

## ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO TEÓRICA DA HISTORICIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES\*

*Marcelo Soares Pereira da Silva\*\**

Muitos estudos críticos que objetivam repensar o ensino, a escola, sua função e organização, têm centrado suas análises no processo de ensino-aprendizagem, nos métodos de ensino, no planejamento, nos objetivos educacionais, ou ainda nos conteúdos escolares, sem, no entanto, elucidar a relação entre esses elementos e a organização do trabalho pedagógico. Procedendo assim, tais abordagens, ainda que pretendendo fazer a crítica às análises tecnicistas, mecanicistas, acabam por reduzir os problemas educacionais a aspectos meramente técnico-metodológicos, não conseguindo ir além destes mesmos aspectos, porque não apreendem a inter-relação entre eles, nem a totalidade educativo-social em que se inserem.

Ora, a escola e a prática educativa que se desenvolve no seu interior, não estão acima ou fora da sociedade, pois a permanente construção e reconstrução do fazer pedagógico escolar é permeada por práticas sociais mais amplas. A escola, assim como as demais instituições sociais, o Estado, a família, os sindicatos, os partidos políticos, por exemplo, incorporam e desempenham papéis sociais definidos. A definição destes papéis, por sua vez, não se consolida apenas pelo movimento das relações internas aí vivenciadas, mas também pelo movimento histórico-dialético das relações sociais que perpassam essas instituições e nas quais existem concretamente. Assim, para se estudar e compreender a escola no seu movimento, na sua totalidade e contradição, é preciso situá-la historicamente e socialmente, pois sua função, estrutura e funcionamento estão sendo construídos na própria dinâmica das relações sociais.

---

\* Este texto apresenta algumas questões que têm sido investigadas pelo autor no campo da gestão da escola, especialmente em sua dissertação de Mestrado "Repensando a Organização do Trabalho Pedagógico", defendida na Universidade Federal de Goiás. Trabalho apresentado na 12ª Encontro Regional de História da ANPUH, Campinas/SP, setembro 1994.

\*\* Mestre em Educação Escolar Brasileira e professor no Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia.

Já não se concebe mais pensar os problemas educacionais como decorrentes apenas de fatores intra-escolares: falta de métodos adequados e de professores devidamente qualificados, por exemplo, ou, ainda, como consequência da inexistência ou utilização imprópria de material didático. Proceder deste modo significaria tomar a escola como realidade imune às determinações sócio-econômicas, culturais e políticas que a engendram. É o que fazem os estudos abstratos, simplistas e a-históricos que, isolando a escola do todo social, procuram analisá-la em si mesma.

No repensar da escola e do ensino que aí se desenvolve, não basta rever objetivos, métodos e conteúdos de ensino. A prática educativa escolar é, antes de tudo, prática social e, assim como a sociedade, está sendo permanentemente construída no processo de vida real dos homens, ou seja, no cotidiano da produção da existência material, objetiva, histórico-social dos indivíduos. É fundamental, portanto, que, no repensar do ensino, da escola e sua função social, as questões referentes à organização do processo de trabalho aí consolidada se constituam em objeto de investigação, pois só assim se conseguirá captar e explicitar a historicidade e sociabilidade do fazer pedagógico escolar. Nesse sentido, ARROYO alerta,

*“Como toda instituição, a escola fundamenta-se em um espaço de produção ou de organização do trabalho das pessoas. Daí nossa ênfase nas questões da organização escolar, das relações sociais e de trabalho dentro da escola. (...) Para as classes dominantes, a escola é importante não porque saem dela sabendo, mas porque saem sabidas. Elas conseguem internalizar a lógica do sistema, a lógica do capital, que a escola reproduz na sua organização, ainda que não reproduza nos conteúdos. A escola progressista tenta ser progressista nos conteúdos, mas, através de sua organização, pode continuar cumprindo outra função social”. (ARROYO, 1990, p.20)*

Com efeito, ao adentrar no fazer pedagógico escolar constata-se que nos últimos anos, principalmente a partir da década de 70, os especialistas em educação, na função de gestores do ensino, tiveram um papel de destaque. A eles têm sido destinadas as tarefas de direção, planejamento, supervisão e

controle do processo pedagógico e administrativo da escola. Aos demais trabalhadores do ensino, ficaram reservadas as tarefas de execução do trabalho previamente planejado. Ocorreu, deste modo, uma crescente centralização e hierarquização dos processos e relações de trabalho na escola.

Concomitante a este processo de hierarquização e centralização do trabalho pedagógico, desenvolveu-se a sua burocratização, quando foram implementadas na prática pedagógica regras de caráter geral, impessoal e altamente abrangentes, que caracterizam a burocracia na atualidade. O cotidiano escolar passou a ser regido por normas elaboradas pelos setores responsáveis pela gestão da escola, que pouco contribuíram para a dinamização do fazer pedagógico. Pelo contrário, tudo isso contribuiu para que a atuação dos profissionais da educação se perdesse no emaranhado das leis, dos planos e fichas, elaborados, muitas vezes, apenas para atender àquelas normas. Deste modo, a burocratização do trabalho escolar, incorporou o mesmo significado e dimensões da burocratização dos demais setores da produção. Ou seja, um mecanismo de centralização do poder que consolida o grupo dos gestores do ensino, técnicos/especialistas, aprofundando, assim, a dicotomia entre quem controla e quem executa o trabalho pedagógico.

Nesse quadro de relações sociais, a racionalização do trabalho escolar, fundada na lógica capitalista, tem sido determinante para que professores e alunos percam o controle do processo educativo em que são, ou deveriam ser, os principais protagonistas. Os rumos da prática educativa escolar passou a ser da responsabilidade dos *gestores do ensino*, enquanto o professor foi sendo cerceado em sua autonomia.

Por outro lado, também a figura do professor autônomo, do tipo humanista, enciclopedista foi desaparecendo. Seja no ensino público, seja na rede privada, a grande maioria dos docentes encontra-se na condição de trabalhadores assalariados, que têm como função básica dominar uma parcela do saber escolar para transmiti-lo ao aluno.

Assim, a organização racional do trabalho pedagógico, ao enfatizar a burocratização da gestão da escola e colocar em mãos distintas o planejamento e a execução do processo educativo, contribuiu para que o professor perdesse o domínio e o controle do trabalho que realiza e, ao mesmo tempo, se subordinasse aos interesses do capital.

Essas transformações no processo de trabalho escolar, contudo, não acontecem de forma gratuita. Explicá-las como decorrência natural da complexificação por que tem passado a escola, fruto de novas formas organizacionais e novas tecnologias incorporadas ao cotidiano pedagógico, significa, na verdade, incorrer no equívoco de colocar a ciência e a tecnologia, inclusive a tecnologia educacional, fora das condições históricas em que são produzidas.

Quando isso ocorre, vão se consolidando as condições para que a fetichização dos métodos e processos de ensino ocorra, na medida em que, por um lado, os problemas educacionais passam a ser explicados como decorrentes de um utilização inadequada dos recursos técnico-metodológicos e, por outro lado, a divisão, hierarquização e burocratização do trabalho são concebidas como fenômeno natural na sociedade moderna. Logo, é natural que este mesmo fenômeno aconteça no processo de trabalho na escola.

Com efeito, a tecnologia educacional também deve ser apreendida no contexto das condições históricas em que é formulada e utilizada. E a ênfase no aspecto metodológico do processo de ensino está intimamente ligada à fragmentação do trabalho escolar, a partir da especialização das funções, tendo em vista a carreira obsessiva pela racionalização e eficiência das escolas, fortalecendo os gestores do ensino. Desta feita, a *fetichização dos métodos e processos de ensino* acaba por se constituir em mais um mecanismo para que os trabalhadores de ensino sejam impedidos de participarem da gestão de seu local de trabalho, a escola. Como constata SANTOS,

*“Quando esses trabalhadores do ensino empregam-se em uma instituição escolar, embora tenham aprendido em seus cursos de formação profissional que eles são sujeitos no processo de ensino, vão deparar com um cenário distinto. De imediato, vão detectar uma cisão entre eles e a organização do processo de ensino, uma cisão entre eles e os meios ou instrumentos de trabalho. Perceberão, portanto, que as relações que estabelecem com esses meios, com outros trabalhadores do ensino ou com os alunos não decorrem de uma livre escolha deles, mas, ao contrário, são determinadas pela forma em que se estrutura a organização do processo de trabalho da*

*instituição. Há uma submissão do elemento humano aos elementos materiais. Os procedimentos técnico-pedagógicos, as metodologias de ensino e a tecnologia em sentido lato condicionam e determinam a prática docente. Ela não é um simples dado, nem pode ser vista simplesmente na sua forma material; é, isto sim, fruto da criação humana que se produziu em determinadas condições históricas". (SANTOS, 1992, p.52)*

Desvanece, dessa forma, a capa da *neutralidade* do método, do processo de ensino. Resgatando as condições históricas que a determinam, constata-se que por meio desta pseudoneutralidade, esconde-se seu real significado no processo de aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola: o de introduzir e consolidar no trabalho escolar uma forma de organização em que o professor vai perdendo, cada vez mais, a compreensão e o controle sobre o trabalho que realiza, na medida em que as relações sociais vivenciadas na prática educativa se desenvolvem sob as marcas da força, da hierarquização, da centralização, do controle, que caracterizam o processo de trabalho no modo capitalista de produção.

Nesse quadro de relações sociais vivenciadas na organização do processo de trabalho escolar, o trabalho docente tem se transformado, fundamentalmente, num processo de execução de planos previamente estruturados pelos gestores do ensino e a docência, por conseguinte, também se descaracteriza, pois tem sido reduzida apenas ao ato de *ministrar aula*, favorecendo a transformação dos professores em simples "*vendedores de aula*". O professor, nesse contexto, cria cada vez menos, pois o que se espera dele é que se cumpra o plano de trabalho previamente estruturado, de forma a assegurar um bom nível de assimilação dos conteúdos transmitidos. Para isso, acredita-se, o importante é a utilização adequada, por parte do professor, de recursos metodológicos e técnicos também previamente definidos pelos chamados especialistas em educação. É, pois, considerado bom professor aquele que sabe melhor utilizar os recursos didáticos colocados em suas mãos pelo gestores do ensino. Numa organização do processo de ensino-aprendizagem marcada por estas características, qualquer um que saiba ler e repetir o que já está pronto nos manuais e livros didáticos, em princípio, tem o mínimo necessário para desempenhar essa função, a de professor.

Ora, os aspectos até aqui analisados evidenciam a necessidade dos estudos da organização e gestão da escola irem além da investigação sobre os métodos de ensino, ou sobre os conteúdos e objetivos escolares, a avaliação. Sem dúvida, tais questões têm sua relevância. No entanto, mais importante ainda é resgatar a centralidade dos *movimentos sociais*, os *conflitos sociais*, o *trabalho*, como categorias fundamentais para a compreensão da *historicidade* da escola, de sua estrutura e funcionamento.

Todavia, é preciso estar atento para que, ao optar por este caminho, não se incorra no equívoco de absolutizar a dimensão econômica destes *movimentos*, destes *conflitos* e do próprio *trabalho*, enquanto componente principal da atividade humana, historicamente determinada. Isto significaria, por um lado, reduzir o *processo real de vida dos homens* à sua existência material, objetiva, imediata e, por outro lado, implicaria colocar esta existência desvinculada das demais dimensões que constituem a omnilateralidade do homem. Quando essa absolutização acontece, novamente teoria e prática se autonomizam; essência e existência parecem se contrapor e a história é tomada como movimento linear, unidirecional do indivíduo em relação aos outros homens e à natureza. A história é concebida como sucessão de fatos, situações, idéias e suas respectivas causas e consequências.

Ora, o resgate dessas categorias para se compreender a escola, histórica e socialmente situada, deve ocorrer num processo de reconstrução da própria atividade humana, na sua multidimensionalidade e contraditoriedade. Nesse sentido, teoria e prática, essência e existência, causa e efeito, são apreendidos numa relação de interdependência e mútua determinação, produzida pelo próprio movimento das contradições sociais, pela própria sociabilidade dos indivíduos, enfim, pelo e no processo real de vida dos homens.

Assim, a construção teórica da historicidade da escola deve se constituir, fundamentalmente, na explicitação da totalidade educativa desta escola e suas mediações com a totalidade social. Ou seja, o desafio está em reconstruir a historicidade dos processos de trabalho na escola; apreender e compreender como no cotidiano das práticas sociais, dentre elas a prática educativa escolar, a escola, sua estrutura e funcionamento, sua organização e as relações aí vivenciadas estão sendo, permanentemente, construídas e reconstruídas. Enfim, o que se está evidenciando aqui é a necessidade de se

adentrar aos muros da escola, de forma a apreender e reconstruir sua multidimensionalidade e sua contraditoriedade.

Para que se possa resgatar a historicidade da escola, é fundamental que as relações e práticas educativas vivenciadas em seu interior sejam pensadas enquanto uma das dimensões e momentos da prática social dos agentes educativos, pois dessa forma será possível pensá-la na dinâmica do real, no desenvolvimento histórico-social da sociedade em que se insere. Em síntese, um elemento importante que se coloca para que sejam alcançados saltos qualitativos reais no repensar da escola, do ensino, de sua função e da organização do processo de trabalho escolar, consiste em apreender essa organização enquanto produção histórica, socialmente determinada.

Caminhar na direção aqui proposta significa abrir a possibilidade de captar a *nova escola* que está sendo produzida nas lutas sociais dos trabalhadores, pela construção de uma nova ordem social. Com efeito, os indivíduos, na produção material de sua existência, assimilam e elaboram conceitos, valores, comportamentos, hábitos e atitudes. São sujeitos na produção do saber, da sociedade, das instituições. Mesmo em condições de trabalho alienadas e alienantes, estas potencialidades humanas não desaparecem, pelo contrário, sob o domínio do capital, elas são controladas e subordinadas aos interesses deste último. Em contrapartida, os trabalhadores tentam superar estas relações sociais que produzem sua alienação, de forma a recuperar a multidimensionalidade de sua existência. Nesta *totalidade contraditória* reside a possibilidade de *objetificação* de uma nova sociedade e de uma nova escola, onde novas formas de organização dos processos de trabalho vão sendo experimentadas, construídas, vivenciadas. Como afirma SANTOS (1992, p.124)

*De acordo com esse ponto de vista, a questão fundamental decorre das formas organizacionais assumidas pelas práticas de luta dos trabalhadores. Neste processo, ou nesta ação prática que se processa, os trabalhadores estabelecem relações sociais de tipo novo, configurando uma nova totalidade que defronta com outra totalidade: as relações sociais capitalistas organizadas como Estado Amplo. No interior dessa nova totalidade, desse novo modelo social alternativo ao capitalismo, os trabalhadores, ao estabelecerem relações coletivas, igualitárias e*

*solidárias entre os explorados. expressam os princípios organizadores da nova sociedade, o que implica, necessariamente, uma nova escola. (...) Sendo assim, a questão escolar não se resume num aperfeiçoamento metodológico ou tecnológico dos trabalhadores do ensino para se obter uma melhor distribuição do saber sistematizado, nem da escolha deste ou daquele conteúdo de ensino, nem, enfim, da melhoria da escola. A questão escolar é, porém, mais complexa e mais ampla. Ela se verifica, sobretudo, na reorganização das relações sociais vigentes em seu interior. (grifos do autor)*

Portanto, o desafio que se coloca para os estudos e pesquisa voltados para o repensar da organização do trabalho pedagógico, da escola, de sua função social, estrutura e funcionamento reside em apreender, na historicidade da escola, a concretização desta *possibilidade*, como ocorre, em que níveis, por quais caminhos.

Nesse sentido, a contribuição do referencial teórico desenvolvido por João Bernardo em sua obra pode se constituir em uma importante fonte para os estudos e pesquisas que se propõem a construir, teoricamente, a historicidade das práticas sociais e, dentre elas, as práticas educativas escolares. Isto porque, este autor chama atenção para a necessidade de se resgatar a centralidade das relações sociais, quando se pretende analisar a dinâmica destas mesmas relações no modo capitalista de produção.

Sem negar ou esquecer a pluralidade e contraditoriedade que permeia as teses de Marx<sup>1</sup>, João Bernardo reafirma o significado da mais-valia nas teses daquele autor.

*“Nestas teses, Marx atribui à mais-valia o lugar central e, portanto, concebe o modo de produção, acima de tudo, como um modo de exploração, definindo-se como seu fundamento dadas relações sociais. São então as relações sociais que explicam as forças produtivas, às quais seria*

---

1 - João Bernardo faz um estudo exaustivo dessa *pluralidade e contraditoriedade* das teses de Marx, principalmente, em sua obra *Marx Crítico de Marx*.

*logicamente impossível atribuir, neste contexto, qualquer neutralidade ou autonomia de desenvolvimento. Desempenhando as relações sociais de produção um papel de tal modo global e determinante, só no seu nível poderá ser analisada a problemática da passagem ao modo de produção seguinte. O que significa que, como as relações de produção se estruturam pela mais-valia e são, portanto, contraditórias, é no nível das lutas sociais que tal problemática deverá ser analisada". (BERNARDO, 1991, p.314)*

Com efeito, na longa marcha do capitalismo, a questão central que se coloca para o capitalista é exatamente a de criar e assegurar mecanismos que reproduzam e perpetuem a produção da mais-valia. Ou seja, mecanismos que lhe possibilitem controlar e dirigir o processo produtivo, de forma que o produto desse processo, assim como a força de trabalho, continuem sob seu domínio.

Por outro lado, ao trabalhador interessa romper esses mecanismos, pois neles estão as bases, a gênese e o fundamento do processo de exploração da força de trabalho. Em outros termos, a exploração da trabalhador pelo capital se efetiva e se desenvolve, tendo em vista a necessidade vital do capitalista em incorporar num produto um tempo de trabalho cada vez menor para sua produção.

Depreende-se, pois, que a mais-valia é, já na sua origem, uma relação social marcada por interesses antagônicos, conflituosos. De um lado, a classe dos capitalistas, preocupados em assegurar o domínio e o controle do processo de produção e, do outro, a classe trabalhadora, detentora do componente vivo desse processo - a força de trabalho.

A questão que se coloca, portanto, é a necessidade de se pensar o modo capitalista de produção, sua dinâmica e particularidades, numa análise que vá além dessas particularidades, das práticas sociais individualizadas. O capitalismo é uma totalidade estruturada, em que unidades particularizadas de produção inter-relacionam entre si e se integram nas condições gerais produção, na medida em que este modo de produção opera de forma globalizada. Sendo assim, não se concebe tomar o modo capitalista de produção a partir apenas ou fundamentalmente, de discussões e estudos do cotidiano, ou de práticas

sociais localizadas ou ainda, reduzido à análise de uma empresa. Isto significaria demovê-lo ao campo das ações individuais, abandonando o processo histórico social em que essas ações se produzem e desenvolvem, ou seja, é voltar às abordagens reducionistas e mecanicistas das relações sociais.

Em síntese, ao ressaltarmos a necessidade de se pensar a escola e suas práticas, a partir não de seus elementos internos, como conteúdos, metodologia de ensino, relação professor-aluno, como é frequente acontecer, mas, pelo contrário, a partir dos *conflitos sociais, das relações de trabalho* que aí se desenvolvem, estamos afirmando que a sistematização teórica da historicidade da escola se define a partir de uma compreensão mais global e totalizante dessa escola, na sua inter-dependência com as relações sociais mais amplas, pois é nessas relações que se configura a historicidade *prática*, objetiva da escola. Só assim será possível ultrapassar aquelas abordagens que tomam as questões pedagógicas e educacionais ora centradas no aluno, ora no professor, ora nos métodos de ensino, sempre se voltando para as especificidades do processo educativo para, a partir delas, pretender explicar a globalidade e dinamicidade desse processo. Com efeito, tal pretensão é, no mínimo, uma ingenuidade.

E, porventura, não é isto que tem ocorrido em outras áreas do conhecimento, especialmente após a proclamada crise de paradigmas das ciências sociais?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel González. A escola e o movimento social: relativizando o papel da escola. **Revista ANDE**, 12:15-21, São Paulo, 1990.

BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx**. 3 volumes. Porto/Portugal, Afrontamento, 1977. (Coleção Biblioteca das Ciências Humanas)

\_\_\_\_\_. **Capital, sindicatos, gestores**. São Paulo, Vértice, 1987. (Coleção Biblioteca do Futuro, v.6)

\_\_\_\_\_. **Economia dos Conflitos Sociais**. São Paulo, Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Dialética da prática e da ideologia.** São Paulo, Cortez; Porto/Portugal, Afrontamento, 1991 (Coleção Histórias e Idéias. v.5)

SANTOS, Oder José dos. A questão da produção e da distribuição do conhecimento. **Educação em Revista**, 2:4-7. Belo Horizonte, jul/1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas, Papirus, 1989.