

## A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E OS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO\*

*Laura Cristina Vieira Pizzi\*\**

### 1. INTRODUÇÃO

A organização do trabalho escolar ainda é vista por alguns sob o paradigma da organização do trabalho fabril capitalista. Tal abordagem permeou muitos estudos, sobretudo nos anos 80. As analogias envolvendo escola capitalista e empresa capitalista fermentaram a busca de elementos empíricos e teóricos que mostrassem as evidências destes vínculos. Este estudo, nos seus limites, tem como eixo estas mesmas preocupações.

Um dos personagens envolvidos nesta discussão é o chamado "especialista da educação". Os especialistas são aqueles profissionais formados nos curso de Pedagogia nas diferentes Habilitações oferecidas, entre as quais se destacam a Orientação Educacional, a Supervisão Escolar, a Administração Escolar e a Inspeção Escolar. O trabalho destes profissionais se dá, basicamente, fora da sala de aula, em atividades de coordenação e assessoria pedagógica a alunos e professores. Apesar de serem profissionais que há muito atuavam nas redes de ensino, foi no período da ditadura militar que os cursos de pedagogia passaram a formá-los generalizadamente, fruto do modelo político-econômico dependente e da pedagogia tecnicista importada dos Estados Unidos, via acordos MEC-USAID.

Este trabalho, síntese da pesquisa com o mesmo nome desenvolvida durante o mestrado, teve como objetivo avaliar a participação dos especialistas da educação na organização do trabalho das escolas públicas, tendo por base as principais críticas ao seu papel. Entre as mais contundentes, estão as que identificam os especialistas como "agentes ideológicos do capital" no meio escolar, o que significa afirmar o seu papel de controladores de alunos e professores. Os alunos ficavam a cargo dos Orientadores Educacionais, que

---

\* Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

\*\* Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

cuidavam dos problemas disciplinares e do encaminhamento profissional. Os Supervisores Escolares eram responsáveis pelo aspecto didático-pedagógico do trabalho desenvolvido pelos professores. Entre os especialistas formados nas habilitações, estes eram os mais comuns nas escolas, pois os Inspetores e Administradores eram cargos de confiança dos políticos no poder, como é ainda hoje em muitos Municípios e Estados do país. Por esse motivo, os Orientadores e Supervisores foram privilegiados neste estudo, juntamente com os professores.

De uma maneira geral, os especialistas foram apontados como um dos elementos responsáveis pelo aumento dos níveis hierárquicos nas escolas, pela fragmentação do trabalho, pelo empobrecimento do saber do professor e pela divisão entre concepção e execução no seio escolar.

A atuação de muitos deles reforçou estas críticas, uma vez que, desde sua implantação, se mostraram figuras autoritárias, conservadoras, com uma formação técnica desprovida de uma compreensão mais ampla do papel político-social da escola. Sua atuação era voltada para a adaptação e o controle de alunos e professores.

A década de 80 foi um marco importante na redefinição dos papéis dos especialistas. Foi um momento de auto-crítica e de revisão de sua real contribuição e identidade. Os especialistas cresceram politicamente. Passado este segundo momento, de avaliação profissional, ficou a necessidade de observar como estavam atuando, quais suas preocupações, dificuldades e, principalmente, qual o seu lugar na estrutura político-organizacional das escolas públicas.

Esta pesquisa realizou-se em três escolas da rede estadual de ensino na capital gaúcha, Porto Alegre. Destas, duas eram de 1º grau completo e uma de 2º grau. A coleta de dados aconteceu entre os meses de outubro de 1990 e julho de 1991, quando foram feitas visitas semanais para entrevistas, observações e análise documental.

Os critérios de escolha das escolas seguiu dois propósitos iniciais: serem escolas de porte médio, com um número aproximado de mil alunos cada e localizarem-se em bairros de classes sociais diferentes.

Os sujeitos envolvidos foram Orientadores, Supervisores, Professores de diversas áreas e séries, Diretores, num total de seis entrevistados por escola. Muitos destes profissionais atuavam em vários setores<sup>1</sup> da escola, enriquecendo, sobremaneira, as informações. Os documentos analisados foram o modelo de Regimento sugerido pela Secretaria de Educação do Estado, o Regimento e o Plano Global de cada escola, o Estatuto do Plano de Carreira do Magistério Público do Estado do Rio Grande do Sul e os Boletins das escolas.

A questão norteadora do processo de investigação foi esta: “Qual a participação dos especialistas na divisão social e técnica do trabalho escolar”? Esta pergunta desmembra-se nos seguintes pontos:

- a) Hierarquia;
- b) Expropriação do saber;
- c) Fragmentação do trabalho;
- d) Divisão entre trabalho manual e intelectual.

Estes foram os conceitos observados e analisados na prática dos especialistas nas escolas, bem como seu papel técnico-político.

## **2. AS ESCOLAS PÚBLICAS E SUA RELAÇÃO COM O ESTADO**

De uma maneira geral, as escolas da rede pública guardam certas peculiaridades que as diferenciam das escolas da rede particular. Tais aspectos podem contribuir para um melhor entendimento sobre as suas relações com o Estado, bem como seu próprio funcionamento interno.

O primeiro deles, e talvez o mais importante, refere-se ao caráter improdutivo das escolas públicas. Em outras palavras, a escola pública não produz lucro. Pelo contrário, exige do Estado despesas que nem sempre está disposto a retirar de seus fundos. Os momentos de crise de acumulação do capital, que ora vivemos, juntamente com a política neo-liberal, representam o sucateamento do sistema de ensino.

---

1. Estes setores incluem: biblioteca, audio-visual, secretaria, departamento pessoal, coordenação de disciplina ou área, bem como órgãos administrativos ligados à Secretaria Estadual de Ensino e Delegacias de Ensino.

Este era o quadro das escolas públicas gaúchas. As pertencentes ao governo estadual têm vivido, desde os primeiros anos da década de 80, praticamente só com as verbas da sua comunidade, através dos Centros de Pais e Mestres. Ocorre que nas escolas localizadas em bairros, cuja comunidade é economicamente desfavorecida, o investimento financeiro se torna inexpressivo. A ajuda que esses pais dão não é de natureza econômica, mas, sim, na manutenção da escola.

A reprodução das desigualdades sociais, presentes na escola, reflete-se claramente nestes dados. As escolas periféricas estão cada vez mais empobrecidas, repercutindo na baixa qualidade dos seus trabalhos. A despeito desse fato, todas as escolas sofrem dificuldades financeiras para saldar seus compromissos e manterem-se funcionando minimamente.

Das verbas do Estado dependem, também, os salários dos seus profissionais. Quanto aos especialistas, esses não recebem a mais para atuarem na função, exceto diretores e vice-diretores que recebem uma gratificação irrisória, enquanto exercem o cargo. Aqui se estabelece uma área de conflito, uma vez que os especialistas são cargos que não têm respaldo financeiro por parte do Estado para exercer o controle hierárquico sobre alunos e professores. Pelo contrário, podem representar um gasto a mais na folha de pagamento.

Toda estrutura organizacional da escola é regulada pelo Estado: dias letivos, férias, carga horária mínima, avaliação, currículo, número de vagas, número de alunos por sala de aula, número de professores e especialistas, material permanente, regimento, carreira do magistério, entre outros.

As Inspetoras Escolares atuavam nas Delegacias de Ensino, vinculadas à secretaria Estadual de Educação. A elas cabia a tarefa de fiscalizar as escolas, tanto as públicas quanto as privadas. Este depoimento de uma ex-inspetora que atuava como Supervisora numa das escolas ilustra a ambigüidade de seu trabalho, gerado pelo próprio Estado.

*“... uma das coisas que me fez afastar da DE: eu entrava numa escola particular pequenininha, muitas vezes com gente muito bem intencionada e eles (os donos das escolas) tinham por exigência legal, e nós estávamos lá para fazerem eles cumprirem estas exigências, uma série de coisas: prédio em*

*condições, metragem, mobiliário, brinquedos, pátio, professores titulados, para manter o processo de solicitação de funcionamento. (...) Quando a gente via, por outro lado, para abrir uma escola estadual não era exigido isso. A escola estadual, quando o governo constrói o prédio, ele já tem o modelo da escola e põe lá. O recheio da escola, em termos de mobiliário, equipamento e professor, vem depois. Mas para vir o professor para aquela escola já tem que estar com a autorização. Também não pode ser alocada para um lugar que não existe. O recheio constava no processo ficticiamente (...) Então tinha uma coisa totalmente contraditória ao que eu fazia. Eu tinha que ir a uma escola particular e autorizava e ia numa pública e não tinha nada daquilo e eu tinha que autorizar.” (Inspetora na Supervisão)*

O Estado, como se vê, não cumpre as exigências sobre as condições materiais mínimas de funcionamento e qualidade que ele próprio determina, além de não adotar formas de punição às escolas que não respeitam os padrões de funcionamento e qualidade exigidos, tanto na rede privada quanto na pública. Na pública, seria um contra-senso, já que ele é o responsável por tais condições.

Na definição dos níveis hierárquicos dentro das escolas, os especialistas têm atuado de forma mais direta com a direção da escola e esta posição pode colocá-los em condições favoráveis para exercerem o controle sobre professores e alunos.

As escolas estaduais gaúchas, até o início do governo de Alceu Collares, escolhiam seus diretores indiretamente, através de lista tríplice. Antes das eleições, os diretores eram indicados pelos governadores e, em geral, eram pessoas ligadas diretamente ao seu partido ou às suas relações pessoais. Esses diretores eram cargos de confiança e costumavam trazer consigo profissionais estratégicos, tais como secretários e supervisores.

Com as eleições, as decisões centralizadoras não foram de todo banidas, mas há maior participação da comunidade na tomada de decisões. Foi unânime, nas escolas, a opinião sobre o significado positivo das eleições para diretor. Os laços entre a direção e os demais membros da escola estreitaram-se, além de conferir maior autonomia à escola.

*“Agora a direção é cargo de confiança dos professores.”* (Vice-diretora)

O caráter conservador ou progressista da direção tenderá a refletir o caráter conservador ou progressista dos grupos que tiverem maior representatividade e poder de cooptação na escola. Estes grupos poderão definir os rumos da instituição.

Quanto à fragmentação, pode-se afirmar que representa um certo obstáculo ao bom andamento do trabalho escolar. Há fragmentação de todos os tipos na escola: nas salas de aula, nos conhecimentos, nas séries, nas idades, nos turnos, nos sexos, nos horários, nas especializações, nas disciplinas teóricas x práticas, nas classes especiais, entre outros.

A fragmentação tende a existir por ser considerada um elemento facilitador dos trabalhos, pois organiza agrupamentos homogêneos e evita a desordem. A ordem parece ser um elemento inerente à escola. Sem controle e disciplina, ela não funciona.

A fragmentação na escola pode criar, em seus partícipes, uma visão equivocada da realidade social e, principalmente, do conhecimento. Fragmenta as consciências e dificulta sua organização em torno de outros interesses e necessidades que não sejam condizentes com os definidos pela burocracia.

O conhecimento especializado, por sua vez, é a base da escola. Todos os seus profissionais poderiam ser considerados especialistas na sua área de atuação. As condições de ingresso são os títulos e o concurso público.

Entre os professores, é possível identificar várias áreas de conhecimento especializado, componentes das ciências em geral. No entanto, nem todos os conhecimentos são igualmente distribuídos na carga horária. Há um certo privilégio das disciplinas de Português e Matemática em detrimento das de História e Geografia, por exemplo. Entre os especialistas, com exceção do administrador, há, ainda, um processo inacabado de definição dos limites do seu conhecimento e de seu campo de atuação. Há os que defendem que os Supervisores devam continuar atuando com professores e os Orientadores com alunos; outros que defendem que ambos devam atuar na área de currículo, originalmente campo do Supervisor.

A instituição escolar é uma entidade intensamente regulada pelos órgãos governamentais. O seu grau de autonomia é ainda muito restrito. Apesar de os trabalhadores do ensino já terem liberdade para decidir sobre a sua linha pedagógica dentro da sala de aula e da própria escola, muito pouco influem nas políticas educacionais e sobre as normas que regulam sua atividade profissional.

No interior da escola, a autonomia dos professores está condicionada tanto à postura dos especialistas, que podem optar por fiscalizar seu trabalho ou não, quanto ao domínio de métodos e conhecimentos por parte dos próprios professores.

Os aspectos levantados até aqui vão balizar as reflexões sobre cada escola pesquisada. Cabe notar que, apesar de serem instituições reguladas pela mesma estrutura legal burocrática, o governo estadual, cada escola construiu uma prática social diferenciada, compondo uma identidade própria.

Eis as escolas pesquisadas<sup>2</sup>:

### 2.1. Escola da Praça

Situada em um bairro de classe média, próximo ao centro de Porto Alegre, a Escola da Praça oferecia, no período da investigação, o primeiro grau completo, durante o dia e de 5<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries e supletivo no turno da noite. Além dos alunos e professores, em geral moradores do próprio bairro, freqüentavam também crianças oriundas de uma vila de papaleiros próxima ao bairro (filhos de catadores ambulantes de papéis), o que causava um certo desconforto na comunidade escolar, devido à sua origem social. O prédio apresentava-se bem conservado e equipado, inclusive com recursos audio-visuais. Tinha o quadro mínimo de professores e especialistas completo. Da equipe de Supervisão, que no início da pesquisa contava com três membros, no seu final restava apenas um.

Atuavam na escola três Orientadores, uma Diretora (a mais votada da lista tríplice), três vice-diretoras (uma por turno). O número de professores era de 105, dos quais 8 eram homens e atuavam de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. O número de alunos, durante todo o dia, era de 620 e, no noturno, de 400.

---

2. Nomes fictícios.

Em geral, atuavam na escola, professores com muito tempo de experiência no magistério<sup>3</sup>, tendendo para um ensino mais tradicional. Quanto à greve, a adesão foi precária.

Um dos aspectos que mais chamou atenção foi o apreço generalizado às regras comportamentais. Professores e especialistas apontaram a indisciplina dos alunos como um problema atual e grave. A escola parecia gastar muito de suas energias, tentando disciplinar os alunos.

Entre as causas apontadas, constava o fato de os alunos pertencerem à classe média. A política econômica recessiva vem causando a ausência da figura dos pais em casa, devido à necessidade de trabalhar, deixando seus filhos com as empregadas, a TV e os professores.

Formar hábitos de estudo nos alunos foi uma alternativa para discipliná-los, tanto na escola quanto em casa. Os critérios de avaliação utilizados nos Conselhos de Classe e impressos nos Boletins dos alunos dão uma idéia do quanto a escola valoriza a disciplina:

“Recomendamos ao aluno:

01. Maior dedicação aos estudos
02. Mais atenção em aula
03. Maior participação em aula
04. Menos conversa em aula
05. Melhor relacionamento com colegas, professores e funcionários
06. Melhor organização do seu material de estudo
07. Realização constante das tarefas
08. Entregas das tarefas sempre que solicitadas
09. Escrita clara e correta
11. Maior zelo pela limpeza e conservação da escola
12. Procurar não perturbar o bom andamento das atividades em sala de aula
13. Maior freqüência às aulas
14. Mais pontualidade às aulas: entrada tardia
15. Mais pontualidade às aulas: saída antecipada.”

---

<sup>3</sup> É uma prática comum alocar os professores mais jovens, mais inexperientes, mas, em geral, mais abertos a novas propostas pedagógicas, nas escolas situadas em bairros periféricos.



Dessas recomendações, uma minoria se referia aos aspectos cognitivos. A ênfase era, sem dúvida, nos comportamentos considerados adequados para o bom andamento dos trabalhos em sala de aula e fora dela.

Parecia haver, na escola, grupos de trabalho consolidados. Os especialistas pouco interferiam tecnicamente aí. O bom relacionamento humano foi citado como um dado bastante importante. A autonomia do professor era muito valorizada, como mostra esta Supervisora:

“Na parte das técnicas, de métodos, tu podes dar subsídios, pode conversar, orientar quando é solicitado, mas eu acho que tu tens que respeitar a autonomia do professor também.” (Supervisora Escolar).

A autonomia de poder planejar o seu próprio trabalho era bastante respeitada pela equipe de especialistas. De forma indireta, porém, utilizavam os alunos para darem “notícias” sobre o desempenho do professor. Quando um professor se tornava indesejável, seja por incompetência comprovada, seja por motivos políticos, grupos de professores utilizavam estratégias que dificultassem seu trabalho, forçando seu pedido de transferência. Seria uma alternativa extra-oficial de selecionar e eliminar os professores que já estavam atuando, uma vez que as demissões são difíceis de serem efetuadas<sup>4</sup>.

A escola tentou superar a fragmentação e o isolamento dos professores e especialistas através de reuniões. Tais reuniões nem sempre eram bem-vindas, segundo professores, devido a seu caráter excessivamente burocrático.

Entre os especialistas, parecia haver bom entrosamento e independência. As reuniões e os contatos eram bastante facilitados pelo fato de não atuarem em seu tempo integral nas salas de aula. Os Orientadores Educacionais eram os únicos que atuavam em sala de aula, realizando um trabalho de orientação para formação de hábitos de estudos e lideranças para representação de turma e conselhos de classe. As aulas ministradas não obedeciam às formalidades exigidas tais como conteúdos previamente estabelecidos e cobrados, notas, chamadas. Era uma forma de responder às críticas dos professores que os acusavam de não conhecerem os alunos e a realidade das salas de aula.

---

4. Devido à estabilidade do funcionalismo público, uma conquista histórica da categoria, que a protege dos desmandos políticos dos governantes no poder.

## 2.2. Escola da Vila

Localizada em um bairro bastante afastado do centro da cidade, composto por uma população de baixa renda, a Escola da Vila também oferecia o 1º grau completo durante o dia, mas não funcionava à noite por falta de segurança<sup>5</sup>. As suas condições físicas eram bastante precárias. Não havia material didático e permanente em quantidade suficiente. A direção da escola enfrentava dificuldades em manter o quadro mínimo de professores e especialistas, pois poucos profissionais tinham disposição em aí atuar.

Atuavam na escola uma Diretora, duas Vice-diretoras, uma para cada turno, uma Orientadora Educacional no cargo da Supervisão Escolar e nenhuma no de Orientação Educacional. A biblioteca ficava sob responsabilidade de uma das vice-diretoras que sentia dificuldades em mantê-la em bom funcionamento. Os demais serviços estavam em andamento. As crianças matriculadas moravam praticamente todas no próprio bairro, ao contrário dos professores. No período da pesquisa, faltavam professores de Educação física, Inglês e uma substituta para as séries iniciais.

O número aproximado de alunos era de 800, para um total de 35 professores sendo apenas um homem. Cabe ressaltar que, em relação à Escola da Praça, o número de alunos por professor na Escola da Vila é bem superior, o que significa superlotação nas salas de aula, como confirmou a diretora.

Nesta escola, circulava uma série de idéias, fruto da precariedade em que viviam os alunos do bairro. Parece ter-se criado uma visão peculiar, compartilhada por alguns de seus membros, quanto ao papel social que esta escola deveria desempenhar frente à realidade sócio-econômica dos alunos.

O depoimento a seguir ilustra como é concebido o modelo de escola, gerado das condições sociais à qual pertence:

*“A rua é nosso principal inimigo (...) inclusive nós estávamos comentando do número excessivo de alunos em sala de aula e eu coloquei pra elas que eu achava que, realmente, trinta e*

---

5. Ao contrário das outras duas escolas pesquisadas, a Escola da Vila não tinha condições de contratar vigias para manter a segurança da escola durante o dia e à noite.

*cinco ou trinta alunos é difícil o professor fazer um bom trabalho. Mas eu ainda achava que trinta e cinco alunos na sala de aula é melhor que eles ficarem zanzando na rua. (...) Eu não ficaria tranqüila sabendo que tinha um lugarzinho na sala de aula e que eu neguei uma vaga para um aluno e que agora ele tá aí, um futuro marginal.” (Diretora)*

Esta idéia tende a situar a escola enquanto um local “protegido”, refratário aos conflitos e à marginalidade próprios destes meios sociais. Ideal, portanto, para as crianças que, por serem social e economicamente desfavorecidas, teriam na escola um lugar seguro para permanecer, isoladas da imoralidade e violência das ruas. Crêem estar formando homens dignos, que não serão contraventores no futuro, graças à escola. Para o Estado, é uma postura oportuna, pois esconde na escola o problema dos meninos e meninas de rua.

A disciplina também aparece nesta escola, agora associada a uma imagem redentora, pois acreditam que os alunos poderão continuar pobres, mas serão disciplinados e isso poderá transformar suas vidas no futuro. Para melhor, é claro.

Esta visão não se mostrou unânime. Uma professora com postura pedagógica diferente, manifestou profunda preocupação quanto às reais condições de vida de seus alunos:

*“(Há necessidade) de saber como essas crianças vivem realmente. A gente tem uma idéia, mas não sabe. Um ou dois professores e olhe lá, convivem na realidade da Escola da Vila, com as dificuldades que a comunidade tem. Eu me choco quando fico sabendo de coisas(...) Ainda hoje temos cartilhas com uma casinha bonitinha, o papai saindo com uma malinha para trabalhar, quando ele nem tem um pai quanto mais ter uma malinha para trabalhar. E com a mãe em casa varrendo.” (Professora alfabetizadora).*

Foi possível observar que somente os professores das séries iniciais formavam um grupo definido de trabalho. As especialistas da escola eram duas Orientadoras, uma na vice-direção e outra na função de Supervisão. Essa última

demonstrou ter idéias próprias quanto ao papel da Supervisão na escola, principalmente sobre seu trabalho junto às professoras das primeiras séries do 1º grau. Entendia esta “supervisora” que os professores tinham autonomia demais, portanto precisavam de maior controle sobre suas atividades em sala de aula. Acreditava que os trabalhos deveriam ser mais padronizados, principalmente as avaliações, que recebiam seu visto antes de serem submetidas aos alunos. Este grupo tinha horários definidos para se encontrar e, com algumas exceções, concordavam com as idéias da Orientadora Educacional.

Sem o Serviço de Orientação educacional, os alunos da escola ficaram praticamente sem nenhum atendimento direto, além de não participarem dos Conselhos de Classe. Quanto às reuniões, existia a preocupação em transformá-las em momentos de estudos, mas em vão.

O cargo de direção desta escola exigia muito do diretor:

*“Aqui na escola a direção é tudo. (...) Eu atendo a direção e a Supervisão. Muitas vezes a gente atende casos de alunos que seria função do SOE. (...) Os mapas de merenda, é tudo comigo. Muitas vezes se substitui professor quando ele falta. Serviço de secretaria, menos o histórico escolar, mas se o aluno precisar de um atestado (eu faço). (...) Então eu sinto que se faz de tudo um pouco e aquela meta, aquele objetivo, não se consegue realizar.” (Diretora).*

Todas as atividades-extra, realizadas pela diretora, são fruto das precárias condições de funcionamento da escola, que acaba perdendo de vista a definição e a realização do seu projeto pedagógico.

### 2.3. Escola do Bairro

A Escola do Bairro possuía algumas peculiaridades. Oferecia somente o 2º grau completo, inclusive à noite. Não era profissionalizante. Este dado por si só já a coloca num lugar privilegiado no sistema educacional, se se considerar que uma pequena parcela da população chega a este nível de ensino na pirâmide educacional.

O bairro onde se situava era composto notadamente pela classe média

com bom padrão de vida. A maioria dos alunos era do próprio bairro. A escola mantinha uma boa estrutura física. Não tinha carência de recursos didáticos ou audio-visuais. Em 1991, a escola recebeu doação de computadores. O quadro de professores e especialistas estava completo, compondo cerca de 127 docentes sendo 32 homens, e, deste total, 103 atuavam na sala de aula. Todos os setores<sup>6</sup> atuavam plenamente e ofereciam ainda, como opção aos alunos, três idiomas: espanhol, francês e inglês. As equipes de especialistas contavam com três Supervisoras, cinco Orientadoras, uma diretora e três vice-diretoras, uma por turno.

Outra peculiaridade importante foi o fato de a escola ter uma proposta pedagógica que pode ser considerada progressista e democrática no quadro educacional. Eis um trecho da filosofia, elaborada e adotada por seus membros, presente no seu Plano Global:

*“A Escola é uma instituição social que deve formar homens conscientes, capazes de participar efetivamente da sociedade em que vivem;  
O desejo de formar cidadãos conscientes e participantes exige trabalho cooperativo;  
As pessoas só podem se tornar conscientes na medida em que se conhecem a si mesmas e a realidade em que estão inseridas;  
O papel da escola é fazer com que o aluno conheça o momento presente, analise-o e encontre soluções para seus problemas.”*

A filosofia da escola foi elaborada coletivamente. Participaram alunos, professores e demais profissionais, coordenados pelas equipes de Supervisão e Orientação. Depois de definida e discutida a filosofia da escola, todos os trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula foram orientados por ela e pelo projeto pedagógico resultante. Cada setor, cada conteúdo, cada série e cada ritual deveriam segui-lo. O Regimento da escola foi alterado a fim de adequar-e à nova proposta.

O Projeto Pedagógico, originado deste processo e aprovado pela maioria, não foi unânime. Esse fato causou um certo conflito entre os

---

6. Principalmente a Secretaria, o audio-visual, a cantina, a biblioteca e a mecanografia.

professores, pois alguns não adotaram a proposta da maioria, optando por manter suas crenças pedagógicas.

Outra característica, conseqüente da filosofia adotada, foi a participação dos alunos na reformulação do Regimento no que se refere à sua representação nos Conselhos de Classe. Os Conselhos de Classe são uma prática regular em todas as escolas, mas nem sempre contam com a participação dos alunos. Nessa escola, a proposta foi transformá-los em fóruns democráticos de discussão.

*“Quando eu cheguei aqui era só o líder e o vice que participavam do Conselho de Classe. Eles preparavam alguma coisa com os colegas e traziam. Eles se sentiam tímidos frente aqueles professores. Aí começou a ampliar. Passamos para cinco alunos, aí a turma toda participando do Conselho, né? Aí dava umas brigas feias.” (Orientadora).*

Dois aspectos podem ser ressaltados aqui. O primeiro diz respeito à idade dos alunos, ou seja, eram alunos do segundo grau, na faixa etária de 14 a 17 anos em sua maioria, portanto com mais condições de compreender o significado de sua participação e de se posicionarem frente aos adultos, seus professores. E, em segundo, deixou transparecer um dos possíveis indicadores que tem levado muitas escolas a não optarem pela participação de todos alunos nos conselhos de classe: os alunos, em geral, criam um clima de tensão, ocasionado pelas críticas que fazem aos professores e orientadores, inaceitáveis para a maioria deles. Mesmo quando os alunos são previamente preparados pelos Orientadores, a fim de direcionar o que deve ser criticado num professor, muitos não aceitam, sentem-se agredidos ou perturbam-se ao verem seu trabalho avaliado na frente de seus pares.

A escola era considerada, além de democrática, também combativa. Muitas ordens vindas da Secretaria de Educação ou da Delegacia, quando entendiam que poderiam prejudicar professores e alunos, foram desobedecidas.

Nas reivindicações junto aos órgãos governamentais, O “Projeto Pedagógico” da escola era o principal argumento. Com ele era possível conseguir os profissionais de que necessitava, além de muitos professores preferirem atuar nas escolas de 2º grau em detrimento da de 1º grau. Na preservação e

continuidade do projeto, os especialistas mostraram-se fundamentais, uma vez que cabia a eles reavaliar a proposta junto com a comunidade escolar.

Os especialistas promoviam o aperfeiçoamento dos professores, trazendo experiências de outras escolas e professores das Universidades para ministrar cursos, uma vez que eles não sanavam todas as dificuldades pedagógicas apresentadas pelos professores.

Mas nem assim os especialistas eram totalmente aceitos. De uma parte, por serem considerados profissionais privilegiados em relação aos professores, pois não atuavam na docência, e, de outra, por serem hierarquicamente superiores, os "Super-visores" como ironizou uma professora. Isso acontece independente da proposta democrática da escola ou de sua postura crítica e progressista. É um problema, antes de mais nada, estrutural.

As reuniões eram o ponto alto da escola. Existiam várias, normalmente, semanais: por série, por área de conhecimento, de coordenadores, de especialistas e com a direção. Discutiam tanto encaminhamentos burocráticos quanto pedagógicos. A filosofia da escola permeava tais discussões, já que era o elemento unificador dos trabalhos.

Estimulava-se a participação dos professores em atividades fora da sala de aula, pois entendiam que era uma forma de preparar os futuros administradores.

Os alunos tinham uma atenção bastante peculiar por parte dos Orientadores, que evitavam os critérios homogeneizantes na montagem das turmas. O preenchimento das vagas dos alunos novos na escola era feito por sorteio. Foi montado um esquema de atendimento com aulas de reforço a pequenos grupos de alunos que não podiam pagar aulas particulares, nos horários vagos dos professores e os casos individuais eram atendidos conforme a gravidade, geralmente em casos de indisciplina.

### **3. ESTADO, BUROCRACIA E MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA**

As escolas públicas apresentadas, por pertencerem à esfera estatal, trazem em si muitas das características da estrutura burocrática que organiza o funcionamento do Estado capitalista.

Max Weber (1974), autor que se empenhou em formular um conjunto de princípios sobre a burocracia, elaborou um sistema denominado “tipo ideal” onde constam as principais características de uma instituição burocratizada, seja ela pública ou privada. O modelo apresentado pelo autor tem um caráter meramente formal.

As características da burocracia moderna, apresentadas por Weber, são estas (1974:229-259):

1. A burocracia pressupõe a existência de normas que pré-determinam as atividades e as condutas a serem seguidas de acordo com os objetivos das organizações. Têm um caráter impessoal e a finalidade de delimitar os postos de comando e de subordinação, ou seja, os poderes hierárquicos.
2. O poder de decisão concentra-se nos cargos e não nos indivíduos que nele atuarão. Uma vez desocupado o cargo, a outra pessoa que o ocupar deverá obter imediatamente as mesmas atribuições e o mesmo grau de poder.
3. Os documentos aparecem como o outro elemento típico da burocracia moderna. Tanto empresas públicas quanto privadas operam através de papéis ou documentos escritos, carimbados e assinados. Em geral, necessitam de um setor especial para organizá-los e arquivá-los, os escritórios e secretarias.
4. A burocracia necessita de um corpo qualificado de profissionais, os especialistas tecnicamente treinados em cursos próprios. A idéia que perpassa a defesa do conhecimento técnico especializado parece simples. Somente quem detém determinado conhecimento será capaz de exercer eficientemente a função à qual se destina.
5. O local de trabalho deve ser separado da vida privada, com espaços e tempos definidos. Weber demonstrava acreditar que as condições de trabalho oferecidas pelas instituições burocráticas modernas seriam ideais para o pleno desempenho profissional.
6. As regras que definem os postos de trabalho devem ser especificadas de antemão, detalhadamente, para que se tomem acessíveis e possam garantir o bom andamento dos trabalhos.



Assim, Weber compôs o seu modelo do "tipo ideal". Há, porém, uma outra característica não formalmente incluída pelo autor, mas que permeia as citadas anteriormente, podendo ser considerada uma sétima. Seria o grau de impessoalidade que deve estar presente nas relações sociais e de poder no seio das instituições burocráticas. A impessoalidade torna-se necessária para garantir a objetividade, evitar as concessões de favores e privilégios pessoais, bem como os comportamentos passionais.

Cabe considerar que, ao desenvolver tais conceitos genéricos, neutros e abstratos, Weber parecia ter em mente os modelos burocráticos antigos. Tais modelos eram orientados pelas relações pessoais, familiares ou pelo carisma pessoal de um líder. Todos estes considerados pelo autor como atitudes instáveis, irracionais e, portanto, impróprias. Acreditava que as instituições, assim organizadas, garantiriam o cumprimento de seu principal objetivo, qual seja, a eficiência e a qualidade dos trabalhos com o menor custo possível. São, sem dúvida, características que delineiam o perfil dos sistemas burocráticos encontrados até hoje.

O poder também foi uma preocupação para Weber. Considerava o conhecimento uma das principais formas de obtê-lo. Uma estratégia de poder estaria no ocultamento dos conhecimentos técnicos e das intenções políticas da instituição. Vem daí uma das necessidades de hierarquizar os cargos de mando e execução. Poder e dominação não são sinônimos para o autor. Dominação implicaria uma certa predisposição do dominado em aceitar a dominação e aceitação da condição de subalterno ou dominado seria um atributo indispensável para o bom andamento dos trabalhos, principalmente dos burocráticos.

Weber ressalta a existência de três tipos de dominação: a legal ou burocrática, a tradicional e a carismática. O autor elege a dominação legal como a mais legítima, racional e eficiente, pois não está submetida aos desmandos dos homens no poder, uma vez que se apóia em regras e leis. Todos, indistintamente, devem ser submetidos às leis e, desta forma, até mesmo os que dominam, quando ocupam cargos elevados na instituição, seriam "dominados" pelas leis.

Os críticos<sup>7</sup> ao modelo teórico do "tipo ideal" de Weber são enfáticos

---

7. Veja por exemplo Tragtenberg, Motta e Bresser Pereira.

ao afirmar que não existe na sociedade uma estrutura burocrática que corresponda à categorização sugerida. Nem mesmo os tipos de dominação indicados correspondem com pureza à sua classificação. O autor pecou pelo excesso de neutralidade. Desconsiderou aspectos políticos importantes tais como: quem formula as leis e a serviço de quem elas estão.

Quanto às características da burocracia moderna encontradas nas organizações, observadas de perto, verificam vários ajustes na busca de seus objetivos. Por outro lado, conta, ainda, com inúmeros obstáculos, entre os quais, o mais importante é o próprio homem, que as regras burocráticas tentam controlar, mas não conseguem totalmente. Ainda devem ser considerados os diversos contextos e a natureza das instituições onde a burocracia se encontra.

A burocracia, na forma proposta, na busca do racional, se torna irracional. Não apenas porque provoca algumas disfunções, mas porque contraria a capacidade humana de tomar decisões e de desenvolver-se integralmente. Ela tende a cristalizar a ideologia racional e o autoritarismo nas relações sociais institucionais e profissionais.

Neste aspecto, originalmente, a burocracia tem em comum com o modo de produção capitalista a divisão entre trabalho manual e intelectual. Em outras palavras, a separação entre os que planejam e os que executam. Tal concepção é fruto de uma mesma raiz ideológica, denominada filosofia racionalista.

Aplicada ao modo de produção capitalista, a filosofia racionalista intensifica sua busca de maior produtividade, condição para a acumulação de capital. A revolução tecnológica e científica é historicamente reconhecida como um fenômeno intrínseco ao desenvolvimento das forças produtivas do modelo capitalista de produção. Há, no entanto, outro fenômeno significativo. Trata-se do conhecimento técnico-organizacional, originado da filosofia racional e mola propulsora do processo de burocratização das instituições sociais.

Nas sociedades burocratizadas, preza-se a divisão entre as classes, a dominação, a reprodução das relações de produção e a acumulação do capital. Costumam adotar políticas culturais de massa, o que, no conjunto, significa a castração do desenvolvimento integral do homem.

O conhecimento técnico-organizacional se encontra hoje em várias entidades sociais, inclusive nas consideradas “não-produtivas” e com muita força nas estatais.

O Estado é o representante autêntico da dominação legal defendida por Max Weber. Através das leis, O Estado organiza toda a sociedade. Apenas deve-se considerar que ele próprio não é neutro, em decorrência, não gera leis neutras. O Estado capitalista pertence a uma classe social, que utiliza, grosso modo, as leis entre outros instrumentos, para garantir o seu projeto econômico-social. Em última análise, seu poder de classe hegemônica.

A escola pública pertence a este emaranhado político-social e a esta estrutura burocrática estatal. Tal como é conhecida hoje, está legalmente controlada pelo Estado burocrático. O tipo de organização do Aparelho Estatal reflete-se nas possibilidades de implementação de seus projetos sociais, bem como no controle político e econômico das instituições que mantêm.

Roger Dale, valendo-se de Offe, destaca três modelos possíveis de organização do Estado capitalista, na sua opinião, todos problemáticos:

*“O burocrático é ‘dispendioso, na melhor das hipóteses, e ineficiente, na pior delas, e portanto **insuficiente** como um modelo para a atividade produtiva do Estado; o modelo racional pode ser tanto eficiente quanto eficaz por si mesmo, mas sua aplicação exige mexer nos privilégios do processo de acumulação privada, fazendo com que a resistência a isso por parte das unidades acumuladoras torne sua aplicação impossível’, enquanto que os modelos participativos ‘tendem a cristalizar o conflito e o protesto e podem portanto tomar-se facilmente **subversivos** do equilíbrio entre o Estado e o processo de acumulação”.* (Dale, 1988:21)

A burocracia estatal parece ter vida própria. Se auto-regula através de tarefas rotineiras e controlando todos os passos administrativos dos aparelhos estatais. O modelo burocrático predominou, apesar de sua comprovada ineficiência, por ser politicamente o mais eficaz. O sistema burocrático tolhe a participação direta da população no que se refere à tomada de decisão nos rumos da nação e contribui para a inércia administrativa das políticas públicas,

útil ao capital e conveniente ao Estado, que tem uma difícil tarefa a cumprir.

Dale (1988:21) aponta os seguintes problemas do Estado capitalista:

- a. dar apoio ao processo de acumulação capitalista, garantindo os privilégios das classes dominantes no poder, inclusive no poder do próprio Estado;
- b. garantir um contexto para a expansão continuada do capital, através da repressão policial e do atendimento das demandas sociais das classes dominadas;
- c. legitimar o modo de produção capitalista e incluir o próprio Estado nesse processo, fazendo com que as classes sociais aceitem-nos como ideais e bons para todos, valendo-se da ideologia liberal para isso.

Estas seriam as necessidades criadas pelo modo de produção capitalista que o Estado e o sistema de ensino são chamados a cumprir. A contradição central reside na incapacidade em efetivá-lo sem entrar em conflito com os interesses particulares, de acumulação, do sistema capitalista e os antagonismos que gera, tornando-os problemas sociais e econômicos permanentes.

Mas, uma avaliação dialética dos sistemas burocráticos considera-os, antes de mais nada, sistemas sociais, como bem definem Motta e Pereira.

“É a própria organização burocrática que, sendo um sistema social, tendo como partes constituintes os homens, só pode ser melhor compreendida quando em seu estudo são introduzidos os fatores humanos que a transformam de abstração em realidade.” (Motta e Pereira, 1981: 57).

Portanto, são os seres humanos que, ao relacionarem-se, transformam a estrutura burocrática numa realidade dinâmica. Significa sair do plano abstrato dos conceitos e das estruturas para ingressar no plano das possibilidades reais, dos homens construindo coletivamente seu processo de trabalho, suas relações sociais e suas concepções de mundo, diuturnamente.

Em geral, as instituições burocratizadas são programadas de forma a

possibilitar o controle e a previsão dos comportamentos humanos. Tenta evitar a entropia. Na prática, este controle não ocorre plenamente, uma vez que estes não são, por sua natureza, totalmente controláveis. Ao contrário do que se espera, a própria burocracia trama relações sociais insuspeitas, muitas vezes indesejáveis, configurando-se em verdadeiras resistências às normatizações internas.

#### 4. CONCLUSÃO

Uma vez conhecidas as questões teóricas e a realidade de cada escola pesquisada na rede estadual gaúcha, serão retomadas as questões centrais deste estudo, acerca da posição estrutural dos especialistas na organização do trabalho escolar.

Sobre a divisão entre trabalho manual e intelectual na rede escolar, cabem algumas considerações. Numa tentativa de justificar a importância dos especialistas nas escolas, utiliza-se o argumento de que a escola realiza um trabalho do tipo intelectual, não havendo, em decorrência, a divisão entre concepção e execução. (Carvalho, 1989 118).

Tal afirmação parece indicar que tanto professores quanto especialistas compartilhariam postos diferenciados dentro da divisão do trabalho "intelectual" existente na escola, possivelmente tomando este trabalho como aquele que tem por natureza exigir prioritariamente habilidades intelectuais de seus executores, em oposição ao trabalho predominantemente "braçal".

O conceito de divisão entre trabalho manual e intelectual tem sido utilizado principalmente pelos marxistas e refere-se à separação entre os que detêm o poder de decisão, concebem, planejam e controlam em nome do capital, os trabalhadores intelectuais, e aqueles que meramente executam tais ordens, os trabalhadores manuais. Este conceito, bem como os demais, foi desenvolvido a partir de análises sobre o desenvolvimento histórico do processo de trabalho, desde as comunidades primitivas até a fase atual do capitalismo monopolista, priorizando as indústrias.

Esta divisão tem um caráter político-social e jamais poderia existir num único indivíduo ou numa habilidade profissional, mesmo que essa exija

muito mais desempenho cognitivo do que manual ou vice-versa.

Na divisão do trabalho escolar, os especialistas foram criados para exercer o papel de trabalhadores, com o sentido utilizado por Marx. Na estrutura hierárquica, eles permanecem acima dos professores. Na prática, foi possível observar que o poder de decisão nem sempre está nas suas mãos. Pode haver grupos constituídos que minam ou destituem o poder dos especialistas, independente de sua visão conservadora ou progressista. Quando os especialistas não pertencem ao grupo hegemônico, a cair no isolamento, tornando-se, cada vez mais, inoperantes e burocratizados.

Ao nível do sistema de ensino, tanto especialistas quanto os demais profissionais da educação, podem ser considerados trabalhadores "manuais". Na medida em que o Estado é o gestor da escola, é ele que decide sobre suas questões fundamentais, sobre a política educacional em geral. Aos membros das escolas cabe executar, mesmo considerando a desobediência às normas que não chegam a gerar mudanças substantivas na política educacional. As mudanças possíveis ficam ao nível do Regimento interno de cada escola e atos de resistência isolados.

Este ponto merece um pouco mais de atenção. Quanto mais autonomia reivindica a categoria, mais o Estado se sente economicamente sobrecarregado para com ela. Isso vem ocorrendo em todas instâncias do ensino público.

A maioria dos professores possui autonomia no trabalho realizado em sala de aula. Quanto ao Supervisor, muitas vezes o principal responsável pela tarefa de acompanhar o trabalho dos professores, apareceram declarações ambíguas a seu respeito. Alguns dos professores entrevistados não o queriam, pois sabiam que sua metodologia de trabalho não se afinava com a tendência geral da escola. Havia os que queriam a atuação dos supervisores junto ao seu trabalho, pois sentiam-se abandonados na escola. Havia ainda os que realizavam trabalhos coletivos e não sentiam sua falta.

Em oposição, ainda ao argumento de Carvalho, alguns professores das primeiras séries do 1º Grau, pertencentes às classes unidocentes, se consideravam verdadeiros trabalhadores "braçais". Apontavam o volume de trabalho e de carga horária como os principais elementos. E, por serem alfabetizadoras, precisavam ensinar à criança desde a sentar, comer e manter

seus materiais em ordem, além de levarem o caderno de todos para corrigir em casa.

A estrutura rígida do currículo das séries unidocentes traz, de fato, algumas dificuldades para os professores, tais como, a reposição da carga horária após as greves e ter horários disponíveis para reuniões. Os professores das classes pluridocentes, por sua vez, têm um número muito maior de alunos e de turmas, com um volume muito grande de trabalho também. Apenas têm carga horária flexível, o que suaviza o ritmo de trabalho, oportunizando atualizar suas atividades de preparação de aula, correção de trabalhos e reuniões.

Os especialistas são acusados, também, de “expropriarem o saber” dos professores. (Campos, 1985: 23). Apesar de não ser suficientemente clara, tal afirmação parece estar intimamente relacionada ao processo de desqualificação do professor e, no limite, à qualidade do ensino oferecido pelos mesmos.

O conceito de expropriação do saber da força de trabalho está relacionado ao posto de trabalho industrial, progressivamente fragmentado, reduzido à tarefas simples que exigem conhecimentos e habilidades mínimas de cada trabalhador no processo produtivo, expropriados pela gerência. Significa também perda da autonomia.

“A apropriação dos conhecimentos operatórios pela administração capitalista se consubstancia na noção de **tarefa**, que consiste na imposição ao operário **do que** deve ser feito, **da maneira** como fazê-lo e **do tempo** a ser gasto na produção. A organização taylorista do processo de trabalho significa, portanto, uma drástica redução da autonomia e da iniciativa operárias no espaço da produção; aos operários caberá tão somente a execução de um trabalho extremamente fragmentado, repetitivo e monótono, prévia e minuciosamente definido pela gerência.” (Ferreira, 1984: 753).

O mesmo não ocorre com o professor da escola pública. O seu posto de trabalho, além de lhe conferir um elevado grau de autonomia, exige domínio profundo dos conhecimentos de sua área que devem estar constantemente atualizados sob pena de caducarem. Exige também conhecimentos sobre a

realidade sócio-cultural e econômica do país e do mundo. Muito poucas transformações ocorreram na docência a ponto de “simplificá-la”. Ao contrário, com a complexificação da ciência e os meios de comunicação, tem sido cada vez mais exigido no seu desempenho profissional.

As causas de sua má formação podem estar nas precárias condições de trabalho e nos baixos salários. Ou nos próprios cursos de Licenciaturas das Universidades que não conseguem priorizar a formação de professores, por já não ser uma profissão atraente. Há ainda, causas subjetivas como o gosto e o empenho pela profissão apesar das adversidades.

Quanto ao saber docente, foi possível observar uma participação mínima dos especialistas, tanto no seu empobrecimento quanto no seu enriquecimento. Isso talvez ocorra porque os especialistas não dominam suficientemente os conhecimentos específicos das diferentes áreas científicas e tecnológicas que compõem o currículo escolar, nem mesmo das séries iniciais do 1º Grau.

Em uma das escolas ocorreu um processo inverso ao esperado, pois eram os professores das primeiras séries do 1º grau que, informalmente, passavam seus conhecimentos ao Supervisor. E, em muitas ocasiões, os especialistas procuram suprir esta falta de conhecimentos, organizando cursos de capacitação para os professores. Os especialistas, ao renunciarem aos conhecimentos que a escola tem por função primordial transmitir, privilegiando apenas aspectos organizacionais ou desvinculando conhecimento de método de ensino/aprendizagem, tendem a ficar cada vez mais à margem do processo educativo escolar, atendo-se às questões periféricas de caráter burocrático e disciplinador.

Há, no entanto, alguns fatores que têm contribuído para a desqualificação do trabalho do professor na escola, tais como o uso exclusivo de certos livros didáticos ou cartilhas e as tendências pedagógicas excessivamente preocupadas com a técnica, o processo, em detrimento dos conteúdos e dos fins educacionais. Ambos desobrigam o professor do ato de estudar, condição indispensável para a sua competência profissional.

A fragmentação do trabalho escolar tem sido apontada como outro fator de desqualificação. Há, de fato, uma espécie de “parcelarização” das atividades escolares e do currículo, este último, fruto das diferentes áreas de



conhecimento. Neste sentido, há tentativas de unir tais conteúdos. Algumas delas acabaram por diluí-los, e, no final, os empobreceu ou tornaram-nos demasiadamente repetitivos para os alunos. As atividades integradas possibilitam, eventualmente, desfazer o isolamento artificial em que se encontram as disciplinas.

Em geral, as escolas observadas oferecem muitas oportunidades aos professores para atuarem fora da sala de aula, inclusive participando nos cargos de direção e vice-direção, quando há eleições. Essa prática favorece a qualificação do pessoal no próprio exercício profissional, além de desfazer a posição estática destas funções e fortalecer o envolvimento dos seus profissionais. Os únicos cargos que permanecem praticamente intocáveis fora da sala de aula, são os especialistas, pois exigem, a princípio, formação específica.

Sobre a fragmentação das funções entre os próprios especialistas, parece não haver chegado a um bom termo. Está muito em voga a idéia do "generalista". Seria uma espécie de especialista com uma visão geral da escola e do processo pedagógico. Há um grande risco de se tomar um "quebra-galho". Em muitos cursos de Pedagogia, a idéia foi adotada, sem abolir as habilitações, mas oferecendo as disciplinas específicas a todas elas. Procuram acabar com a fragmentação através da formação. Ocorre que esta medida não atinge a estrutura hierárquica. O principal problema, pois, é onde se configura, na prática, a fragmentação vertical. Vale lembrar que a falta de definição sobre a área de competência e o domínio de um conhecimento específico dos especialistas, tanto entre si quanto no contexto escolar, é definitiva na sua atual crise de identidade e legitimidade na escola, levando, muitas vezes, à sua rejeição e inoperância.

Escola pública e fábrica, ao serem mais detalhadamente comparadas, evidenciam diferenças estruturais e funcionais que freiam as análises lineares. O maior impasse quanto à organização do trabalho da escola pública parece residir na sua precária atuação junto ao Estado. As escolas têm poucos meios de interferir efetivamente nas políticas públicas.

O aparato burocrático estatal está presente na escola desde suas atividades didáticas até as de caráter mais organizacional. Neste âmbito, interno às escolas, observam-se resistências veladas às leis e normas que alterem a

sua dinâmica ou estejam na contra-mão das propostas de cada uma delas. Assim, a burocracia perde muito a sua força. Sem recursos, a escola não é eficiente, e os professores e especialistas sabem disto. Cada medida tomada pelo Estado em nome da qualidade do ensino que não venha acompanhada de mais investimento na educação não conta com o apoio do magistério, além de acirrar os ânimos contra o próprio Estado, minando, cada vez mais, sua possibilidade de controle e favorecendo a organização da classe.

Mas o aparato legal não perdeu seu poder. Através dele, os governantes podem impor a sua política educacional. A atuação do Estado na educação pública, nestas duas últimas décadas, tem mostrado um duplo movimento. Quando oferece condições materiais mínimas de trabalho e funcionamento, tende a aumentar o controle e as exigências tecnoburocráticas sobre o trabalho escolar, como ocorreu na década de 70, período da ditadura no Brasil e do "milagre econômico". Quando, progressivamente, diminui as verbas públicas para a educação, piorando sua qualidade, instaura um processo de democratização e descentralização na organização escolar, incentivando a participação política, como os Conselhos Escolares e as eleições para direção. Este fenômeno iniciou-se na década de 80 com o movimento de democratização do país como um todo e influenciou o magistério público. Este período coincide, também, com as políticas recessivas na economia.

A nível macro, a autonomia reivindicada pelos professores da rede pública em todos os níveis pode representar para o Estado, a chance para se descomprometer com as verbas públicas destinadas ao ensino. A autonomia deixa de ser meramente política, para ser econômica. É, sem dúvida, um embrião do processo de privatização das políticas neoliberais que precisa ser freado.

Quanto aos especialistas, cabe frisar que seus conhecimentos didáticos e pedagógicos que deveriam dominar são de fundamental importância na complementação profissional dos professores, que, em grande parte, apresentam carência nesta área. Devem permanecer atentos às tendências tecnicistas e dogmáticas, que supervalorizam as técnicas, o método, em detrimento dos conteúdos e dos fins educacionais e dos modismos e receitas que, periodicamente, impregnam os discursos pedagógicos sem avaliações mais aprofundadas.

Devem começar a se preocupar com sua posição estrutural na hierarquia da escola, ponto que não conseguiram resolver. Não basta que tenham boa formação pedagógica e organizacional, pois disso nem mesmo os professores podem se privar. Uma boa formação e uma postura democrática amenizam o problema estrutural, mas não o resolvem. Os especialistas, formados apenas para atuar fora da docência, podem criar uma espécie de preconceito em relação aos que aí trabalham, podendo dar margem à idéia de que são melhores e mais privilegiados que os professores.

Ter um profissional fora da sala de aula, coordenando os trabalhos de um grupo de professores, é importante, não somente para auxiliar o processo pedagógico, mas para orientar o trabalho coletivo da escola, bem como promover a participação de toda a comunidade escolar. A forma como este trabalho vem se configurando, através da formação de especialistas, parece, no mínimo, ter-se desgastado, principalmente se considerarmos que são profissionais sem o domínio aprofundado dos conhecimentos e métodos empregados em sala de aula, podendo colocar os próprios professores em melhores condições para desenvolver este tipo de trabalho.

Para os profissionais que, em geral, atuam na educação pública, o maior desafio está em romper com a divisão entre concepção e execução ao nível das políticas governamentais. As formas coletivas de participação popular na escola têm-se mostrado um bom caminho no resgate da real autonomia e profissionalização dos trabalhadores da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel. Relações de classe e gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 60, p. 3-14, fev. 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

- CAMPOS, Rogério C. Especialistas em Educação: Ideologia e Cotidiano. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 2, p. 19-27, dez. 1985.
- CARVALHO, Olgamir F. *A escola como mercado de trabalho*. São Paulo: Iglu, 1989.
- DALE, Roger. Educação e Estado Capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº 13, p. 17-37, jan/jun. 1988.
- ENGUITA, Mariano. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 41-61, 2º sem. 1991.
- FERREIRA, Cândido G. Processo de Trabalho, Tecnologia e Controle da Mão-de-Obra. *Estudos econômicos*, nº 14, p. 745-766, set/dez 1984.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. vol. I.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. vol. II.
- MOTTA, F.C.; PEREIRA, L.C.B. *Introdução à organização burocrática*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PEREIRA, Luiz C.B. *A sociedade estatal e a tecnoburocracia*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SILVA, Tomaz T. Distribuição do Conhecimento Escolar e Reprodução Social. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 13, nº 1, p. 3-16, jan/jun. 1988.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1980.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- \_\_\_\_\_. Os três Tipos Puros de Dominação Legítima. In: COHN, Gabriel. *Weber*. São Paulo: Ática, 1986.