cardíaca, respiratória etc.) Neste caso, todo processo psíquico constitui uma atividade, uma atividade do cérebro."

24. Georges Snyders, *Alegria na Escola*, 1988 p.57; “Trata-se da cultura elitista, limitada a, constituída por um público restrito, sem relação possível com os gostos das massas.”

25. A respeito deste tema consultar: *São Paulo 1975: Crescimento e pobreza*. (Coord.) Lúcio Kovarick e Vinícius Caldeira Brant, p. 23-25. Segundo esta pesquisa "a partir das últimas três ou quatro décadas, surge e se expande os

bairros periféricos que, juntamente com os tradicionais cortiços e favelas, alojam a população trabalhadora de São Paulo. É nessas áreas que se concentram tanto a pobreza da cidade como a de seus habitantes." Observa ainda os autores que "a periferia é um aglomerado clandestino ou não, carentes de infra-estrutura, onde vai residir a mão de obra necessária para o crescimento da produção." Consultar também, Manoel Berlinck, 1977. *Marginalidade Social e relações de Classe em São Paulo*.

26. Ver a respeito, *São Paulo 1975*, op.cit. p.23-25.

27. Georges Snyders, *A alegria na Escola*, 1988 p.126; o autor nos adverte com suas palavras para não cairmos na ilusão pedagógica: a possibilidade de sucesso para as crianças exploradas exige uma subversão social de suas condições de vida.

28. Sob este prisma, "é a sociedade que cria a escola, (...) a sociedade faz funcionar, a escola, mal, mas a faz funcionar. Os princípios que regulam a vida social podem desde já se encontrar no interior da escola. Existe portanto, o problema das desigualdades sociais antes de resolver o problema da escola. Ver, Hélène Desbrousses et Bernad Péloille, *L'école par ceux qui la vivent*. In: *Politique, La Revue*, 1996, p.

29. Georges Snyders, op. cit., p.109; a escola atual diz o autor, "se desmorona se não conseguir convencer as crianças das classes exploradas que elas podem encontrar a satisfação na cultura escolar, que têm direito à satisfação da cultura escolar."

30. Georges Snyders, idem, p.198-89; Este problema da submissão diz respeito "a posição intelectual e política de classe na sociedade. Os mais favorecidos confiam na escola para conservar a sociedade tal com ela é, mantendo nos postos de comando as elites, isto é eles mesmos: o que implica no fracasso em massa dos mais desfavorecidos, e num fracasso médio dos mais ou menos favorecidos ou mais ou menos desfavorecidos."

31. Georges Snyders, idem, p.23-24: o autor chama "cultura primeira" uma forma de cultura que nasce da experiência direta da vida, fora da escola, fora de toda formação metódica, teorizada. Nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a ela seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos;" e na p.88

diz: Quanto a cultura elaborada, esta nos situa no plano literário, artístico, filosófico e técnico-científico.

32. Snyders, ídem. p.88-89; “O autor faz a seguinte proposta: “é preciso tratar pedagogicamente com consideração a vida, a experiência, a cultura, acima de tudo, a dos jovens.”

33. Gilberto Velho, *Individualismo e Cultura*, 1981, p. 22-23; Segundo a pesquisa feita pelo autor "as dificuldades que as crianças de baixa renda apresentam para obter um desempenho satisfatório, não está vinculado apenas a dimensão material propriamente. Para uma família que vive em situação de penúria pode ser relativamente pouco importante a reprovação do filho na escola comparada com a necessidade de dispor de mão de obra para atender às necessidades mais elementares de sobrevivência."

## CAPÍTULO II

### ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

Este capítulo tem como objetivo examinar o vínculo entre a organização do trabalho pedagógico, a formação do professor e a sua prática educativa. Iremos abordar tais questões a partir das relações sociais que ocorrem no interior da organização do trabalho na escola. A organização do trabalho na escola está sendo entendida aqui no seu sentido amplo, ou seja, a forma como o trabalho está organizado, implicando as determinações de funções, hierarquia, ritmo de trabalho, relações professor aluno e professor dirigentes escolares, etc. A tese que vamos examinar é a de que o caráter burocrático das instituições escolares atuais expressa-se na organização do trabalho pedagógico e no tipo de relações que os seus profissionais mantêm entre si.

Trata-se portanto, de pensar quais são os processos internos com os quais estas organizações sociais constituem as suas burocracias. Interessa-nos saber particularmente se o professor-educador valoriza a organização do trabalho tal como existe na escola e se utiliza dela para organizar as suas atividades de ensino. Estas questões, a que retornaremos adiante, não podem ser refletidas sem referência as teorias políticas de Karl Marx e Max Weber que a partir de perspectivas diferentes, fizeram um estudo sobre as instituições e as mudanças sociais, de modo a explicar as diferentes relações no seu interior. Não será feita aqui qualquer tentativa para indicar como a organização

do trabalho na escola deveria funcionar, nem serão apresentadas desculpas para as deficiências óbvias que poderão emergir dos depoimentos.

A história da organização do trabalho na escola, faz parte da mesma história das organizações burocráticas. Em qualquer esfera que se desenvolva, esse tipo de organização burocrática tem como função a reprodução das relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante. Elas constituem, assim, uma categoria histórica inserida na história dos modos de produção. Podemos falar, dessa forma, de organizações burocráticas enquanto instâncias de controle social que invadem todas as esferas da vida, passando pela produção, pela política, pela ideologia, chegando até ao lazer. Iremos proceder ao exame de alguns elementos da teoria da burocracia de Karl Marx e Max Weber na tentativa de entender como as organizações sociais incluindo a escola, se inserem no processo de burocratização da sociedade. A questão da burocracia colocou-se sobretudo através das organizações ou conjunto de indivíduos que mantêm entre si relações sociais e que chamaremos aqui de organizações burocráticas ou simplesmente de burocracias. Esta é uma idéia que permanece profundamente atual. No exame da controvérsia metodológica provocada pelas pesquisas de Marx e Weber, esperamos apreender as respostas a respeito da natureza da própria teoria da burocracia.

Weber que estudou amplamente as organizações burocráticas considerou a burocracia como um tipo de poder ou dominação (autoridade) cuja legitimidade se baseia em normas legais racionalmente definidas. Foi assim que ele definiu burocracia em sua principal obra *Economia y Sociedad* que se tornou o ponto de referência de significativa parcela da produção sociológica do mundo capitalista.<sup>1</sup> Como Weber mesmo expõe, as normas racionais-legais definem com precisão as relações de mando e subordinação,

conferindo àqueles que a controlam uma grande parcela de poder, reduzindo o âmbito de decisões dos subordinados. Assim, são as normas racionais-legais que confere às pessoas o poder sobre outras e põe à disposição dos superiores os meios de impor disciplina.<sup>2</sup> De acordo com a visão weberiana, no conjunto de um quadro administrativo e burocrático, a hierarquia de funções é monocrática, ou seja, existe apenas um chefe para cada subordinado. A dominação burocrática funciona, assim, como uma força independente cuja legitimidade repousa na racionalidade legal, definida em termos universais. Isto torna a administração mais rápida e com diretrizes constantes, livres dos compromissos e variações da opinião da maioria.<sup>3</sup>

Marx, ao contrário de Weber procura demonstrar que essa noção formal legalista de burocracia, não traduz a sua verdadeira natureza. A burocracia, dirá Marx, como o próprio Estado, é um instrumento através do qual a classe dominante exerce a sua dominação sobre as demais.<sup>4</sup> Nesse sentido a dominação política e ideológica, tornam-se de máxima importância. Acrescenta Marx que a burocracia será sempre a casta parasitária, o instrumento do Estado moderno, Estado que é, ele próprio, instrumento.<sup>5</sup> Assim, a dominação burocrática numa economia capitalista, é uma expressão da alienação, um complemento necessário à dominação do capital sobre a força de trabalho. Com isso Marx se voltou menos para o estudo das formas de administração do que para os efeitos produzidos pelo exercício do poder político organizado, isto é, a luta de classe.<sup>6</sup> Nesse ponto os caminhos de Marx e Weber se separam, teórica e praticamente. Muito embora a burocracia não seja uma classe social, argumenta Marx, sua existência está inteiramente vinculada à divisão da sociedade em classes. No entanto, para Weber a sociedade capitalista gira em torno da burocracia, pois cria a necessidade de uma administração permanente, rigorosa, intensa e calculada.<sup>7</sup>

Em suma, Marx e Weber se situam no encontro das teorias que exploram as organizações sociais e os seus processos de burocratização. Há em torno deste debate uma dimensão que não pode ser ignorada: a burocracia que se instaura nos domínios organizados da vida social, não é homogênea, daí a dificuldade de se generalizar a concepção de burocracia para as diversas organizações sociais existentes. Naturalmente, não se pode dizer que a burocracia de uma empresa, a de uma igreja, a de um sindicato, de um partido político ou de uma escola, sejam iguais. Enfim, as diferenças existem. Marx e Weber tratam do fenômeno da burocracia, mas o que nós queremos é pensar, afinal, sobre os processos internos com os quais estas organizações sociais constituem as suas burocracias.

O que nos interessa da análise precedente é evidenciar que a escola enquanto instituição caracteriza-se por um aparato administrativo responsável pela supervisão das obrigações escolares amplamente burocratizadas. Isto está presente nos critérios de seleção, de promoção, nos programas e exames escolares. Convém lembrar ainda que a escola atual aparentemente organizada, é uma escola de classe não apenas porque discrimina as crianças que pertencem as famílias de baixa renda, mas sobretudo, como nos lembra Lettieri,<sup>8</sup> "por sua discriminação em relação ao trabalhador. A escola é o resultado de um processo histórico, que separa a escola dos ricos e a escola dos pobres. Isto significa que as diversas classes sociais, que constituem as escolas, vão encontrar nela a ideologia de que precisam para exercer o seu papel na divisão social do trabalho. Isto, no entanto, não significa que a escola crie as classes sociais ela apenas auxilia na sua reprodução é o que afirma Snyders.<sup>9</sup>

É importante assinalar ainda que a escola não está sozinha nessa tarefa. Ela reparte essa mesma função ideológica com as instituições culturais tais como: Igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc., como já afirmamos. No entanto, a importância da escola é contundente na medida em que age, desde a primeira infância, fazendo com que as crianças interiorizem valores e normas que asseguram o esquema social de dominação por ela assumido.<sup>10</sup> Os resultados da escola são os frutos de uma sociedade burocrática, reprodutora das relações sociais presentes nas suas bases.

## 2.1 - A importância da organização do trabalho pedagógico

Uma acepção ampla da organização do trabalho pedagógico consiste em entendê-lo como práticas institucionais relacionadas com o funcionamento do sistema escolar configuradas pela sua estrutura burocrática.<sup>11</sup> Na organização escolar existe uma administração centralizada, com a responsabilidade de gerir o trabalho no interior da instituição, e uma base constituída, em princípio, pelos professores e alunos responsáveis pela práticas pedagógicas que constituem o cerne fundamental da atividade escolar. A articulação entre o centro e a base é assegurada por uma cadeia hierárquica (como acontece com toda instituição) onde os que estão no cume, normalmente não tomam parte das atividades desenvolvidas na base, ou seja, não tomam parte das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Num sentido estrito, o trabalho pedagógico têm a ver com os saberes e o saber-fazer pedagógico (práticas educativas), ou seja, à adequada gestão das atividades curriculares que determinam as práticas em sala de aula. Estamos partindo do princípio que a organização do trabalho pedagógico poderá desempenhar um papel fundamental no êxito das práticas educativas e na formação dos professores de uma determinada escola. Essencialmente, o sucesso dos processos escolares depende, em larga medida, da organização do trabalho na escola e, em particular, da gestão das atividades de ensino em sala de aula. A formação do professor só se tornará eficaz se ele tiver a consciência de que vai poder utilizar os conhecimentos adquiridos numa estrutura organizacional que lhe proporcione o apoio necessário para o desenvolvimento de suas atividades educativas. Uma professora de 1o grau, com formação em

Pedagogia, nos diz o que pensa da organização do trabalho na escola em que trabalha:

*"A organização do trabalho existente é essencial para se discutir as questões do ensino, mas nas reuniões (pedagógicas, Trabalhos Docentes, Conselho de escola etc.) de que participei, a gente tratou de tudo; da disciplina, do portão, (se deveria ficar aberto ou fechado), dos alunos, (se deveriam usar ou não uma camiseta com o distintivo da escola, etc.), menos das questões do ensino. Estas questões ficam sempre para o fim da reunião e nunca sobra tempo para discuti-las."*

O depoimento desta professora confirma a importância da organização do trabalho pedagógico na escola para o andamento das questões do ensino. É importante assinalar que as atividades pedagógicas possam trazer à tona uma certa comunidade de objetivos, de interesses e de atitudes. A discussão de questões desta natureza poderá favorecer uma certa diversificação dos modelos e práticas pedagógicas, uma certa abertura a correntes de pensamento, ainda marginais entre os professores, e uma certa redução dos assuntos burocráticos que tradicionalmente centralizam as discussões nas reuniões. Nossa hipótese é a de que, na situação de trabalho na escola, o êxito do trabalho pedagógico depende menos da excelência das idéias do que da discussão coletiva dessas mesmas idéias. O que pudemos observar na escola da entrevistada, no entanto, (e noutras escolas que visitamos) é que se perdem muitos esforços na escola não por falta de idéias, mas pela falta de organização e coordenação do trabalho pedagógico. Uma outra professora entrevistada, responsável por uma 2a. série nos diz:

*"A organização do trabalho pedagógico é super importante, só que nas reuniões a coisa se dá assim: colocam-se na pauta as questões emergências mas as prioridades, ou seja, as questões do ensino, ficam fora, e nunca sobra tempo para discuti-las."*

A questão é a mesma: os espaços coletivos ou instâncias formais de trabalho na escola poderiam vir a ser um excelente mecanismo de formação como já indicamos, mas o que o depoimento transparece é que os professores não são preparados para desenvolver atividades conjuntas e dificilmente o conseguem, pois demonstram não dominar formas de ação coletivas que lhes permitam fazer valer o que sabem e o que desejam. Seguramente é por esta razão que as "prioridades" dos processos escolares, de que fala a entrevistada, fiquem de fora. Contudo, embora a organização do trabalho pedagógico seja centralizada na figura do diretor, é sempre possível que ocorra uma organização paralela de professores que poderão parcialmente aderir ou resistir ao estabelecido burocraticamente, fenômeno que se constata em qualquer instituição. Do ponto de vista prático da organização do trabalho, a questão que se coloca é: porque os professores de um modo geral não resistem às situações impostas? O depoimento que segue reflete de maneira significativa, o sentimento da professora universitária responsável por uma 4a. série.

*"A escola pública não está dando espaço e nem tempo para o encontro de professores, e isto porque as instâncias do debate no seu interior não ocorrem. A troca de experiência, quando acontece, se dá nos poucos minutos de intervalos que se tem (cerca de 20 minutos)."*

O que estamos entendendo é que a organização do trabalho existe e é importante. O que não existe no *locus* de trabalho da escola é o espaço e o tempo para as relações interpessoais e de trabalho entre os professores e especialistas. Quando a entrevistada pontua a troca de experiências apenas nos poucos minutos de intervalo, explicita a falta de interação entre os professores, falta que se dá também em relação aos saberes e saber-fazer pedagógico. A própria entrevistada nos diz ainda que a maioria dos professores com os quais trabalha faz seu plano de ensino individualmente e se existir alguma discussão sobre o mesmo, esta restringe-se aos professores da mesma série. É neste sentido, que a presença dos especialistas (orientador pedagógico, coordenador, supervisor) se faz sentir desempenhando um papel determinante na estrutura organizacional da escola e possibilitando a discussão das questões que perpassam as práticas pedagógicas específicas. Uma outra professora com uma longa experiência de ensino no 1º. grau nos diz o que pensa sobre a organização do trabalho em sua escola.

*"A forma como a escola pública está organizada te obriga a desenvolver um trabalho individual ... a gente não tem muita opção."*

Há um certo apelo à necessidade de se criar um trabalho mais coletivo para se desenvolver melhor os processos relativos à escola e à sala de aula. Mas percebe-se a dificuldade que os professores apresentam em organizar eles próprios o trabalho que realizam. E isto acontece muitas vezes não apenas por falta de recursos materiais, humanos, etc., como já indicamos, mas, supomos nós, sobretudo por falta da convicção de que eles próprios possam assegurar a organização de suas atividades, cujas práticas são complementares e passíveis

de adaptação recíproca. A atividade conjunta supõe, segundo Lapassade<sup>12</sup> o compromisso tácito de cada um e de todos. É possível que esse compromisso possibilite aos professores sair desse quadro de atividades individuais, dessa inércia em relação ao trabalho coletivo, inércia que tem conduzido o professor a se remeter constantemente à figura de alguém que deve assumir o papel organizador no interior da escola. Com efeito, este é o problema central desta análise. Vejamos o que diz uma professora com formação universitária:

*"Tem que haver uma pessoa que articule e coordene as várias preocupações na escola, senão o trabalho não anda. É assim em qualquer lugar de trabalho, se não existir a pessoa que 'puxe o carro,' ele não anda"*

A entrevistada coloca a questão que, se bem discutida, supõe-se que atenda ao desejo de todo professor, ou seja, que os dirigentes escolares assumam a coordenação da divisão dos trabalhos na escola, ou seja, a divisão de tarefas e das responsabilidades, a atribuição dos recursos materiais e humanos e das formas de regulamentar as relações de trabalho, enfim, que eles organizem os processos escolares na escola. Observe-se que a dependência dos professores em relação aos dirigentes é muito grande, o que talvez explique a falta de iniciativa e de interesse para com os problemas da escola considerada em seu conjunto. É preciso ainda sublinhar outros pontos: a coordenação das atividades pedagógicas de que estamos falando não acontece como se deseja (com regularidade necessária).

Nestas situações, o professor tende a "improvisar" ou a tomar iniciativas sobre a prática a adotar em sala de aula e na maioria das vezes

apressadamente, sem tempo ou meios de discuti-la e aprofundá-la com o conjunto dos outros profissionais. O importante a assinalar aqui é que o professor, em suas atividades de ensino, freqüentemente inspira-se numa espécie de guia ou num conjunto de idéias individuais mais ou menos conscientes. Pode-se dizer que ele se serve, na realidade, do que Bourdieu conceitua de "habitus", ou seja, esse conjunto de esquemas que permitem engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, mas sem nunca se constituir em princípios explícitos.<sup>13</sup> Com uma visão crítica a respeito da mesma questão da existência da organização do trabalho na escola, o professor de educação física diz:

*"Eu acho que existe o reconhecimento de que é necessário organizar melhor o trabalho na escola. Mas quem desencadeia a discussão sobre esse assunto é sempre o mesmo grupo de professores e é por isso que tenho dúvidas se tais coisas vão acontecer. Mas existem outros fatores que interferem ou não no desenvolvimento da organização do trabalho como por exemplo: se deixar as atividades soltas, se não houver uma coordenação por parte de quem tem teoricamente o dever de levar o conjunto dos professores a avaliar as suas práticas, que no caso específico é a orientadora pedagógica (OP), nada funciona na escola".*

A figura do orientador pedagógico aparece aí como a do profissional que precisa coordenar o trabalho pedagógico. Mas isto não acontece com a freqüência requerida como já analisamos. Embora ele não faça parte da direção da escola, por que não intervir com sua experiência no planejamento da sala de aula, na avaliação e na análise dos métodos de trabalho? Por que ainda não

provocar discussões (iniciativas de formação) e proceder ao controle sobre a qualidade do ensino e conseqüentemente da unidade escolar? Aliás, o Estatuto do Magistério Público Municipal atribui a ele esse dever.<sup>14</sup>

Estamos supondo que uma coordenação das várias atividades escolares não é costumeiramente exercida. A questão que se coloca aqui é: por que entre os especialistas e os professores reina esta distância? O que nos ocorre é que tais especialistas encontram-se por demais atrelados às relações de poder tal como são exercidas pela Secretaria de Educação do Município e, conseqüentemente, estas relações se mantêm distanciadas das práticas de sala de aula. Em face deste distanciamento alguns professores começam a formar pequenos grupos (paralelos à organização formal de trabalho) para, em tese, discutirem suas atividades concretas ou buscarem, entre seus pares, informações que julgam importantes para suas atividades de sala de aula. Uma outra professora responsável por uma 1a. série diz:

*“...lá na escola realiza-se uma reunião pedagógica no início do ano onde todos os professores falam o que e como vão trabalhar com suas classes. Depois, cada professor começa a trabalhar por si, aí todo o trabalho inicial fica perdido.”*

Observamos que os professores se encontram freqüentemente em situações de trabalho pouco estruturadas, o que leva à não continuidade dos planos, sejam escolares ou de classes. São situações que, além de não favorecerem a discussão nem a análise nem a aquisição de saberes em relação às práticas de ensino (porque apenas falam, nomeiam o que e como trabalhar),

encorajam as condutas conformistas. Na escola desta entrevistada, encontramos um conjunto apreciável de conhecimentos e de competências especializadas. É evidente que, enquanto instituição educativa, a escola, supomos nós, deveria querer mobilizar as competências de seus profissionais para a realização de seus objetivos. Supomos também ser inteiramente possível levar os professores, regularmente, a analisar o que pensam, o que sentem e o que fazem. Mas, insistimos, isto não vem acontecendo na escola pública com a regularidade desejada. É importante questionar a todo momento: por que? Contudo, é preciso não esquecer que são os professores que, de posse ou não de saberes profissionais (no caso os saberes pedagógicos), desenvolvem as práticas de ensino e determinam as estratégias de aprendizagem que conhecem com ou sem a discussão tão desejada. Repetimos a mesma questão sobre a existência e a importância da organização do trabalho na escola para uma outra professora com curso de Pedagogia e habilitada em Administração e Supervisão Escolar responsável por uma 2ª série.

*"A organização do trabalho é uma coisa que a gente vem discutindo desde o início do ano e com a presença de um bom número de pessoas. Na última reunião do Conselho, discutimos justamente o que é que se está fazendo nas horas das atividades extra-classe, por exemplo. Como se está utilizando esses espaços que existem e que estão aí, que foram criados para serem utilizados? Nós temos o propósito de, no próximo ano, tentar utilizá-los"*

A organização do trabalho na escola, se já corroída pela burocratização, limita a vivência coletiva no espaço de trabalho. Nós estamos supondo

continuamente, nesta análise, que os espaços coletivos de trabalho poderiam vir a ser um excelente mecanismo de formação. Alguns professores individualmente conseguem atuar no seu ambiente de trabalho em função de seus próprios interesses e, conseqüentemente, põem em marcha suas capacidades. Assim, quando um professor individualmente ou em grupo toma a iniciativa no sentido de discutir as questões referentes às práticas pedagógicas no contexto da escola, surpreendentemente, muito pouco acontece no plano coletivo. A questão fundamental é ele tomar consciência disto. A professora de 2a série com curso de Pedagogia e habilitada em administração e supervisão escolar, nos diz:

*"A gente ainda não consegue, na prática, viabilizar um trabalho integrado. E tem mais uma coisa, a integração só se dá entre aqueles professores que se afinam politicamente, ideologicamente e afetivamente."*

Na situação de trabalho, a integração não acontece facilmente, nós sabemos. Ela se dá de formas variadas e pelas razões mais diversas. Observamos que as razões mais fortes parecem ser as relações de amizade, as afinidades políticas, ideológicas, etc., como afirma a entrevistada. Também, ocorrem por razões bem determinadas, como é o caso daquelas situações regulamentadas pela legislação do ensino, interna e externa à escola (leis que organizam as ações educativas da rede municipal de ensino). Mas nós sabemos que essas situações obrigatórias (estabelecidas formalmente) não garantem a ocorrência e integrações.

A dificuldade de se viabilizar na prática um trabalho integrado, pode ser atribuída ao fato de que essas integrações pressupõem que alguns professores entrem em constantes conflitos entre si. Por outro lado, a ocorrência da integração parece-nos estar ligada à busca de proteção e defesa para autonomia no trabalho e para o desenvolvimento das suas capacidades individuais. Quanto à integração ideológica, particularmente, esta nos parece importante porque implica a compreensão da natureza dos problemas enfrentados pelos professores na sua prática. Vamos ter oportunidade de observar neste estudo também que a queixa dos professores não é só pela falta de integração no trabalho pedagógico, mas pela maneira como são tratados pelas autoridades escolares no interior daquela organização. Vejamos o que diz uma professora a respeito:

*"A escola só trabalha individualmente e nos iguala a todos. ... ela não presta atenção à formação e às capacidades pessoais dos professores. Por exemplo: quando se faz a distribuição de classes no início do ano, os melhores professores com nível mais elevado (na visão da entrevistada são os que possuem curso universitário, pós-graduação, especialização) ficam com as piores classes."*

Aqui, não é a distribuição de classes que está em jogo, mas sim a competência em matéria de saberes profissionais praticamente ignorada pela atual organização do trabalho escolar. Ao "igualar" socialmente as habilidades e competências, os dirigentes escolares desvalorizam o trabalho educativo pois o colocam ao alcance de qualquer um, fazendo com que deixe de haver mérito numa atividade específica. A igualação do trabalho social de diferentes

indivíduos expressa a redução das competências dos profissionais da educação. O trabalho social de cada professor é específico precisamente por ser diferente do trabalho dos outros professores de uma mesma escola, particularmente no que se refere à diversidade das experiências sócio-culturais de cada um.

Importa sublinhar que as capacidades adquiridas e desenvolvidas ou melhor, construídas na ação, não podem ser separadas da estrutura organizacional no interior da qual o professor trabalha. É preciso observar que a formação ou especialização do professor só é levada em conta na escola quando surgem o imprevistos, como o caso de escolas que recebem alunos com necessidade de educação especial ou ainda quando se necessita de um professor com "dons" para confeccionar cartazes comemorativos, ou anúncios de festas, reuniões, etc. A distribuição de professores por classes é assim, um procedimento formalizado que não faz uso efetivo das capacidades adquiridas pelos professores em seu processo de formação.

O que se supõe é que no interior da organização do trabalho pedagógico existe uma cultura que não favorece a discussão de saberes concernentes às práticas pedagógicas (práticas de ensino e de aprendizagem) elementos essenciais da atividades escolar. O grupo, assunto de que trataremos mais adiante é, supomos nós, o lugar onde o professor pode pôr em marcha com maior segurança suas capacidades, e delas obter o melhor rendimento. É justamente no interior desses pequenos grupos que os professores desenvolvem uma série de críticas a respeito da personalidade e do modo dos dirigentes gerirem a escola. É também o lugar onde a resistência (às imposições, coações etc.) encontra apoio. O que a entrevistada coloca como necessário (já colocado pelos outros) é que os dirigentes escolares possam efetivamente coordenar um

trabalho comum, ou facilitar a discussão entre os professores, ou enfim, incentivar uma nova leitura das experiências desenvolvidas em sala de aula. A questão que merece ser examinada agora é a questão da organização informal de trabalho constituída pelo sistema de relações interpessoais, o qual afeta relativamente as decisões tomadas na organização formal de trabalho na escola.

## 2.2 - A organização informal do trabalho

A organização informal de trabalho como a estamos entendendo é uma estrutura dinâmica composta de pequenos grupos com seus próprios interesses e com objetivos comuns.<sup>15</sup> A nossa pesquisa indicou que na organização do trabalho escolar existem agrupamentos de professores com características típicas de grupos pequenos geralmente em torno do trabalho e dos laços de amizade, como já assinalamos. O que é importante notar é que todos os grupos têm em comum a capacidade de alterar o processo de tomada de decisão no interior da escola, tenham os professores, ou não, consciência desse fato. Ao perguntarmos a uma professora, responsável por uma terceira série, se a organização do trabalho pedagógico na qual está inserida garante, apoia, protege, as atividades que realiza com seus alunos em sala de aula, ela respondeu:

*"Não, não garante. Eu garanto o meu trabalho, eu e o grupo com o qual troco idéias. Se existisse uma orientação pedagógica capaz de trabalhar junto com o professor, aí sim, eles poderiam garantir o trabalho na escola juntamente com o professor .... mas o trabalho na escola depende de cada professor individualmente.*

Observe-se que, na situação de trabalho, os grupos surgem concretamente como um mecanismo através do qual os professores procuram resolver as suas dificuldades de ensino. Em certo sentido, eles representam uma outra maneira de funcionamento da escola porque fazem com que o

trabalho pedagógico se efetive. Observamos, na escola da entrevistada e também noutras escolas visitadas, grupos que são formados por razões que não dizem respeito diretamente às práticas existentes na escola como, por exemplo, os que se reúnem em torno do café, na sala dos professores, na cantina nas horas das refeições, os grupos da carona, na volta para casa, e ainda os grupos cuja finalidade é meramente social, que realizam encontros em bares, cinemas, etc. Existem também grupos que se formam nos períodos de crise, tais como: greves por melhores condições de trabalho, salário, etc. Todos estes grupos, como já mencionamos, não importa as suas razões, contêm em si a chave da mudança que poderá ocorrer na escola. Quando perguntamos à mesma professora se esses grupos não formais adotavam algum procedimento formalizado, ela nos disse:

*"Não, nós mesmos adotamos nossos próprios critérios para decidir o que fazer ou não."*

Em termos de nosso interesse pela singularidade dessas atividades paralelas à organização formal da escola, percebemos que tais grupos lidam com situações para as quais não existem precedentes. Alguns exemplos nos vêm à mente para ilustrar a formação de grupos informais criados para garantir as atividades de sala de aula. Numa escola de 1º grau que visitamos, havia se formado um grupo de professores de 1ª e 2ª série com a seguinte preocupação: atender às dificuldades dos alunos e trabalhar os conteúdos mínimos para que pudessem acompanhar a série seguinte. Curiosamente, esta questão não constava do planejamento geral da escola. Era o resultado de uma

iniciativa "espontânea" criada por uma comunidade de interesses, e de visão política de grupos.

Essa iniciativa, é bom que fique sempre claro, não expressa a tendência de todos os professores da escola nem da rede municipal. A nossa hipótese é que ela ocorre porque a organização burocrática formal não está favorecendo as interações necessárias à execução do trabalho educativo no cotidiano escolar. Também não podemos deixar de reconhecer que a existência desta prática de grupos informais é tolerada porque não questiona diretamente a organização do trabalho escolar tal como está, mas, ao contrário, acentua, mesmo que de forma marginal, o seu caráter opressor.

Um outro exemplo percebido numa outra escola de 1º grau situada na periferia de Campinas, diz respeito a classes heterogêneas. Lá constatamos a existência de um grupo de professores que se reunia semanalmente para descobrir as causas da lentidão da aprendizagem das crianças carentes. Esses exemplos nos permitem ver que, tanto na primeira escola, quanto na segunda, grupos se formam devido à ausência da organização e do planejamento do trabalho pedagógico. Em graus de organização variáveis, as atividades cotidianas de muitos professores expressam essa absoluta necessidade de um trabalho coordenado. O aspecto positivo dos grupos informais consiste em que parte dos docentes não se mantêm inoperantes, mas tentam eles mesmos, a partir da sua própria experiência, reconstruir o cotidiano do seu trabalho.

Ainda a respeito da existência desses grupos informais no interior da organização do trabalho escolar, é importante que se observe que eles não podem ser considerados uma circunstância natural. Um grupo é uma construção social, que só tem condições de se manter, se for capaz de resolver

os interesses relativamente autônomos dos indivíduos, como por exemplo, administrar as conseqüências efetivas que dele derivam. Até que ponto os professores têm condições de resolver os problemas de sua organização com autonomia e liberdade? Uma coisa é certa, a formação de grupos tende a favorecer a comunicação, a criatividade, a circulação de idéias e a pesquisa, mas, sem dúvida, também tende a restringir profundamente os seus resultados (porque surge num campo de relações desiguais, estruturados por relações de poder e de dependência).

Embora os professores apontem a importância de se ter uma relativa autonomia e liberdade no trabalho, raramente fazem referência à capacidade de dirigir eles mesmos suas atividades educativas e produzir novos princípios de organização da vida escolar. Nos depoimentos que seguem, verificamos uma tendência para ações autônomas, mas em geral na prática de sala de aula, a falta de autonomia pessoal nem sempre é reconhecida como problema pelos professores. Verificamos, ainda, que a racionalidade da organização escolar, não facilita a autonomia do professor no trabalho, é, antes, a sua controladora.

### 2.3 - Autonomia e liberdade no trabalho

O ponto básico a tratar aqui é o seguinte: a margem de autonomia que os professores dizem ter no trabalho não é uma questão apenas técnica, mas é uma questão política de integração, de cooperação e da gestão de suas próprias atividades segundo as suas necessidades e perspectivas. Diríamos que se trata da ação consciente dos indivíduos, portanto, da capacidade de extrair de si e da sua experiência respostas para os imensos problemas que a escola e a educação colocam no momento atual.<sup>16</sup> Por esta razão, tem que ser uma autonomia que resulte da ação cooperativa, da troca de informação e da pesquisa. Mas existe esta ação autônoma do professor tal como estamos assinalando no interior da organização escolar? Vejamos o que nos diz uma professora quando perguntamos se ela tem autonomia no trabalho:

*"Tenho autonomia sim, mas é uma autonomia muito limitada, não só pela falta de condições de trabalho (espaço físico, temperatura das salas, etc.), de material pedagógico (jogos, livros textos, etc.), como pela impossibilidade de tomar iniciativas com os alunos fora de sala de aula."*

É possivelmente no interior da sala de aula que o professor demarca a sua autonomia pessoal ao decidir que atividades deve desenvolver ou não. É importante notar que, nessas situações de trabalho, a maior dificuldade que o professor enfrenta é a de lidar com as contingências da organização, esteja ou não envolvido com o seu trabalho, tenha ou não eficácia na forma de elaborar esquemas de atuação com os alunos. Elas fazem parte do que se chama

formalização. Um professor dificilmente chega em sala de aula sem um esquema, um plano, um guia, enfim, sem uma preparação mínima. Poderíamos até questionar se é a preparação adequada. Mas esta não é a nossa questão aqui.

O que queremos mostrar é que desenvolver e efetivar as atividades de ensino depende na maioria dos casos das decisões individuais dos professores. É neste campo das atividades individuais que o professor pode garantir ele mesmo a concepção e coordenação de suas atividades de ensino. Os meios de fazê-lo dependem das situações e da sua força e convicção; mas, são diversos. As atividades coletivas, quando acontecem, são esporádicas, descontínuas. Vejam o que a mesma professora diz a respeito da questão:

*"Planejar um passeio num parque da cidade, ou mesmo utilizar o vídeo para, através de um filme, trabalhar as relações da criança com as diferentes pessoas que a cercam e das quais depende, nada disso posso realizar sem antes recorrer a uma burocracia que só funciona na cabeça do diretor e que nos obriga a fazer um pedido formal. A TV e o vídeo estão lá mofando, ninguém os usa e nem sabe usá-los, mas precisamos dessa formalidade para ter acesso a eles. Resultado, eu desisto de usá-los e a maioria também desiste.*

Percebemos que a professora está atenta ao que desejaria desenvolver em sala de aula apesar dos limites da organização do trabalho com os quais se depara. Observe-se que a questão não está na falta de autonomia individual da professora mas sim na falta de apoio institucional que a mesma encontra para

realizar suas atividades. A importância que o diretor atribui às normas – é uma disfunção da finalidade das próprias normas. O formalismo constituído se transforma assim em ritual, não importando as dificuldades que daí advirão. Contudo, é importante ter presente que em todas as situações estruturadas, subsiste um elemento de liberdade ao qual os atores sociais podem recorrer. Segundo Mills,<sup>17</sup> "o homem é uma cabeça, isto é, uma liberdade, ou dito de outra maneira mais concreta, um agente autônomo capaz de calcular, de manipular, de se adaptar as circunstâncias e aos movimentos de seus pares." O exercício da liberdade e autonomia no trabalho é extremamente importante porque pode limitar a autoridade desmedida, que se atribui aos dirigentes escolares. O professor parece não ter consciência disto. Vejamos o que nos diz uma professora a respeito da conduta de um diretor que resolveu colocar relógios nas salas de aula para controlar o tempo do professor:

*"Eu nunca cheguei atrasada na escola. Aliás, os professores nunca chegam atrasados porque sabem que não haverá ninguém além deles para receber suas crianças. Estamos lá 365 dias, chova ou faça sol e no mesmo horário. Ela (diretora) é que nunca está no horário de entrada das crianças, e fica impondo regras."*

O que é muito fácil comprovar é que os professores chegam no trabalho na hora certa, e fazem o que é necessário fazer. Mas o que fica claro também é que normas autoritárias (normas das quais não se conhecem as justificativas) colocam em risco a autonomia profissional do professor. Colocar relógios nas salas de aula não é o problema mesmo porque o controle do tempo está nas normas da escola. A questão fundamental é como tudo foi feito. O diretor

impôs a situação sem a discussão necessária, o que levou o professor a resistir, a construir salvaguardas para as suas atividades. Observe-se que autonomia no trabalho, como estamos entendendo aqui, não é a oportunidade de fazer o que se quer, nem é apenas a oportunidade de escolher entre alternativas fixas e isto serve para professores e para os dirigentes escolares. Autonomia é antes de tudo, a possibilidade de fazer escolhas, de reformular estas escolhas, discutilas.<sup>18</sup> Mas a prática cotidiana da maioria dos professores é inapreensível sob esta ótica. Importa assinalar nos depoimentos que seguem, que apesar de apontar para a importância de ter uma relativa autonomia no trabalho, o professor entrevistado raramente faz referência à capacidade de dirigir ele mesmo suas atividades e produzir novos princípios de organização da vida escolar. Acompanhemos o depoimento de uma professora de 4a. série sobre autonomia no trabalho:

*"Eu tenho bastante autonomia no que se refere aos conteúdos que seleciono para os alunos. A gente até que trabalha o que gostaria. Eu faço um planejamento e ponho lá um bando de coisas que eu gostaria de estar passando para os alunos, aí eu percebo que não vou dar conta, então eu planejo de novo e vou planejando até chegar ao ponto que eu gostaria."*

Existe aí uma tomada de decisão sobre seu trabalho (ele decide o que fazer e como fazer a partir de suas preocupações pessoais) mas note-se que essas decisões não se estendem sobre as atividades da escola em seu conjunto mas apenas sobre as atividades individuais em sala de aula. O professor primeiramente tende a resolver as situações de ensino que lhes são colocadas a partir da autonomia que acredita ter e das responsabilidades que o envolvem. A

partir daí, a sua autonomia é exercida, sobretudo, através da sua capacidade para se movimentar dentro do espaço imediato da sala de aula. Nela, ele desenvolve uma relação rotineira com o seus alunos e raramente discute com outros professores o que fazer ou como recriar novos meios de ensino, como modificar os conteúdos e a forma de trabalhar com eles. E aqui cabe perguntar em que condições os professores desejam ser livres, autônomos e capazes de agir? O depoimento de outra professora, que além da 2ª série do 1º grau leciona também numa classe de ensino supletivo, é mais contundente a respeito da autonomia no trabalho que desenvolve.

*"Tenho sim e acho muito bom mas acho também que seria legal estar discutindo com mais alguém o trabalho que a gente desenvolve. Quando cheguei nessa escola ninguém me falou nada sobre planejar conteúdos curriculares e eu não sabia fazer planejamento. Só fui aprender depois, com meus colegas, num grupo de amizade no qual tem professor mais experiente, e aí a gente vai trocando umas idéias e vai aprendendo."*

De início, a professora diz que ter autonomia é bom mas deixa evidente a necessidade da discussão que promova e consolide as experiências curriculares e pedagógicas que realizam em sala de aula. Para a professora entrevistada, não se trata somente de tomar decisões por si mesma, mas, sobretudo, de trocar idéias, de trabalhar em um grupo que se encontre com certa regularidade para realizarem atividades de forma autônoma. Esta entrevistada demonstra claramente que é a experiência que desenvolvem dentro da sala de aula e com os outros professores que os leva a se agruparem para agir tendo em vista os objetivos a que se propõem, ou nos quais

reconhecem seus projetos individuais. Mas isto, insistimos, não é freqüente mesmo porque eles não são encorajados a pensar por si mesmos nem a trabalhar de forma organizada. E isto vem acontecendo desde a sua formação inicial. Uma professora de 2a. série que atende uma clientela de periferia diz:

*"Eu tenho uma liberdade tão grande no meu trabalho que às vezes me sinto perdida. Nesta escola ninguém impõe nada; e o planejamento que fiz, nem a Orientadora Pedagógica nem a direção vieram para dizer se estava bom ou ruim."*

O depoimento da professora caracteriza, como nos anteriores, o trabalho individual que se desenvolve no processo ensino-aprendizagem, embora seja neste mesmo processo de trabalho que ele pode demarcar a sua autonomia individual como já nos referimos. Essa concepção de autonomia inspirada nessa liberdade pessoal em que não se discute nunca e em instância nenhuma o que se planeja individualmente, nos parece ilusória. Disso resulta que a grande maioria dos professores perde a direção dos seus próprios objetivos e o desejo de serem ativos, cooperadores, criativos e participantes. Tornam-se indiferentes à escola e às atividades educativas em geral. E quando isso ocorre, podem se desviar definitivamente de toda pesquisa intelectual, de toda curiosidade, de toda colaboração efetiva com os alunos e entre si. Atinge-se aí uma perda imensa de conhecimentos possíveis. Portanto, não se pode dizer que a organização do trabalho pedagógico, tal como está, produza a comunicação, o debate, a troca de idéias. A questão que se coloca e que não desejamos abordar agora, é que os gestores da escola parecem não atentar para os riscos que a atividade estritamente individual desencadeia. Vejamos um outro

depoimento que expressa o tipo de autonomia que o professor deseja para desenvolver as atividades de ensino.

*"Esta concepção de autonomia tem que ser discutida. A escola também tem que dar as diretrizes básicas para o professor, por exemplo: integração e autonomia. Estas são as condições para que o professor trabalhe respeitando inclusive a sua autonomia. O professor tem que incluir, se ele quiser, essas diretrizes no seu trabalho."*

Os professores e a própria instituição escolar, na pessoa dos seus dirigentes, manifestam uma grande ambigüidade a este respeito. A entrevistada parte da hipótese de que existe algo exterior (uma entidade ou a própria instituição escolar) para decidir sobre a integração e a autonomia que deseja ter no seu trabalho. A autonomia aparece, assim, como algo exterior à sua consciência e à sua capacidade de agir. Observe que a entrevistada fala de "diretrizes básicas que devem ser dadas." Na verdade, a organização do trabalho pedagógico existente, implicitamente está baseada no postulado de que uma tal "figura" existe, e que a direção a possui. Também a organização do trabalho, como está estruturada, leva-os a pensar dessa forma, ou melhor, não os permite perceber que autonomia é algo pessoal e que ninguém pode exercê-la por ele e que, em última instância, são as pessoas mesmas que decidem como orientar ou não a sua prática.

## 2.4 - As exigências no exercício da profissão

As práticas escolares que vêm sendo realizadas nas várias escolas do município não são obviamente iguais visto que as escolas são muito diferentes na sua estrutura física e organizacional. No entanto, as normas burocráticas que regulam estas atividades determinam que, além da regência de classe, o professor deve: fazer o atendimento das dúvidas dos alunos, dar aulas de reforço, promover atividades culturais, reuniões de integração e de esclarecimentos com os pais, reuniões pedagógicas e administrativas com o corpo docente incluindo direção e especialistas) e funcionários e, por fim, elaborar projetos relacionados com áreas de conhecimento com as quais trabalha. A maior parte dos depoimentos que apresentaremos agora mostra o quanto os professores estão sobrecarregados de atividades que lhe são impostas no locus de trabalho. Uma professora antiga na profissão (nove anos de ensino) e que mantém uma relação intensa com seu trabalho nos diz:

*Atualmente o professor é um cumpridor de tarefas. Além de ter que cuidar dos problemas psicológicos que a criança traz para a escola, cuida também da higiene dental, (aplicação de flúor em cada criança) da higiene corporal (se tem piolho, sarna, feridas expostas, etc.) No final não sobra quase tempo para se pensar os conteúdos."*

É com dificuldade que o professor consegue dedicar tempo a cada atividade de ensino, levar um projeto seu até o fim e construir novos. Seu trabalho encontra-se ampliado pelas mudanças sócio-econômicas e por assim

dizer, por força da situação política do país. Estamos supondo que o professor procure desenvolver o essencial na sala de aula com aquele sentimento de insatisfação por não ter podido fazer o que realmente gostaria. O risco da insatisfação no trabalho, seja ela consciente ou não, segundo Friedman<sup>19</sup> "exerce uma ação permanente e múltipla sobre a vida fora do trabalho, uma vez que se traduz por fenômenos de evasão para atividades paralelas.

É importante observar ainda que, para desempenhar suas atividades, os professores da rede municipal de ensino estão sujeitos às jornadas semanais de trabalho a que se refere o Estatuto do Magistério Público Municipal.<sup>20</sup> Na atual estrutura, as jornadas semanais são constituídas por regência de classe e atividades extra-classe conhecidas na rede por "trabalho docente."(TD) De forma explícita, o Estatuto diz que o trabalho extra-classe é um tempo remunerado de que o docente disporá para desempenhar as atividades inerentes ao seu trabalho, devendo estas serem cumpridas fora do período de regência de classe. Sigamos o depoimento de uma professora de 4a. série com nível de 3º grau com relação as exigências no exercício da docência.

*"Trabalhar assim com todas essas exigências e ainda sozinha, sem apoio, exige da gente um esforço diabólico: construir os materiais, pensar qual a melhor maneira de trabalhar com a classe, pensar na criança, nas suas dificuldades para aprender .... se esse trabalho todo fosse em grupo, se fosse coordenado, seria muito mais fácil. O problema é que "essas pessoas" (os especialistas) não querem trabalhar em grupo porque vai aparecer que eles não fazem nada". Também, nem dá para aceitar a orientação de pessoas que conhecem tão pouco os problemas de sala de aula."*

A professora deixa entrever que se encontra envolvida por uma quantidade razoável de exigências, exigências estas que vêm não só da própria atividade de ensino que desenvolve, mas do conjunto dos projetos que tem e que gostaria de realizar. Como já observamos, os professores dispõem de pouco tempo e condições materiais (recursos, espaço físico, materiais didáticos) para auto-organizar suas atividades. Também investem pouco ou quase nada na ação cooperativa e ficam sempre à espera de que os dirigentes tomem as iniciativas. É interessante observar que, para além da regência de classe, o professor enfrenta uma quantidade tal de atividades diferenciadas, que sua ação resulta numa atuação medíocre com os seus alunos. Eis o que diz uma outra professora de 1a. série ao falar das suas experiências no exercício da docência.

*"Sou levada a fazer tantas outras coisas na escola, que termino fazendo mal o meu trabalho em sala de aula e ainda tenho que suportar a crítica generalizada daqueles que, por não olharem para o contexto em que se trabalha, nos jogam a responsabilidade pela falência do ensino".*

Certamente, em torno deste aumento de exigências, criou-se uma confusão a respeito da competência de que o professor necessita para exercer a sua docência. Hoje em dia, a escola, para compensar todas as carências do meio social de origem dos alunos, vem assumindo até as tarefas educativas básicas (higiene corporal, dentária e até lazer) que tradicionalmente eram particularmente realizadas pelas famílias. Daí não é de se estranhar o desajustamento dos professores com relação às competências de que necessitam para exercer a complexa função que a escola está a exigir desde já

há algum tempo. No momento atual, o que se constata é que nem os professores souberam se adaptar a essa diversidade de funções, nem as autoridades educativas (municipais e estaduais) traçaram estratégias de adaptação relativas ao novo significado do trabalho dos professores. Vejamos ainda o que pensa uma professora de 4a série com uma jornada completa de trabalho no 1º grau e uma jornada de trabalho à noite com adultos:

*"Eu trabalho muito mais do que o tempo previsto na minha jornada semanal, primeiro porque tenho uma outra jornada de 12 horas e meia por semana à noite na FUMEC. <sup>21</sup>Lá eu trabalho com adultos e muita coisa dá para ser feita em sala de aula, menos a preparação do matéria; este é feito fora do horário de aula e tenho a certeza de que não ganho por isso. Com a 4a série o que tenho que preparar em casa é muito mais do que se possa imaginar."*

É importante notar que as atividades realizadas fora da jornada semanal não são pagas e estão embutidas na própria estrutura de trabalho do professor. Poderíamos dizer que são formas disseminadas presente no cotidiano da existência do professor. Uma evidência disso encontra-se nas normas burocráticas que não levam em conta todas as atividades pedagógicas e curriculares que os professores realizam fora da escola (em sua casa) ao construir por exemplo o material escolar de que necessita para trabalhar com sua classe. Estamos supondo que este trabalho extra-classe para alguns professores, constitui um trabalho a mais ao qual eles opõem uma certa resistência. Poderíamos estimar que esta situação atinge o conjunto dos professores e que todos se debatem quando percebem o número de horas que

efetivamente trabalham e a quantidade de responsabilidades que lhes são atribuídas. É claro que os docentes, que são submetidos a trabalhar mais intensamente que as horas previstas pela sua carga normal de trabalho, e estarão propensos ao "stress." É o que veremos a seguir.

## 2 5 - A intensificação do trabalho: o stress

Os efeitos de atividades desenvolvidas fora da regência de classe incidem diretamente sobre a saúde do docente, gerando "stress". Todos os entrevistados reconhecem que o stress manifesta-se através da fadiga geral decorrente do acúmulo de atividades desenvolvidas além do tempo do trabalho pago. Observamos, através de algumas falas, a existência de um ciclo de stress nos professores, ao longo do ano letivo e mais particularmente, nos fins dos semestres escolares. E isto se dá não só devido à intensificação do seu tempo de trabalho, mas devido a situações de conflitos, riscos físicos, fadiga, depressão e das deficientes condições de trabalho que o têm levado a uma atuação medíocre influenciando na baixa qualidade de suas atividades de ensino. Daí a importância dos períodos de férias como um dos mecanismos necessários para que o professor possa recuperar o seu equilíbrio físico e mental. Supomos que o professor que trabalha habitualmente num ambiente sem recursos materiais nem meios de trabalho, só tem uma preocupação: manter indefinidamente a mesma forma de trabalho porque tem o mérito de ser segura e conhecida. Ele sabe que corre riscos consideráveis se tentar modificar suas técnicas de ensino.

A intensificação do tempo de trabalho revela-se sutilmente no contrato de trabalho do professor quando define a duração diária do trabalho e o salário do professor por hora, isto é, o montante que o Município deve pagar ao professor por uma hora de trabalho mas não define quanto trabalho o mesmo professor consagra às atividades pedagógicas que se prolongam cotidianamente dentro e fora da escola. Mas quanto trabalho o professor deve por uma hora de trabalho? Isto é impossível de dizer. O único critério que pode

decidir o ritmo de trabalho em determinadas condições é a correlação de forças entre os docentes e o seu empregador. Assinale-se que nestas situações pontuais de trabalho, as atividades pedagógicas tendem à simplificação e conseqüentemente, à sua desqualificação. Nessa posição é que o professor tende a perder o interesse pelo trabalho além do de simples subsistência. Há, no entanto, momentos em que o docente responde positivamente a esta situação na medida em que busca meios para suprir as deficiências impostas pela falta de condições e de organização do trabalho. Acompanhemos o depoimento de uma professora que mantém dupla jornada de trabalho.

*" Eu trabalho muito, tanto para o "pré" quanto para os adultos à noite. O problema é que eu não consigo entrar numa sala de aula sem preparar o material. Eu tenho que preparar o material. O que eu tenho que preparar em casa é muito mais coisa do que se pensa."*

A conseqüência imediatas dessa situação é a extensão do tempo de trabalho do professor e a conseqüente redução da qualidade de suas atividades. É pela possibilidade de ter um salário aumentado que a professora estende a sua jornada de trabalho. Verificamos que mesmo preparando as atividades que desenvolve em sala de aula, a qualidade do trabalho tende a cair. Isto parece contraditório, porque a dinâmica básica desenvolvida em sala de aula deveria permitir ao professor e à classe transcendem o universo imediato e construir novos conhecimentos ou novas formas de pensar. A nossa preocupação é que a extensão do tempo de trabalho do professor não o leve à parte alguma ou certamente o leve à degradação das suas atividades. A nossa própria experiência com este estudo já nos mostra que o professor necessita de tempo

para preparar suas atividades de ensino. Esta é uma das formas de se superar deficiências de formação, de estudos sistemáticos, etc. É importante deixar claro que a extensão do tempo de trabalho é, por si mesma, uma fonte de riscos físicos e de fadigas como já indicamos. E esta situação não vai mudar se as necessidades elementares (salário, condições de trabalho, organização das atividades) não mudarem.

## 2.6 - A questão da remoção

Um ponto que merece ser assinalado nesta nossa análise é a questão da remoção. Ela se constitui o deslocamento do professor integrante do Quadro do Magistério de uma unidade escolar para outra, ou para outros setores da Secretaria Municipal de Educação.<sup>22</sup> Precisando melhor, poderíamos dizer que se trata da mobilidade voluntária dos docentes que mudam de escolas em busca teoricamente de condições mais favoráveis de trabalho. Verificamos através de conversas gravadas que há um alto nível de remoção entre todas as categorias de profissionais. Este sistema movimenta anualmente muitos docentes em início de carreira e também os que já são antigos na profissão.

O grau de remoção é bastante significativo entre professores e dirigentes escolares que aparentemente sentem que não estão chegando a parte alguma com o seu trabalho na escola. E quais são as causas dessa remoção intensa? Porque os professores desejam se remover com tanta frequência para outras unidades escolares? As normas e as formas de remoção são legalmente precisas e a responsabilidade da remoção não pertence absolutamente ao professor. Ele encontra tudo definido no âmbito da sua função. Observa uma professora que:

*"A possibilidade de deixar a escola constitui o principal assunto de conversação durante o café na sala dos professores."*

Para explicar a remoção temos que recorrer ao quadro da organização

do trabalho existente nas escolas. Procuramos entender aqui, quais os efeitos dessa mobilidade para a escola e para o ensino. Já mencionamos que as más condições e a falta de organização do trabalho na escola, tem um efeito direto sobre a satisfação e rendimento das atividades de ensino. Na representação dos professores, a mudança de uma escola para outra, ou mesmo de local de trabalho, pode trazer condições para se exercer a profissão. Podem existir casos nos quais o professor não tenha opção senão a da remoção. O que acontece é que ele é coagido, por assim dizer, quando não vê nenhum meio de satisfação com o trabalho escolar. Vamos encontrar professores que não sentem mais entusiasmo com o seu trabalho. Suas ambições limitam-se a aprovar/reprovar alunos para as séries seguintes. Eles trabalham apenas por uma questão de sobrevivência. Nem se perguntam mais se o conhecimento que ensinam (ensinar no sentido tradicional mesmo) aos alunos corresponde às suas expectativas, às suas preocupações futuras e amplia as suas experiências de vida.

Vamos mencionar aqui uns exemplos concretos, onde constatamos que a remoção, ao contrário do que os professores pensam (encontrar melhores condições para trabalhar), prejudica as atividades pedagógicas e curriculares e prejudica também o planejamento dessas atividades. Durante uma visita a uma escola da rede verificamos que alguns professores não estavam conseguindo fazer um acompanhamento de sua classe de 1a., para a 2a. série conforme tinham planejado anteriormente. O que eles pretendiam era efetuar uma atividade de reforço para os que haviam passado de ano garantindo assim a interação em grupo e o desenvolvimento das habilidades já desenvolvidas na 1a. série. Mas a remoção voluntária daqueles professores iria dificultar todo planejamento feito. É interessante observar um outro exemplo a respeito da questão, no depoimento de uma professora de 3a série com nível universitário

que havia assinado o pedido de remoção exatamente no dia em que entrevistávamos, Ela nos diz:

*"Quando se mora perto do local onde se trabalha, se tem muito mais tempo para se consultar livros e preparar melhor as aulas e todo material que necessito para trabalhar." Também a gente pode assistir melhor a casa, os filhos, o marido, etc.*

Podemos notar que juntamente com os compromissos pessoais e profissionais estão os familiares que em muitos casos reforçam o professor o desejo de se remover para uma escola mais próxima da sua casa, sem contar com as facilidades que isto apresenta. Mas, nem sempre os motivos são tão simples como estes. Constatamos situações em que o docente solicita remoção porque não consegue ou não sabe resolver os problemas nem os conflitos (sociais, políticos, pessoais) que surgem nas relações sociais que se efetivam no interior da escola em que trabalha. Também a remoção é um fator que contribui fortemente para a instabilidade das relações de poder no interior da escola. Ao visitarmos uma escola de periferia, uma diretora nos mostrou um estudo recente sobre o nível de retenção realizado na escola por ela, pela vice-diretora e pela orientadora pedagógica. Ao constatar que o nível de retenção por disciplina se encontrava além do aceitável, a diretora falou:

*"Eu não sei resolver esse problema não, menina! É muito complicado para minha cabeça. Se falo para os professores, vão dizer que eu inventei, que eu estou do lado "deles" (pessoal da Secretaria) e não colaboram, por*

*outro lado, o pessoal da Secretaria não dá nenhum apoio. Não se tem apoio lá de cima para resolver problemas como esses. Eu já assinei meu papel de remoção e no próximo ano não vou estar mais aqui".*

Costuma-se dizer, se diz que a capacidade de percepção de problemas ajuda na resolução do mesmos. O depoimento acima não parece confirmar isto. Depois que o problema foi identificado, (40% de retenção) a diretora diz:

*"não sei resolver este problema... ou, eu não sou capaz de resolvê-lo sozinha"*

É uma atitude perfeitamente compreensível. E neste caso concreto, a diretora recorre à remoção pensando em resolver a situação da forma mais satisfatória para ela, ou seja, da maneira que ela achou possível. Parece até irônico afirmar que a escolha pela remoção não está situada entre a satisfação e a não satisfação das necessidades atuais mas, entre a não satisfação presente e a não satisfação futura. A possibilidade de mudança parece sempre impossível. É importante lembrar, a propósito da questão, que a retenção no ensino de 1o grau é extraordinariamente grande. Já é sabido que as crianças permanecem na escola muitos anos, e quando progredem ao longo das séries o fazem de uma forma muito lenta. O estudo feito na escola constatou que a retenção em todas as séries mais que a evasão é a questão principal deste nível de escolarização. Este caso concreto nos leva a pensar que o processo de tomada de decisão no interior das práticas institucionais, não é um assunto pessoal, mas diz respeito ao conjunto das questões educacionais.

Em nosso entender, os fatores responsáveis pela retenção devem ser pesquisados dentro do próprio sistema escolar, ou seja, nas condições de trabalho, na sua organização, na formação do professor, nas condições sócio-econômicas da clientela etc., e fora dele, na política de educação do Município, do Estado, etc. Sem dúvida, qualquer estudo para minorar o problema da educação e do ensino, tem que considerar um complexo de variáveis que afetam tanto interna quanto externamente a escola. O que necessita ser observado é que além da política do governo, da clientela, dos professores, não voltamos à atenção para a forma como tais questões estão sendo administradas e geridas internamente.

O diretor entrevistado entende que a postura correta é fugir dos problemas, fingir que nada está acontecendo. Mas nem sempre é fácil para quem foge, pois os problemas se avolumam em qualquer situação de ensino em que se envolva. Se os resultados de um estudo desta natureza sempre fossem discutidos com o conjunto na busca de soluções, quem sabe se a escola não realizaria uma pequena parte de seus objetivos. Uma outra diretora locada numa escola de periferia comenta:

*"Eu pedi remoção porque me senti muito pressionada na escola. Essa região em que a escola está situada é uma região dos "Sem Terra" <sup>23</sup> e eles querem suas crianças na escola. Querem vagas por direito, mas a escola só dispõe de 90 vagas e eu precisarei de 150 para atendê-los. A escola também não tem nenhuma infra-estrutura (banheiros suficientes, berçário, salas, etc.) Além disso, eles são bastante agressivos, capazes de causar muitos estragos por aqui. A Secretaria não ajuda em nada. Fecha questão nas 90 vagas.*

É difícil resolver situações dessa ordem. No nosso entender, o diretor entrevistado não está em condições de dizer aos "Sem-Terra" o que pode e o que não pode ser feito nas condições existentes, sobretudo se não tentar romper com a estrutura burocrática e avaliar o que está ocorrendo melhor a sua volta. Como se nota essa é uma situação particular, ou um problema que não tem solução pré-definida. A grande maioria dos filhos dos Sem Terra não tem condições de freqüentar escola devido à necessidade de se engajarem na luta de suas famílias por um pedaço de terra para garantir a sua sobrevivência e o direito básico de moradia. Podemos verificar que nos assentamentos definitivos encontram-se algumas crianças e jovens adolescentes que freqüentam as escolas rurais ou escolas municipais próximas às áreas das famílias já assentadas pelo governo. Os Sem Terra, a que a Diretora se refere, vêm já há algum tempo movimentando uma multiplicidade de recursos, não apenas pela posse da terra, mas por moradia, saúde, alimentos, transportes, leis de proteção, etc. É um movimento que provoca uma variedade enorme de impactos à sua volta e na sociedade em seu conjunto. Uma situação dessa ordem demanda negociação, controle e coordenação. E o diretor da escola deixa claro quando afirma:

*"eu não sei o que fazer".*

Esta, naturalmente, não é uma situação singular. A extensão exata de tais problemas não conhecemos, mas a nossa hipótese é que uma vez que surgem precisam ser pensados pela escola e pelo sistema de educação. A visão desalentadora, neste caso, é caracterizada pela dificuldade que os professores e os próprios gestores apresentam para resolver problemas no cotidiano da

escola. Eles acabam tendo que usar dos artifícios organizacionais legais. A remoção é um deles. Nossa hipótese é a de que eles não sabem criar as instâncias coletivas de reflexão, de análise e de crítica nas quais possam confrontar opiniões, equacionar os problemas concretos e imediatos do ensino e das políticas que o sistema de ensino defende. E não é porque não possuam individualmente uma visão crítica da situação social nem que estejam descomprometidos com a escola. A questão que se coloca é a de como criar e manter o diálogo com todos os segmentos que intervêm na escola para que se possa coletivamente transpor as dificuldades que se apresentam

Diríamos que tentar resolver a situação mudando de escola como faz a diretora que mencionamos não passa de ilusão. As ações e experiências passadas podem ser muito inadequadas em situações diferentes. No exemplo que citamos, o diretor acaba reproduzindo a mesma atitude numa outra escola ou sendo admitido para outro tipo de trabalho, não se sabe sob que critérios, mas certamente, nenhuma mudança qualitativa no conteúdo do trabalho poderá ocorrer. As expectativas e antecedentes que uma pessoa traz de uma escola são fatores cruciais na determinação do modo como ela irá reagir em outra escola. A nossa hipótese aqui é a seguinte: nenhuma unidade escolar poderá levar a cabo projetos coerentes de ação se o seu pessoal mudar continuamente ou estiver sujeito a situações de instabilidade com a remoção contínua.

A realidade da organização do trabalho na escola é, evidentemente, mais complexa do que está sendo analisado aqui. Não há, decerto, nenhuma argumentação conclusiva sobre a forma como os docentes organizam suas práticas pedagógicas na escola. Os depoimentos colhidos vêm confirmar que a organização do trabalho pedagógico, tal como existe atualmente, é uma forma aparentemente coletiva de trabalho. O mais estranho foi constatar que ela se da

de uma maneira também aparentemente ordenada. Sob essas condições tal organização exige continuamente técnicas de poder, conexões de sujeição e controle de prevenção das desordens (consideradas ordem) existentes. É um aparelho de poder que atua colocando-se de fora da realidade da escola. Nesse contexto, a coordenação do trabalho pedagógico dispense toda a energia possível em fingir que faz o que deve fazer, sem lançar dos meios necessários para avaliar os sucessos/insucessos escolares. E isto parece ser verdade. O contexto organizacional atual da escola faz com que os professores trabalhem alheados uns dos outros obrigando-os a uma atuação medíocre, em razão da qual acabam sempre sendo considerados os únicos responsáveis pela degenerescência da instituição escolar.

Percorrendo esses domínios da organização do trabalho, percebe-se o quanto essa forma existente vem retirando o poder de decisão dos professores, limitando inclusive as suas iniciativas e as responsabilidades dos seus atos no processo de trabalho pedagógico. Estamos levantando a hipótese que para uma cultura de organização do trabalho coletiva e cooperativa se desenvolver, é necessário criar as condições propícias para tal. Neste ponto, os dados da nossa pesquisa revelam que os dirigentes escolares podem e devem ter um papel determinante na estrutura organizacional da escola como já falamos.

Em princípio, a forma de organização do trabalho na escola, tal como está, é exigida e posta como a única forma possível de funcionamento da escola. No fundo estamos acostumados a uma realidade em que é a lei que produz o discurso de verdade, que decide, que transmite e reproduz, ao menos em parte, os efeitos do poder.<sup>24</sup> Há certamente uma resistência à forma de organização na medida em que reproduz o modelo clássico centralizado e autoritário, originário das formas de organização do trabalho capitalista. Os

professores, por sua vez, consideram a presença dos dirigentes como necessária ao funcionamento social e profissional de uma escola eficaz. Só que reclamam uma presença que se exerça dentro dos limites de regras de direito a que eles deveriam se submeter, e limites dentro dos quais eles pudessem conservar sua legitimidade. Verificamos, por fim, que é impossível pensar numa escola de qualidade sem os profissionais que dirijam, articulem e possibilitem o trabalho educativo de todos.

## NOTAS

1. Os estudos modernos sobre burocracia fazem parte da genial obra de Max Weber, *Economia y Sociedad*. 1944, Fondo de Cultura Econômica e a ela estaremos nos referindo neste capítulo. Para Weber, “poder significa a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda resistência; enquanto dominação, é a probabilidade de se encontrar obediência dentro de um grupo dado para mandos específicos, ou para toda classe de mandos.” p. 175, vol. I.
2. As características da autoridade racional-legal que se exerce por meio de um quadro administrativo burocrático são discutidas por Weber op. cit., Vol. IV entre as páginas 85 e 96 e entre as páginas 225 e 235 do Vol. I
3. Max Weber, op. cit., p. 23, vol. I
4. O que Marx pensa sobre burocracia encontra-se na *Crítica à Filosofia do Direito de Hegel*, escrito em 1843, e em *O 18 do Brumário de Luis Bonaparte*, escrito em 1851. Neste último, Marx descreve a burocracia como tendo surgido da ascensão da monarquia e, portanto, da força que destruiu as corporações da sociedade medieval. Ver David Maclellan, *O pensamento de Karl Marx*, 1974, p. 299-300.
5. Ver, Karl Marx, em *Crítica da Filosofia do Direito* 1943, p. 69; quando afirma: “o espírito da burocracia é pois o espírito formal do Estado.”
6. Alan Swingwood, *Marx e a teoria social moderna*, 1978. p.178.
7. Max Weber, *Economia y Sociedad*, op. cit., p. 173-175
8. Antonio Lettieri, *A fábrica e a Escola*, 1980. In: *Crítica da Divisão do Trabalho*, p. 193; O autor nos chama a atenção para o fato de que a crise da escola decorre diretamente de sua separação do mundo da produção ... pois não há vínculo entre escola e fábrica, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina.
9. Georges Snyders, *Alegria na escola*. 1988, p. 197; Segundo esse autor, a seleção que se dá na escola é a projeção da divisão da nossa sociedade em classes. Sob este prisma Lettieri, *A fábrica e a escola*, 1980, p.203, afirma que “a escola tornou-se uma instituição cuja função é absorver a força de trabalho

excedente, esterilizar as energias produtivas que o sistema capitalista não poderia utilizar.”

10. Barbara Freitag, *Escola, Estado e Sociedade*. 1987;” Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional dirigido e controlado pelo Estado.

11. Luis Carlos de Freitas, *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 1995, p. 94, entende o trabalho pedagógico em dois níveis: a) como trabalho que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global da escola; e na p. 98 enfatiza ... as formas que essa organização do trabalho assume na escola mantém uma vinculação com a organização social historicamente determinada.

12. Georges Lapassade, 1983. *Grupos, Organizações e Instituições*. p. 259.

13. Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une Theorie de la Pratique*, p. 209; o hábitus segundo Bourdieu é a gramática geradora de práticas, o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação como a ação planejada, tanto a evidência como a dúvida, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões.

14. Decreto-lei No. 6894, de 24 de dezembro de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas. Diário Oficial Municipal No. 53 8886, 28.12.1991. Art. 9.

15. Ver a respeito, Castoriadis, *A Experiência do Movimento Operário*, 1985, organização informal, op. cit., p. 118-122, onde nos dá uma descrição de como a organização informal é efetuada e posta em prática pelos indivíduos e grupos em todos os estágios da pirâmide hierárquica.

16. Consultar, Michel Lobrot, 1977 *A favor ou contra a autoridade*, p. 143, que afirma: a liberdade pode ser considerada não apenas como uma realidade negativa (ausência de coerção) mas também de uma maneira positiva, ou seja, como afirmação do desejo: Consultar também, Castoriadis, op. cit. p. 151-153, onde o autor à propósito das formas de organização e de lutas políticas operárias, mostra que tais lutas não podem ser mais do que o produto da liberdade e autonomia do proletariado (conjunto dos trabalhadores assalariados e explorados). O autor faz ainda uma pequena diferença entre essas duas expressões: primeiramente, ele diz que autonomia ou a liberdade não é um

estado metafísico; é um processo social e histórico. A autonomia se ganha através de uma série de influências contraditórias; a liberdade surge no curso da luta com os outros e com todos.

17. Wright Mills, *A Imaginação Sociológica*, 1975, op. cit., p. 189; "Dentro da biografia do indivíduo, a liberdade não é apenas a oportunidade de fazer o que queremos; nem é apenas a oportunidade de escolher entre alternativas fixas. É em primeiro lugar, a possibilidade de reformular as escolhas existentes, discutilas e então, a oportunidade de escolher."

18. Michel Lobrot, op. cit., p. 148; segundo o autor o ato de escolher consiste em estabelecer uma diferenciação, uma desigualdade entre possíveis que até então eram diferenciados e iguais.

19. Georges Friedman, *O Trabalho em Migalhas*. 1972, p. 168-69: segundo o autor a fuga do trabalho para atividades laterais se dá quando o trabalho não pode desempenhar nele o papel capital, que deve assumir, na descarga de suas tendências profundas e no equilíbrio de sua personalidade.

20. Estatuto do Magistério Público, Cap. XI, Seção I, Art. 75 que dispõe sobre as jornadas mínima, parcial, completa e integral de trabalho docente.

21. FUMEC, sigla que significa: Fundação Municipal de Educação Comunitária.

22. Estatuto do Magistério, Cap. V, Art. 26

23. "Sem Terra" ver dados sobre o movimento na *Revista Atenção* 1995, p. 31-34. Hoje no Brasil, graças ao MST existem cinco milhões de hectares de latifúndios repartidos que se tornaram produtivos. Isto no entanto, só representa 3% das terras improdutivas do país estimadas em 197 milhões de hectares pelo INCRA.

24 Michel Foucault, *Microfísica do poder*. 1986, p. 180; O autor nos mostra como nas sociedades ocidentais, desde a Idade Média, "a elaboração do pensamento jurídico se fez essencialmente em torno do poder real. É a pedido do poder real, em seu proveito e para servir-lhe de instrumento ou justificação que o edifício jurídico das nossas sociedades foi elaborado."

## CAPÍTULO III

### O PAPEL DA GESTÃO NA ESCOLA

#### 3.1 - A gestão e o processo social de trabalho

A prática administrativa e de gestão<sup>1</sup> existiu em todas as etapas do desenvolvimento histórico de sistemas econômicos diversos. O desejo de aumentar a eficácia do trabalho social e de obter melhores resultados com menos esforços condicionou objetivamente o aparecimento de formas de organização do trabalho como fator de desenvolvimento da produção social. Entre estas formas de produção está a cooperação<sup>2</sup> cujo estudo é particularmente importante para o entendimento da atividade administrativa e de gestão, objeto deste estudo. Estamos enfatizando-a porque ela vai desempenhar importante papel nas formas de organização mais complexas, cujo estudo nos permite determinar a gênese das estruturas administrativas e de gestão.

É com o trabalho cooperativo, no qual os homens começando a trabalhar em comum para fabricar um ou vários tipos de produtos, que surge a necessidade objetiva de se coordenar as atividades com vistas a um objetivo comum. Em geral, os homens não podem trabalhar em comum sem estar reunidos. A sua reunião é a própria condição da cooperação. "Todo trabalho diretamente social ou coletivo, realizado em proporções relativamente grandes,

exige, em maior ou menor intensidade, uma direção que estabeleça a coordenação entre os trabalhos individuais e exerça funções gerais que surjam do movimento de todo o organismo produtivo, diferentemente do movimento dos seus órgãos independentes."<sup>3</sup> O organizador da cooperação é o capital. Em sua análise, Marx mostra que, para que os trabalhadores possam cooperar, é necessário que o mesmo capital, o mesmo capitalista, os empregue simultaneamente e compre, em consequência, a sua força de trabalho.<sup>4</sup> Mas essa cooperação só é possível e efetiva, porque ela é organizada do exterior, isto é, fora da própria atividade produtiva.

As mudanças na organização capitalista de produção restabelecem a um nível superior as formas de cooperação. A condição prévia é, necessariamente, a transformação radical do sistema de produção capitalista. Esta situação se torna evidente na análise da cooperação manufatureira e da cooperação industrial, no interior das quais as categorias de direção autoritária de plano e fim capitalistas da produção assumem sentidos diversos.<sup>5</sup> A direção no interior das relações de produção capitalista tem, em geral, a função de controlar e reprimir o comportamento de resistência dos subordinados (trabalhadores).<sup>6</sup>

Com o aumento ulterior da produção, e uma nova distribuição do poder no âmbito da organização das forças produtivas, os capitalistas, na corrida pela apropriação da maior mais valia possível (trabalho não pago), entregam as funções de direção a uma categoria especial de trabalhadores, os gerentes, cuja função é controlar a divisão hierárquica da força de trabalho. "A função destes gerentes é requerida, antes de tudo, pelo processo de produção material."<sup>7</sup> É importante observar, para o nosso estudo, que a função dirigente surge como uma das características das formas capitalistas de cooperação, porém, seu campo de aplicação pode ser ampliado a todas as formas de cooperação,

quando se pressupõe uma sociedade de classes fundada na separação exclusiva das funções dirigente-dirigido, muito embora essa forma assuma suas especificidades ao escolher os domínios em que operam.

Até aqui, a análise enfatizou a prática administrativa e de gestão que existiu historicamente nos sistemas econômicos. Evidentemente que ela não pode ser extrapolada diretamente para a organização do trabalho pedagógico. As relações cotidianas de cooperação e de participação que vinculam os profissionais à escola, enquanto lugar concreto de trabalho, ocorrem de modo diferente. Contudo, as escolas também podem ser consideradas como um coletivo de trabalho e como um sistema de relações sociais onde perpassam as relações de poder. A diferença está em que, no seu interior, a força de trabalho usufrui de maior autonomia e liberdade para encontrar as formas específicas de realizar as suas atividades.

O espaço social da escola, com seus papéis, a sua divisão de trabalho e as suas relações sociais, contribui fortemente para que ela possa gerir a sua força de trabalho e os processos que se efetivam no seu interior. Também o professor, por constituir uma categoria profissional diferenciada pela formação a que é submetido, oferece maior resistência ao controle e a opressão de seus dirigentes. A rigor, um tipo de organização hierarquizada, como a empresa, gera um exército de pessoas utilizáveis e adaptáveis ao trabalho social. A escola também o faz. Só que a preocupação maior da escola e da educação, como diz Tragtenberg,<sup>8</sup> "está em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar o seu comportamento em função das mudanças sociais." Mas nos parece cada vez mais difícil para a escola alcançar esta perspectiva, pois a sociedade vem mudando, progressivamente, os saberes úteis à vida.

Tais questões não podem ser pensadas nem resolvidas a partir apenas de considerações teóricas, nem pelas formas de administrar e gerir a escola realizadas pelos dirigentes escolares. Como estamos preocupados com a importância da gestão dos processos escolares, torna-se crucial explicitar aqui: Qual o papel que os gestores vêm desempenhando na escola atual? Qual o tempo que vêm dedicando na descoberta de métodos mais adequados de gestão dos processos escolares? Em poucas palavras, se nos debruçarmos sobre as questões cotidianas das escolas, de 1º grau em Campinas, veremos que a gestão pode ser um componente decisiva para garantir o funcionamento dos processos escolares configurados pela sua organização.

### 3.2 - A importância da gestão escolar

Em capítulos anteriores, argumentamos que é no contexto dos processos de ensino que os professores desenvolvem suas competências e atitudes face a si e aos outros segmentos da unidade escolar. Isto também se dá com os dirigentes escolares. O fato é que no interior da gestão dos processos escolares os interesses são divergentes, e o potencial de conhecimento e de intervenção bastante desigual. Por processos escolares, estamos entendendo aqui particularmente, o modo como os professores e os dirigentes (incluindo diretores, assistentes de direção, supervisores, orientadores e coordenadores pedagógicos) se comunicam entre si, e como eles articulam uma certa estratégia técnico-pedagógica para o conjunto da organização escolar. Neste sentido, as diferenças entre as várias formas de gestão são inevitáveis e podem ser, benéficas ou não, para os que trabalham no interior da mesma organização escolar. Nossa posição é a de não definir a gestão dos processos escolares em abstrato, a partir de teorias, mas sim dos esquemas que põem em jogo o saber fazer, a representação e a rotina, frutos da experiência cotidiana. Seria interessante aqui perguntar qual a forma particular de gestão que se aplica à escola.

Embora seja possível detectar um conjunto de características básicas nas escolas de 1º grau que visitamos, não podemos generalizar um modelo de administração e gestão para as mesmas. Existe uma grande diversidade de situações vivenciadas pelos atores sociais, marcadas pela imprevisibilidade<sup>9</sup> e pela capacidade/incapacidade desses mesmos atores realizarem ações de interesses coletivos. Supomos que a explicitação do que constitui a gestão dos processos educativos não pode ser feita independentemente da leitura que os

dirigentes e os professores fazem da situação singular em que estão inseridos, nem das finalidades da ação que individualmente/coletivamente se propõem. Ao perguntarmos para uma diretora "com muitos anos de casa" que condições ela tem para gerir a escola, ela nos respondeu:

*"Um diretor encontra muitas dificuldades para administrar uma escola. A gente tem um acúmulo de trabalho e uma papelada tão grande para dar conta que não sobra tempo para mais nada, sobretudo para as questões centrais da escola, daí, essa história de que o diretor só cuida do administrativo e o pedagógico ficar de fora."*

Cria-se uma situação de trabalho em que o diretor não consegue assumir a direção das suas próprias atividades e acaba por se acantonar na execução pura e simples de atividades criadas fora das necessidades das "questões centrais da escola" que estamos supondo sejam as pedagógicas. Observamos que os diretores ao se concentrarem em determinados aspectos (papelada, excessiva, apego aos regulamentos, ineficiência nas relações e inter-relações sociais) perdem de vista as ações ou operações da unidade escolar como um todo. É importante observar que método de administração e gestão é uma construção social. Tal como se dá com todas as situações educativas, ele pode ser modificado se os atores assim o desejarem. No entanto, para os dirigentes escolares as práticas de gestão estão inteiramente comprometidas pela quantidade de exigências que lhe são impostas. De um modo geral, o dirigente escolar está consciente da distância entre o administrativo e o pedagógico e supõe-se, em princípio que ele deverá saber superá-la juntamente com seus pares. Vejamos o que nos diz um diretor a respeito da administração escolar:

*"Não é nada fácil para um diretor administrar uma escola; além da carga administrativa, não temos nenhuma autonomia no trabalho, sobretudo para dispensar a quantidade enorme de professores e funcionários incompetentes que estão aí"*

Supomos que a tarefa de administrar, gerir, uma escola não pode se resumir à concepção individual dos dirigentes. Em princípio, eles estão na escola para intervir no planejamento, favorecer a circulação das informações e de saberes profissionais, no caso, o pedagógico, através de um trabalho de articulação das práticas políticas e pedagógicas como já analisamos anteriormente. É o que todos esperam deles. Portanto, uma gestão escolar só poderá ser bem sucedida se colocada ao nível da experiência e das necessidades atuais dos segmentos sociais que constituem a escola. Sem o apoio dos segmentos que constituem à escola, a gestão dos processos escolares não poderá ocorrer nem positivamente, nem negativamente. Para tanto, a prática de gestão deverá introduzir a cooperação, o reconhecimento, a solidariedade, o diálogo, etc., caso contrário, ela estará condenada a ser apenas um discurso. Um outro diretor nos diz:

*"Nenhum diretor é repreendido por relaxar o pedagógico, porque o sistema só prioriza o administrativo. Se um dia o diretor não cumprir as exigências burocráticas que lhes são impostas, certamente será advertido e essa advertência sairá no Diário Oficial."*

Observe-se que os dirigentes escolares (diretor, supervisor, orientador) despendem muito mais tempo lidando com questões administrativas do que na supervisão direta dos processos escolares. Quando as atividades administrativas são determinantes, resta pouca esperança para se estimular as inovações no interior da escola. Supomos que o modelo burocratizado, além de não ser o padrão de administração necessário para uma unidade escolar, diminuí enormemente as oportunidades de participação e integração dos dirigentes no processo de ensino. Parece-nos é que a imposição do sistema burocrático está presente para tornar a escola muito menos eficiente do que poderia ser. Observe-se o que diz a respeito outro dirigente escolar

*O diretor é muito massacrado no interior do sistema. Todo tipo de exigência é feita a ele e, ainda, ele é responsável por tudo de errado que acontece no interior da escola."*

O diretor na situação de trabalho é cada dia menos livre para operar com base em sua própria iniciativa e nos objetivos educacionais que tenha fixado. Observe-se que há pressão do sistema para que ele e os outros dirigentes, possam cuidar das atividades administrativas a ponto ser obrigado a minimizar sua participação nos processos de ensino.

Procuramos a seguir investigar se os diretores são sempre identificados com a escola, com os professores e com o trabalho que estes desenvolvem com seus alunos. Evidentemente vamos encontrar diretores bastante identificados com a escola, com um projeto coletivo e, portanto, interessados em seu êxito; outros mais ou menos identificados, e aqueles que não têm nenhuma

identificação e que certamente por este motivo, tendem mais do que necessitam ao formalismo da administração.

### 3.3 - A identificação dos diretores com a escolar

Observe-se, na fala de uma diretora com nove anos de trabalho em escolas públicas, a identificação com a instituição escolar na qual trabalha:

*"Tudo o que faço na escola é porque sou a diretora e, portanto, tenho interesse que nela tudo dê certo." Eu sei que nem sempre é possível realizar as nossas próprias idéias mas procuro desenvolver bem as responsabilidades que me são exigidas."*

A diretora procura administrar amistosamente junto aos professores, mas certamente mantém a estrutura hierarquizada e de poder que lhe é conferida pelo cargo. A forma de gestão assumida por um diretor depende também das condições em que a escola se encontra, ou seja, a área física, visto que é esse espaço que impõe os requisitos básicos que moldam a organização interna, a formação do seu pessoal e a integração entre eles, assim como divisão de tarefas, comunicação, coordenação e supervisão das atividades planejadas, etc. Supomos que cada profissional da educação deve saber para que cargo se prepara.

No caso específico do diretor, o que se espera dele é que seja um especialista em sua função e para tanto, quanto mais próximo das atividades pedagógicas em sala de aula e dos professores, mais ele poderá entender dos processos escolares existentes em sua escola. É neste contexto também que a qualidade da gestão ganha importância, num sentido positivo ou negativo. Um

diretor pode ser um defensor do espaço de trabalho e pode também permitir/impedir que ocorram mudanças na escola, mas pode possibilitar as variadas experiências individuais de ensino. Contudo, pode também impedir que ocorra mudanças na escola. Supomos que se um diretor não tiver uma noção clara dos objetivos educacionais (individuais/coletivos) será incapaz de mobilizar os professores para uma ação pedagógica efetiva. Vejamos, no depoimento da diretora de uma escola de 1º grau, como a gestão depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora na sua prática.

*"Toda vez que faço uma indicação de professores para determinadas classes, é porque eu os conheço e respeito o trabalho deles. Eu não entrego classes de 1ª série para professores que não gostam de trabalhar com crianças pequenas e que não dominam os mecanismos de alfabetização. Há quem diga que eu tenho preferências... mas os meus critérios são: gostar de alfabetizar, gostar de crianças pequenas".*

Por que a preocupação com as classes de alfabetização? Exatamente por se tratar da base da vida escolar da criança. Se mais da metade dos alunos regularmente matriculados na escola de 1º grau são reprovados, não dá para contestar que um estrangulamento significativo do sistema de ensino se dá nesse estágio. Como então não se preocupar com as classes de primeiras séries? A diretora entrevistada assim demonstra preocupação ao buscar mecanismos para enfrentar o estigma do fracasso escolar. Constatamos que o êxito deste tipo de estratégia depende basicamente da consciência política que um dirigente tenha do mundo social e de suas responsabilidades dentro dele.

Então, o que nos parece é que esta diretora compreende que gerir um estabelecimento de ensino é muito mais do que utilizar técnicas de gestão.

Existem, na situação de trabalho, tanto na escola em seu conjunto, como num espaço da sala de aula, elementos que podem ser articulados, reorganizados. É neste sentido, que os dirigentes escolares desempenham um papel determinante, ainda que muito difícil, porque exige além da criatividade individual, uma forte consciência coletiva de trabalho. Temos o caso de um outro diretor entrevistado que não escondeu o seu constrangimento por não conhecer bem o trabalho que os professores realizam na escola:

*"Eu não conheço os mecanismos utilizados pelos professores da escola na avaliação cognitiva de seus alunos... eles não me deixam saber, sempre pergunto como estão avaliando os seus alunos mas eles não dizem".*

Nas escolas, como se sabe, há uma avaliação periódica do rendimento efetivo do aluno feita pelo professor em sala de aula. É uma apreciação de caráter qualitativo (atividade que varia de professor para professor) e que tem como objetivo promover ou reter o aluno. A avaliação poderia ser um ponto de interesse do diretor e do projeto da escola como um todo. Mas isto não acontece. O diretor se acha distanciado das práticas pedagógicas e curriculares. Será que este distanciamento que separa os dirigentes dos espaços próprios da ação pedagógica traz problemas para o funcionamento das escolas? A resposta a esta questão é bastante previsível, pois basta uma rápida conversa com professores para se perceber que tal distanciamento afeta significativamente as relações de trabalho a que estão sujeitos.

Gerir e administrar uma escola pressupõe que se conheça métodos e processos de ensino. É neste contexto que surge a possibilidade de se consolidar os objetivos educacionais. A gestão implica a inserção do indivíduo no mundo da sua experiência, um mundo carregado de interesses sociais, econômicos, políticos e ideológicos. O êxito de um dirigente depende da sua capacidade para manejar a complexidade social e resolver problemas práticos através da integração do conhecimento e da técnica. Por esta razão, parece mais correto encarar a gestão como uma atividade na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico. O depoimento seguinte nos mostra a dificuldade que um diretor encontra para administrar uma escola:

*"Eu gostaria muito de ajudar os professores, existem questões centrais que precisam ser discutidas, mas eu não sei como."*

Os dirigentes escolares são, em princípio, administradores que devem fazer uso do conhecimento técnico especializado obtido através da formação que receberam. Portanto eles não são administradores por acidente. Administrar, gerir, os processos escolares é a sua função. O uso do conhecimento especializado é, portanto, fundamental para o funcionamento eficiente da instituição escolar. É certo que nem sempre eles podem prever todas as situações possíveis no ambiente de trabalho. Isto acontece com bastante frequência.

### 3.4.-A gestão escolar: a percepção dos professores

Vejamos agora a percepção dos professores a respeito da gestão dos processos escolares, sobretudo dos planos de ensino e do plano anual da vida escolar:

*... "As idéias centrais são dos professores. Somos nós que, no início do ano, expomos os conhecimentos necessários que deverão constar nos diversos planos de ensino das várias séries. Mas entre o que definimos para as nossas classes e o que se coloca no plano geral da escola, há uma distância muito grande. Também, entram no plano geral uns assuntos que nós, professores pouco discutimos."*

Parece-nos que os dirigentes têm intenções de proceder de forma adequada para elaborar o plano geral, ou seja, colher as várias contribuições por área de conhecimento junto aos professores em função de um projeto comum. Contudo, medidas pedagógicas exigem procedimentos de ordem organizacional paralela. O pressuposto é que ambos deve estar juntos. Daí a suposição de que professores e dirigentes necessitem discutir as questões da escola no conjunto. Observa-se, no entanto, pelo depoimento da professora, que o plano geral da escola não é concebido como um instrumento de gestão que representa os interesses coletivos, ou como um trabalho coordenado da ação coletiva. Melhor dizendo, ele não resulta da produção coletiva, de normas e decisões que poderiam estar no cerne da sua construção. Assim, na relação

imediate com o trabalho, explicita-se a dificuldade que dirigentes e professores apresentam em elaborar um plano que seja somatório e síntese das experiências e dos desejos do conjunto da escola. Uma outra professora nos confirma que o plano geral da escola não sintetiza nem incorpora a vivência dos professores na sua relação com o trabalho imediato:

*"Em geral quem faz os planos são os próprios professores, só que isoladamente. Mesmo que trabalhem juntos num mesmo local, cada um escolhe o livro que quer adotar e os conteúdos, essencialmente, vamos retirar dos subsídios e propostas curriculares oficiais."*

Em que sentido pode-se falar de planejamento consciente que dê significado e coerência às atividades (pedagógicas) fragmentadas, que de certa forma expressam as condições concretas em que estas atividades se desenvolvem? Percebe-se que gerir uma escola não é possível sem a participação do conjunto dos professores. Essa participação, por sua vez, vai depender, antes de mais nada, da forma de organização do trabalho pedagógico que a direção possibilita, e do modo pelo qual esse mesmo trabalho é concebido e efetuado. Supomos que gerir uma escola é gerir os indivíduos em suas relações com as outras coisas: com os recursos materiais, com os hábitos, com as formas de agir ou de pensar, etc. São dessas relações que os dirigentes escolares devem se ocupar. Se a gestão escolar reduz os professores a simples executores de decisões tomadas por outros, sua participação será ínfima. Uma outra professora deixa bem claro que o plano geral da escola e os planos específicos de ensino são duas coisas muito diferentes

*"Na minha escola o professor faz dois tipos de plano: um para ele e outro para constar no plano geral da escola."*

Nesta situação, os professores que fazem a crítica à forma como o plano escolar é elaborado, revelam ao nível da prática profissional que o mesmo vem sendo reduzido a um resumo desconexo de opiniões que certamente não engloba as suas experiências vivas de trabalho ou seja, não chega a ser a expressão ativa de suas necessidades e de seus desejos. A professora, ao afirmar que elabora um plano para si, tem como referência, certamente, suas experiências sócio-culturais, vinculadas entre si pelos objetivos de ensino e todas as expectativas pedagógicas que deseja sejam cumpridas. Se é corriqueiro que existam dois planos, poderemos perguntar aqui o que efetivamente os dirigentes supervisionam, administram, gerem?

O que estamos querendo mostrar é que a construção de um plano de trabalho não pode se dar fora das atividades efetivas de ensino. Marx vai dizer que "o plano é um dos elementos da racionalidade da ação, porque só a partir de um projeto, o homem pode produzir, regular e controlar a natureza."<sup>10</sup> Deste ponto de vista, a atividade conforme um fim é o que distingue a ação racional das formas de ação instintivas e animais. Ao perguntarmos a uma outra professora a respeito do planejamento escolar ela nos diz:

*"A minha escola é muito mal administrada, o trabalho é muito solto, cada um faz o que sabe e o que pode. Não existe um planejamento geral que englobe as atividade dos professores para o ano inteiro."*

Pode nos parecer deslocada essa afirmação da entrevistada porque no âmbito do centro político-administrativo da escola observamos a existência de uma uniformidade de normas e de procedimentos que a própria organização centralizada assegura. Tome-se como exemplo o planejamento do espaço físico, do tempo (horário), plano escolar tal como é construído, a distribuição de classes, reuniões formais/informais, etc. Observamos, ainda, a existência de vários projetos, como por exemplo: Cólera, AIDS, Drogas, Meio Ambiente, Eureka, Biblioteca, etc., em diferentes graus de desenvolvimento às vezes amplamente explicitados e anunciados, em outras, praticamente imperceptíveis. "Trabalho solto, e cada um faz o que quer e o que pode," não são referências apenas aos conteúdos de ensino, mas sobretudo à forma de administrar dos dirigentes escolares.

Cria-se uma situação em que cada professor tende a firmar seu próprio ponto de vista em detrimento de outros, pois este é o único meio de afirmar sua competência e assegurar o seu espaço no local de trabalho. Insistimos em que uma direção necessita buscar dar sentido ou coerência a essas diversas experiências individuais. É a partir dessa necessidade que o papel dos dirigentes no interior dos processos escolares deve ser repensado. A nossa hipótese aqui é muito simples e retoma colocações anteriores: a necessidade de uma direção que promova e consolide o desenvolvimento das atividades pedagógicas no interior da escola. No entanto, o plano oficial, já o dissemos, não aglutina os diversos interesses existentes, nem certamente chega a ser expressão ativa do espaço de trabalho escolar.

### 3.5.-O processo de decisão na escola

Supomos que empenhar-se no processo de decisão seja uma das atividades mais críticas dos dirigentes escolares. No contexto do processo de decisão um dos pontos importante em qualquer instituição é a informação. Todo o problema consiste, porém, em saber quais informações veicular e em que nível tomar esta ou aquela decisão. Hall,<sup>11</sup> verificou que "quanto maior é o volume e a precisão da informação, mais fácil será a tomada de decisões." Portanto, o volume e a qualidade da informação determinam, em certa medida, o processo de decisão. Na escola também é assim. Mesmo considerando que nem todas as decisões no seu interior tenham a mesma importância, supõe-se que o mínimo a fazer é legitimar as decisões colegiadas em função do projeto educacional que têm em vista. Infelizmente, as informações não fluem automaticamente no interior da organização escolar. Uma professora nos diz, a respeito, o seguinte:

*"A diretora decide tudo sozinha. Ela nos exclui das discussões e decisões mais gerais da escola de tal forma que chega a ser ignorada quando necessita de algo, o mínimo que seja, dos professores."*

De fato, há uma variedade enorme de decisões a serem tomadas no interior de uma escola. Verificamos contudo, que a exclusão dos professores do processo decisório reduz consideravelmente, a probabilidade de que as questões da escola sejam resolvidas em benefício do ensino. Professores e dirigentes lidam com informações diferentes, diferenças estas que se

desenvolvem através das suas experiências individuais. Neste contexto, os limites que um dirigente escolar encontra para administrar são enormes. Observamos através das suas experiências individuais, que professores e dirigentes lidam com informações e níveis de decisões bastante diferentes. Observamos ainda que a interação entre professores, quando existe, tende a identificar conflitos, erros e desmandos internos e até mesmo, chegar a um denominador comum mais rapidamente que na interação que ele possa manter com os dirigentes escolares, particularmente, com o diretor. O drama desta situação de trabalho é constatar que as decisões dos dirigentes escolares se revestem de um alto grau de irreversibilidade. A exclusão dos professores é indicativa da falta de valorização da sua função por parte da direção. Para ilustrar esta situação utilizemos o depoimento de uma professora de nível universitário responsável por uma 3a. série.

*"O diretor que quer manter o papel de manda chuva perde qualquer batalha. Eles precisam reconhecer que, quando tomam decisões com relação a escola e ao ensino, nós professores podemos ajudá-los."*

Observa-se, em geral, que se realiza na situação de trabalho na escola, uma efetiva competição entre professores e diretores em favor de seus interesses. Questões consideradas fundamentais para os professores só adquirem relevância se o diretor também assim as definir. Desta perspectiva criam-se tensões entre dirigentes e professores que acentuam a lógica de confrontação. A este propósito, os diretores desempenham um papel determinante, insistimos, ainda que muito delicado. Contudo, a intervenção viva dos dirigentes, além de promover o debate, pode evitar o aumento de

tensão, de stress, e conseqüentemente, evitar o baixo rendimento do desempenho dos professores. Uma professora responsável por uma 3a. série, que vivenciou um conflito pessoal na situação de trabalho, nos fala do processo de decisão na escola:

*"O nosso problema era que tínhamos um número excessivo de alunos por classes. A nossa proposta para a diretora era a de preencher classes de 1a. e 2a. séries no máximo com 30 alunos, isto, para se trabalhar melhor com essas crianças. Isto foi resolvido em reunião com todas as professoras das 1<sup>a</sup>s. e 2<sup>a</sup>s. séries. A diretora tinha concordado com tudo. Aí, nas nossas costas, ela matricula mais crianças para essas classes."*

O que merece atenção no depoimento acima não é só a reivindicação por menor número de alunos por classes, mas o fato de tal reivindicação não ser respeitada, tendo sido um resultado de uma apreciação e decisão coletiva. Porque razão as decisões conjuntas não são respeitadas no interior do processo de trabalho na escola? Uma coisa é certa. O que quer que aconteça, no interior da organização escolar, está sujeito às percepções e decisões do dirigente. Ele muda e ele desrespeita as decisões conjuntas mesmo consciente (ou não) de que as questões a serem resolvidas sejam relevantes para a eficiência de escola e para a melhoria do ensino.

Queremos deixar claro que a percepção do dirigente é, assim, uma variável que afeta os resultados das decisões conjuntas. A razão disto, como nos foi possível observar nestas situações, vincula-se à incapacidade dos gestores e também dos professores de resolver situações no grau que seria

desejado por eles e por todos os que são afetados pelas decisões. Portanto, as tais instâncias de decisão, além de poderem congregarem os segmentos no interior da organização formal do trabalho pedagógico, poderiam também possibilitar maior cooperação no processo de gestão escolar.

Um diretor que toma decisão por si indica claramente o mau funcionamento no processo decisório da unidade escolar. É possível, no entanto, no processo de gestão escolar distinguir, por um lado, as decisões que dizem respeito ao conjunto da unidade escolar, e por outro, as que se referem às dinâmicas internas à sala de aula, muito embora elas estejam organicamente vinculadas. É importante assinalar, por fim, que, com relação às decisões referentes às práticas de sala de aula, os dirigentes escolares parecem não ter controle efetivo sobre as mesmas. Os procedimentos didáticos instaurados no interior da sala de aula, parecem-nos bastante invisíveis para os dirigentes escolares. Uma professora nos fala a respeito do seguinte:

*"A diretora da escola é totalmente autoritária, não respeita o professor e não faz nenhum esforço para reconhecer que na escola existem professores competentes. Para ela, todos nós somos incompetentes. O que acontece é que ela não confia no nosso trabalho."*

O fato de não reconhecer a competência de alguns ou de todos os professores da escola, mostra que a diretora certamente não os observou na situação de trabalho, nem conheceu suas experiências de sala de aula. Neste caso, o que se supõe é que a diretora não se dispôs a trabalhar com os professores em situação nenhuma. Dizer que todos os professores são

incompetentes é cair numa generalização que certamente não decorre de uma observação atenta e de um conhecimento racional sobre os professores. Esse caráter geral dos atos e do julgamento por parte da autoridade é o que fundamenta o seu caráter institucional. E este caráter institucional como diz Lobrot, é apenas a consequência do fato de alguns indivíduos serem levados a ter atitudes estereotipadas e poderem "generalizar" suas respostas.<sup>12</sup>

### 3.6 - Poder e conflito na escola

Os estudos sobre poder na escola reiteram o tema dominante desta tese: o de que a organização do trabalho e os processos escolares que os professores põem em marcha estão em interação constante e recíproca com a administração e gestão no âmbito da unidade escolar. As relações sociais dentro e fora da escola comumente envolvem poder. As escolas com um sistema de poder protegido pela centralização hierárquica conservam as relações de poder aparentemente muito bem definidas. O poder é um fenômeno relacional<sup>13</sup> recíproco entre as partes envolvidas e cada uma das partes depende da outra. Ele é, pois, "uma relação e não um atributo dos atores sociais."<sup>14</sup> Contudo, o poder não pode ser identificado com o indivíduo que o possuiria ou que o exerceria devido a seu nascimento: "ele é um mecanismo do qual ninguém é seu titular."<sup>15</sup> Estamos assumindo, aqui, uma análise de poder que só existe em ação, ou seja, um poder que se exerce e é esse exercício que constitui a sua dinâmica.

As situações reais de conflito aparecem quando os dirigentes escolares tentam fazer com que as suas vontades sejam seguidas. Como já ilustramos em capítulo anterior, na situação de trabalho, professores e dirigentes travam suas lutas para demarcação de suas áreas de poder. Quando um diretor solicita, informa ou ordena algo, o poder está sendo exercido. Assim, onde há poder, ele se exerce. "Ninguém é, propriamente falando, seu titular, e, no entanto, ele sempre se exerce em determinada direção com uns de um lado e outros do outro, não se sabe ao certo quem o detém: mas se sabe quem não o possui."<sup>16</sup> Uma professora responsável por uma 4a. série fala a respeito do poder e conflito na escola:

*" Falta na escola quem articule as atividades pedagógicas ou quem as supervisione. Os diretores não querem ser questionados sobre as suas atitudes, e o pior é que eles não cumprem com o seu papel."*

O que quer que aconteça fora ou dentro da organização escolar, o diretor estará sujeito às críticas e à avaliação dos que ficam fora do processo de decisão. O diretor sabe que aversões por parte dos professores podem muito bem contrariar a sua forma de gestão. E o que fazem? Protegem-se e não querem saber de questionamentos sobre seu desempenho, pois temem, certamente, que outras idéias possam colocar seus enquadramentos e condicionamentos profissionais sob críticas. O diretor aciona assim a mecânica do poder que efetivamente acaba fazendo parte das relações estabelecidas. Só que é o poder repressivo, ou seja, como diz Foucault, aquele "reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe.<sup>16</sup> É claro que as críticas são difíceis de tratar em qualquer coletivo humano, mas dependendo da sua forma, são, muitas vezes, esclarecedora sobre o modo de vida de uma organização." Apoiando-nos em Snyders,<sup>17</sup> poderíamos pensar que "a crítica não é recusa, negação, é antes de tudo o espírito de exame, que só pode apreciar uma posição apoiando-se nos outros, ou em posições que tem fundamentos em relação a um determinado problema." Embora se pense basicamente nos professores a respeito, das críticas, a mesma atitude ocorre com os funcionários administrativos, embora com menor freqüência. A tese que poderíamos colocar aqui é a da criação de uma estrutura de trabalho capaz de acolher as idéias, as críticas e sugestões, à medida que vão surgindo. Evocamos aqui a crítica de outra professora sobre a forma como a escola é administrada:

*A diretora da minha escola é muito autoritária. Tudo o que se quer fazer de diferente ela diz para esperar porque vai consultar a Secretaria de Município. Ela vai atrás do consentimento do pessoal da Secretaria. A secretária da escola resolve mais depressa os problemas da escola que a diretora"*

Encontramos nessa forma de gerir os processos escolares, uma forte atitude repressora: recorrer continuamente à Secretaria de Educação para resolver os problemas internos da escola. Esta não nos parece uma atitude inocente. O que o diretor vai resolver com esta atitude? Estamos supondo que dada a sua posição na hierarquia escolar ele vai obter poder político através de trocas de favores, ou talvez prestígio na relação hierárquica fora e dentro da escola. Nunca se sabe. O certo é que, com essa mesma atitude, o diretor introduz uma forma de submeter-se e submeter os professores à hierarquia. Os professores podem não perceber, mas o poder disciplinar <sup>18</sup> está presente nas ações do diretor quando consulta com frequência seus superiores.

Verificamos que os professores não suportam uma escola mal administrada, e esperam que o diretor seja capaz de resolver os problemas da escola, que os ajude com as questões do ensino, pois só assim pode saber o que eles, que estão na base da estrutura organizacional, estão fazendo. A grande quantidade de informação sobre os processos escolares é gerada pelo grande número de professores situados em pontos bem definidos na base da hierarquia escolar. Esta é a via mais conhecida de se administrar e parece-nos que não há exceção para os especialistas da escola, eles que optam pela fidelidade às relações mais burocratizadas de trabalho. Uma professora

responsável por uma 4a. série e com habilitação em administração e supervisão escolar nos diz:

*"A diretora da escola em que trabalho além de ser autoritária exerce grande poder de pressão sobre as pessoas. Qualquer desejo, diferente do dela, constitui um conflito ... e ela nos trata como se não fôssemos profissionais."*

O que leva um diretor a ser autoritário e a negar, portanto, o caráter cooperativo que o trabalho pedagógico exige? Que vantagens pensa em obter? Não há respostas simples para estas questões. Administrar, gerir, não nos parece fácil, mas a melhor maneira de fazê-lo não será, certamente, alimentando a hierarquia administrativa que não tem outro objetivo que o de desviar professores e alunos das condições objetivas de um ensino de qualidade. Nós percebemos que o autoritarismo provoca conflito, e o conflito afeta tanto os indivíduos envolvidos, quanto a organização escolar no seu conjunto. Habitualmente, as relações entre diretores e professores se expressam em termos de conflito, elemento intrínseco de qualquer instituição. Os conflitos podem resultar de inúmeras fontes: o autoritarismo é uma delas.

Observamos que o autoritarismo praticado nas escolas pelo diretor se aproxima muito da autoridade tradicional (modelo weberiano) baseada na crença e na ordem estabelecida. Alguns vestígios dessa forma de autoridade pode ser observados na percepção dos professores quando expressam: "ela quer isso desse jeito" e daí o desejos dela são seguidos. Embora o conflito pareça estar presente no interior das relações sociais, isso não significa que ele

ocorra necessariamente. No entanto, no caso da escola que observamos, os professores ficam em conflito quase que permanentemente, daí, o stress, as remoções freqüentes, as apatias etc. Vejamos o que nos diz uma professora responsável por uma 3a. série:

*"Não compreendo porque o diretor enrijece o diálogo dificultando os trabalhos na escola. Do jeito como as coisas acontecem fica praticamente impossível negociar as imposições do diretor, mesmo quando elas são negociáveis."*

Retoma-se aqui a questão do autoritarismo do diretor. Observa-se que ele impossibilita aos professores a liberdade, a autonomia da qual já falamos no capítulo anterior. No âmbito das relações sociais na escola, o desejo, de autonomia é constantemente ameaçado pelo processo autoritário de gestão. O que nos surpreende é que esse autoritarismo é amplamente sustentado e considerado como a única base de funcionamento da gestão escolar. Há quem faça críticas à gestão e a administração das escolas tal como vêm ocorrendo mas não se critica o modelo clássico, centralizador, enquanto modelo. Criticam-se as pessoas, as suas ações, desejos, recalques, etc., mas não os efeitos que tais modelos autoritários provocam nas pessoas. Sigamos o depoimento de uma professora que acabara de sair de uma reunião pedagógica

*"Essa forma de os especialistas trabalharem hoje não está dando certo. Eles nunca se dispõem para as atividades que a gente desenvolve com as*

*crianças. A assessoria e a articulação que deveriam dar, eles não conseguem porque não conhecem o nosso trabalho".*

A questão que se coloca aqui, é a da "velha" ausência da coordenação do trabalho pedagógico. As entrevistas vêm acentuando essa ausência de orientação direta, representada pela função do dirigente. Com efeito, toda a organização do trabalho pedagógico é afetada por esta ausência. E se os dirigentes ficam ausentes das atividades essenciais da escola, não podem efetivamente coordenar, supervisionar, orientar. Muito rapidamente eles se tornam ineficazes com relação ao trabalho pedagógico. Eles se tornam emparedados cada um deles em locais definidos da escola, privados de uma visão de conjunto dos processos escolares, incapazes de se articularem numa totalidade viva.

É evidentemente impossível conhecer a prática pedagógica efetiva dos professores, de fora. Gerir e administrar uma escola pressupõe que se conheça a mesma e conhecer uma unidade escolar significa ter dela uma concepção mais real das questões da escola e do seu projeto educativo. Encontramos diretores que costumam guardar para si informações relevantes relativas aos processos escolares e ainda assim esperam que os professores aceitem de boa vontade tal postura. Lamentavelmente, a manutenção de um diretor na escola não depende da qualidade do seu desempenho, mas do concurso que prestou para exercer tal função.

Diante da análise que temos feito sobre a gestão dos processos escolares, parece-nos evidente que a participação dos professores no processo de ensino não afeta em nada o poder daqueles que ocupam a função de

direção. Mesmo assim, os dirigentes escolares ficam distanciados das atividades essenciais do ensino, e os professores ficam na dependência das decisões desses dirigentes. Eles temem continuamente que os diretores venham anular seus esforços, suas decisões com os alunos em sala de aula. Quem quer que tenha tido contato com instituições escolares percebe que a tomada de decisões é um processo organizacional crítico embora não seja o mais importante.

Observa-se uma variedade de posturas administrativas, cada qual com suas feições particulares. De forma geral, porém, podemos afirmar que é o diretor quem decide quais são os problemas e que decisões tomar. Uma coisa porém é certa, os critérios a partir quais ele toma decisão são independentes das necessidades dos professores. Eles tomam para si, sozinhos, a responsabilidade do êxito ou do fracasso dos processos escolares. No caso em que a centralização da administração não é tão acentuada, há uma tendência a se estabelecer relações sociais e profissionais mais cooperativas. Neste contexto, as instâncias colegiadas no interior da escola tendem a ser mais dinâmicas, mas tudo ocorre caso em que a centralização da administração não é tão acentuada, dentro dos limites definidos pela direção. É importante notar que ao lado da estrutura dos Conselhos Escolares, tal como funcionam, a hierarquia subsiste.<sup>19</sup>

### 3.7 - Mudar as práticas de gestão

É possível que, nas próximas décadas, a profissão docente esteja em processo de mudança. Houve um tempo em que propor mudanças na escola e na educação era implementar reformas estruturais no sistema educativo ou desenvolver e aplicar métodos e técnicas pedagógicas em sala de aula. Não se levava em conta a organização do trabalho escolar como um locus essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. As propostas vinham dos dirigentes políticos. Nem de longe se pensava em reformular a estrutura de poder no interior da escola de modo significativo. O mesmo "reformismo" (mudança feita pela burocracia) que se passa na política, ocorria na educação. Evitava-se assim uma mudança radical na organização escolar, ou seja, uma mudança em que os profissionais da educação questionassem as estruturas de poder na escola. Mesmo que tais propostas de mudança tenham sido objeto de longos debates de especialistas e de sérios combates políticos de profissionais de outras áreas, os resultados eram impostos formalmente à vida e ao trabalho na escola.

Esta situação mudou. Hoje nos parece evidente que é justamente no contexto da organização do trabalho escolar que as mudanças e inovações educacionais podem ser implantadas. Neste sentido, a gestão escolar tem um papel crucial na implementação das mudanças. É importante lembrar que, atualmente, são os dirigentes escolares que formalmente têm o poder de redefinir as regras no interior da escola para modificar as políticas, a divisão do trabalho, as estruturas organizacionais, etc. Mas de pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se tais esforços se

realizam à margem da dinâmica da própria escola. Uma professora de 4a. série expressou o seguinte:

*"Não adianta querer mudar sozinha ... as minhas condições de trabalho acabam por piorar"*

As mudanças qualitativas que se exigem atualmente das escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades de todos os professores e dirigentes, relativas ao modo de vida escolar. Estamos nos referindo ao inconsciente coletivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho progressivo de reconstrução, que precisa ser levado a cabo num vai e vem entre reflexão, orientação e prática. O que estamos colocando é que mudanças e inovações não são um trabalho de cúpula apenas. Acredita-se cada vez menos que reformas de estrutura e de programas venham resolver as expectativas da escola atual. A possibilidade de mudança na escola está cada vez mais identificada com a organização e o funcionamento do trabalho escolar e com as condições coletivas e participativas da prática pedagógica. Mudanças desta natureza têm implicações substanciais no modo de administrar e gerir a escola.

Segundo os professores entrevistados, é muito difícil pensar em mudança na escola pelo menos por duas razões: a primeira é que os professores, incluindo os especialistas, têm demonstrado falta de interesse ou não sabem buscar soluções outras para a mudança da organização do trabalho na escola; a segunda é a ausência do elemento que articule as várias instâncias de trabalho e que reivindique nas instâncias superiores as novas formas de

trabalho. Mudar não é fácil, sobretudo se os dirigentes educacionais nas escolas se colocam na posição de representar apenas a força que se coloca ao lado do poder central localizado na Secretaria de Educação Municipal.

Por razões óbvias, a história da gestão e administração do trabalho na escola tem sido o retrato do desenvolvimento dos dispositivos administrativos para consolidar, no centro, o controle do trabalho e da força de trabalho. Neste contexto, os professores, justamente eles que asseguram no cotidiano a efetivação das práticas pedagógicas, demonstram uma compulsiva tendência a negligenciar a organização, o planejamento e a sua prática.

Há pouca necessidade de se indicar, neste estudo, as razões para o imobilismo. Existem muitas variáveis implicadas, mas certamente uma direção distanciada das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula impossibilita qualquer tentativa de mudança da educação e da escola. O que nos chamou a atenção é que qualquer que seja o grau da organização escolar, os professores têm a certeza de que cabe aos especialistas conduzir as mudanças na situação de trabalho, cabendo a si próprios a tarefa de executar o que os dirigentes tenham decidido. Acreditamos que isto é resultado de uma prática profissional que vem valorizando durante décadas "à porta fechada" e o "cada um por si". Combater o individualismo, e a centralização significa, pois, apresentar objetivos, princípios, normas de organização que se opõem radicalmente à situação estabelecida.

## NOTAS

1. A palavra gestão já ultrapassou as formas racionais, técnicas e mecanicistas que a caracterizaram durante muitos anos. Apesar do conceito ainda não ser bem acolhido na área de educação, iremos utilizá-la como uma componente decisiva da eficácia da ação escolar. Glatter, que utiliza o conceito no âmbito educacional, não considera a gestão como uma atividade puramente técnica, divorciada dos valores e objetivos educacionais. A gestão, diz o autor, é antes de tudo uma atividade que pode facilitar e estruturar a definição de objetivos e que pode igualmente dar-lhes expressão prática. Glatter, R. *Change and Continuity in School Management*, 1988 p. 10
2. A forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou processos de produção diferentes mas conexos, chama-se cooperação. *O Capital*, 1974 Liv. 1, vol. 1, p. 374
3. Karl Marx, op. cit., p.380
4. Karl Marx, idem, p.378
5. Karl Marx, idem; O marco teórico que está na base da abordagem sobre manufatura e o sistema de fábrica é a análise de Marx em *O Capital*, 1974, Liv. 1, vol. 1, cap. XII e XIII, que constituem histórica e logicamente o ponto de partida do sistema capitalista de produção.
6. Karl Marx, op. cit., p. 257. O conceito de direção autoritária foi estudado por Marx como uma das formas características de cooperação.
7. Armando De Palma, *La organización capitalista del trabajo en El Capital de Marx*, 1974, p. 9; o autor mostra que a direção autoritária, tem, em geral, uma função de exploração dos operários: ela controla e reprime o comportamento de resistência dos subordinados.
8. Maurício Tragtenberg, *A Escola com Organização Complexa*, op. cit., p 15."A escola já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis."
9. Michel Lobrot, *A Favor ou Contra a Autoridade*, 1987 p.148-149; o autor, nos fala de uma imprevisibilidade no nível dos comportamentos e ações dos indivíduos. Não se trata de uma imprevisibilidade apenas existencial, mas

também de imprevisibilidade formal, ou seja, as formas e as estruturas não podem mais realmente ser previstas.

10. Segundo Armando De Palma, op. cit., p.4, Marx trata sobre este tema no capítulo XI de *O Capital*, liv. 1, cujo objeto de investigação se concentra sobre os tipos de organização do trabalho; "o trabalho é considerado como a resposta orientada até a satisfação de uma necessidade, e tal caráter orientado ou finalista constitui um dos elementos da racionalidade da ação, porque só a partir de um projeto o homem pode produzir, regular e controlar as transformações da natureza.

11. Richard Hall, *Organizações, Estrutura e Processo*, 1984, p. 130

12. Michel Lobrot, 1987 op. cit., p.66-65; o autor assinala que a generalização é o que caracteriza a relação de autoridade. Essa generalização, nos diz ele, não é o resultado de uma indução verdadeira, como a que é feita na vida corrente ou no domínio científico. Trata-se de uma generalização de natureza negativa por visar suprimir, abolir, anular pela fuga ou destruição de certas situações.

13. Este aspecto relacional do poder foi tratado por vários autores de forma precisa, entre eles citaremos: Michel Crozier e Erhard Friedberg, *El actor y el sistema*, 1990, p. 55; Richard Hall, *Organizações, Estruturas, e Processos*, 1998, p. 93, onde explica que a variável poder é uma variável relacional; Michel Foucault, *Microfísica* 1986, p. 248, "poder como feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado."

14. Michel Foucault, 1986, op. cit., p. 180; segundo este autor, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social.

15. Michel Foucault, idem, p. 75; "Existe na concepção do autor, um grande desconhecido: quem exerce o poder? Onde o exerce? Atualmente se sabe, mais ou menos quem o explora, para onde vai o lucro, por que mãos ele passa e onde ele se reinveste, mas o poder ... Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm."

16. Michel Foucault, idem *ibidem*, p.183

17. Georges Snyders, *A Alegria na Escola*, 1988 p. 235; Segundo o autor, ou nós nos deleitamos em batizar com nome de espírito crítico a recusa de qualquer afirmação clara e nos envolvemos em uma onda e atmosfera inerte de

ceticismo. Ou atingimos realmente um espírito de exame, mas que só pode apreciar uma posição apoiando-se nos outros.

18. Michel Foucault, *op. cit.*, p. 188-189. O autor nos fala de um poder disciplinar como um sistema minuciosa de coerções disciplinares que garantam efetivamente a coesão do corpo social. Este sistema disciplinar não pode absolutamente ser transcrito no interior do direito (poder jurídico) que é, no entanto, o seu complemento necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estivemos, aqui, mais interessados em falar de como os professores organizam as suas práticas educativas que dos conteúdos curriculares que ensinam, porque as nossas entrevistas não foram orientadas para a obtenção de dados dessa natureza. Os estudos sobre a formação e a qualificação do professor, sobre a organização do trabalho pedagógico e da gestão desse mesmo trabalho dentro e fora da sala de aula, são, evidentemente, mais complexos do que o desenvolvido aqui. A nossa pesquisa, evidencia, que não há nenhuma argumentação conclusiva a respeito de como a formação vai sendo gestada nas condições concretas em que se efetiva, nem de como os professores organizam suas práticas pedagógicas na escola, porque estas práticas não são obviamente iguais, visto que as escolas também são diferentes na sua estrutura física e organizacional. A prática educativa como acontece hoje nas escolas, tem se apresentado desordenada, cheia de contingências difíceis de serem previstas.

As realidades educativas criam-se e constróem-se na interação com a sala de aula e com a escola. É necessário, contudo, um esforço no sentido de diversificar as práticas de formação atuais, instituindo a apropriação, pelos professores, dos saberes que necessitam mobilizar no exercício da sua profissão. Um dos fatores decisivos na construção desse processo educativo são, sem dúvida, as percepções e as apreciações do professor. Todas estas percepções e apreciações não dependem apenas da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido, em diálogo com a situação real em que se encontra.

Não colocamos dúvidas a respeito de que a formação de professores é fundamental quando se pensa em qualidade de ensino. Se as instituições públicas (Federais, Estaduais, Municipais) não se norteam por este eixo, as suas políticas educacionais certamente estarão mais fadadas ao fracasso que ao sucesso. Desde há muito que os professores brasileiros se encontram submetidos a uma tendência social que separa a concepção da execução, ou seja, a elaboração dos currículos e programas de ensino da sua concretização efetiva. Trata-se de um processo social que legitimou, ao longo de sua história, a intervenção dos chamados especialistas e prescreveu as características técnicas do trabalho do professor, provocando uma degradação do seu estatuto profissional e retirando uma dimensão importante de sua autonomia. Também provocou a intensificação do tempo de trabalho destes professores, com uma sobrecarga de atividades diversificadas, às vezes pouco relacionadas com a sua prática profissional.

Assim, é historicamente provável que o sistema de formação, bem como as condições onde esta formação se efetiva, tenham provocado redução da responsabilidade dos professores relativamente às atividades de sala de aula e da escola em seu conjunto. A nossa pesquisa mostrou que a escola e o ensino não podem mudar sem a mudança das condições e da organização do trabalho. Também que é necessário reconhecer que o professor necessita de um sistema educativo de apoio e de um sistema em que a sua criatividade e autonomia sejam respeitada, encorajada. Isto significa que a formação de professores tem de estar inteiramente articulada com seus projetos individuais/coletivos e com o contexto em que eles intervêm.

O que os professores testemunham é que a luta que necessitam empreender para afirmar e legitimar uma presença moral e pessoal no local de

trabalho, com uma posição limitada na hierarquia escolar, tem sido desgastante, não constituindo uma estratégia viável a curto nem a longo prazo. Testemunham também que a falta de apoio e de reconhecimento social do seu trabalho é cada vez mais evidente. Contudo, percebem que é necessário conduzir as suas experiências de ensino com certa competência, e muitos deles, com a consciência do que significa preparar indivíduos para a cidadania. Também, que as escolas têm sido geridas de forma autoritária e qualquer que seja a tentativa de mudança, conflita com o poder centralizado instaurado no seu interior. Há certamente uma certa resistência a esta forma de gestão centralizada que acarreta uma hierarquização cada vez mais acentuada de funções e de responsabilidades, uma exigência mais rígida das regras, dos papéis, dos direitos e das obrigações. No entanto, os professores consideram a presença dos dirigentes necessária para o funcionamento social e profissional da instituição escolar.

Verificamos por fim que os professores não suportam uma escola mal administrada e esperam que os dirigentes sejam capazes de resolver os problemas da mesma e ainda os ajude com as questões do ensino. Se os dirigentes escolares ficam ausentes das atividades essenciais da escola, não podem efetivamente coordenar, supervisionar e orientar nada.

Estas são, portanto, as considerações que se encontram por detrás da questão da formação e qualificação do professor, deixando claro que o catalisador imediato para seu entendimento foram as observações e entrevistas realizadas no local de trabalho.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISMENDI, A. L. (1965) **Pedagogia y Marxismo**. Habana, Editora Del Consejo Nacional de Universidades.
- BACHELAR, G. (1940) **La Philosophie du Non**. Paris, PUF.
- BAUDELLOT, C. ESTABLET, R. (1971) **L école Capitaliste en France**. Paris, Francois Maspero.
- BOURDIEU, P. (1972) **Esquisse d'une Théorie de la Pratique**. Genève: Droz
- \_\_\_\_\_ (1975) **A Reprodução. Elementos Para Uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- BRAVERMAN, H (1977) **Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- CASTORIADIS, C. (1985) **A Experiência do Movimento Operário**. São Paulo, Brasiliense.
- CROZIER, M. FRIEDBERG, E. (1990) **Actor y el Sistema. Las restricciones de la acción coletiva**. México, Alianza Editorial Mexicana. 1a. ed.
- DADOY, M. (1984) **Qualification et structures sociales**. Paris, CADRES CFDT No. 313, juin.
- DE PALMA, A. (1974) **La Organización Capitalista del Trabajo em el Capital de Marx**. In: **Cuadernos Passado y Presente**, Córdoba, 2a. ed.
- DESBROUSSES, H. et alli (1986) **L'école par ceux qui la vivent**. In: **Politique, La revue**, Paris, SARL Editions ACT, Juillet, no. 1.
- DOMINICÉ, M. (1990) **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris, Éditions L'Harmattan.
- DURKHEIM, E. (1973) **Éducation et Sociologie**. Presses Universitaires de France, 2a. édition.

- FLORES, F. (1993) **Inventando la Empresa del Siglo XXI**. Santiago, Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A.
- FOUCAULT, M. (1986) **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Graal, 6a. ed.
- \_\_\_\_\_ (1988) **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 6a.
- FREITAG, B. (1977) **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, EDART.
- FREITAG, B. (1979) **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 3a. ed.
- FREITAS DE, L. C. (1995) **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP, Papirus.
- FRIEDMAN, G. (1972) **O Trabalho em Migalhas**. São Paulo, Editora Perspectiva.
- GLATTER, R. (1988) **Change and Continuity in School Management**. Open University Press.
- GORZ, A. (1980) **Crítica da Divisão do Trabalho**. (org.) São Paulo: Martins Fontes.
- GRAMSCI, A. (1978) **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- HABERMAS, J. (1987) **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro, Editora Guanabara.
- HALL, H. R. (1984) **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro, Prentice Hall do Brasil. 3a. ed.
- HUTMACHER, W. (1995) **A Escola em Todos Os Seus Estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento**. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2a. edição.
- KERGOAT, D. (1984) **Masculin/Feminin: division sexuelle du travail et qualification**. In: CADRES, Paris, CFDT, n° 313.

- KOWARICK, L. et alli (1975) **São Paulo 1975: Crescimento e Pobreza**. São Paulo, Edições Loyola.
- LAPASSADE, G. (1983) **Grupos, Organizações e Instituições**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2a. ed.
- LETTIERI, A. **A Fábrica e a Escola**. (1980) In: **Crítica da Divisão do Trabalho**. São Paulo, Martins Fontes
- LOBROT, M. (1977) **A Favor ou Contra a Autoridade**. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- MACLELLAN, D. (1974) **O pensamento de Karl Marx**. Coimbra, Coimbra Editora, LDA.
- MARX, K. (1975) **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, Liv. 1, vol. 1, 3a. ed.
- \_\_\_\_\_ (1978) **O Capital livro 1 capítulo VI (inédito)**. São Paulo, Editora Ciências Humanas.
- MILLS, C.W. (1975) **A imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 4a. ed.
- MOTTA, F. C. P. (1987) **Teoria Geral da Administração: uma introdução**. São Paulo, Pioneira Editora, 14a. ed.
- MOTTA, F. C. P e PEREIRA, L.C.B. (1984) **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo, Brasiliense, 4a. ed.
- NAPOLEONI, C. (1981) **Lições sobre o Capítulo VI (inédito) de Marx**. São Paulo, Editora Ciências Humanas.
- NEIDSON, R. (1985) **Colegiado: instrumento de democratização**. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação, (Anpae) Porto Alegre, nº1**.
- NÓVOA, A. Org. (1991) **Profissão Professor**. Lisboa, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1993) **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. (1993) Lisboa, Publicações Dom Quixote.

- PISTRAK, (1981) **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Brasiliense.
- POLANY, M. (1967) **The Tacit Dimension**. New York, Doubleday.
- POPKEWITZ, T. (1995) **Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial**. Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- POULANTZAS, N (1978) **As Classes Sociais no Capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- ROSA, M. I. (1994) **Trabalho, Subjetividade e Poder. Trabalhador profissional, antigo de casa: um estudo de caso**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Letras & Letras.
- SACRISTÁN, G. (1991), **Consciência e Ação sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores**. In: Profissão professor. Org. Antônio Nóvoa, Portugal, Porto Editora, LDA.
- SEGRESTIN, D. (1984) **Le Métier Communauté Sociale**. In: CADRES, Paris, CFDT n° 313, juin.
- SILVA, T.T. Org. (1991) **Trabalho, Educação E Prática Social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre, Artes Médicas.
- SIMON, A.H. (1951) **Administrative Behavior**. Nova York, Mac Millan.
- SNYDERS, G. (1988) **A Alegria na Escola**. São Paulo, Editora Manole LTDA.
- SWINGWOOD, A. (1978) **Marx e a Teoria Social Moderna**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- THERRIEN, J. (1996) **Trabalho e Saber: a interação no contexto da pós-modernidade**. In: **Trabalho Qualificação e Politecnia**. Werner Markert (org.) Campinas, SP, Papirus.
- THIOLLENT, M. (1981) **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo, Editora Polis.
- VELHO, G. (1981) **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro, Zahar Editora.

WEBER, M, (1944) **Economia y Sociedad I Esbozo de sociología comprensiva**. México, Fondo de Cultura, 1a. edición.

WERNER, JEGER. (1989) **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo, Civilização Brasileira.

WILLIS, P. (1991) **Aprendendo A Ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre,: Artes Médicas.